

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Facultad de Formación del Profesorado y Educación
Trabajo Fin del Máster en Enseñanza Integrada de la
Lengua Inglesa y Contenidos: Educación Infantil y Primaria

Fomento del bilingüismo en edades educativas tempranas: análisis
de experiencias y propuestas de trabajo

Autora: Laura Riera López
Tutora: María Gabriela García Teruel

Junio 2013



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Facultad de Formación del Profesorado y Educación
Trabajo Fin del Máster en Enseñanza Integrada de la
Lengua Inglesa y Contenidos: Educación Infantil y Primaria

Fomento del bilingüismo en edades educativas tempranas: análisis
de experiencias y propuestas de trabajo

Autora: Laura Riera López

Tutora: María Gabriela García Teruel

Junio 2013

Firma autora:

Firma tutora:

| | |
|--|----|
| 1. Introducción..... | 5 |
| 2. Bilingüismo y CLIL: caracterización básica | 9 |
| 3. Premisas para fomentar el uso de la lengua extranjera en edades tempranas | 21 |
| 4. El CLIL real: la voz de los maestros..... | 26 |
| 4. 1. Introducción: el cuestionario..... | 26 |
| 4. 2. El perfil actual de los maestros | 28 |
| 4. 3. Las recomendaciones de los profesionales | 34 |
| 4. 4. Práctica propia de los informantes | 38 |
| 4. 5. Conclusiones sobre la aplicación real de CLIL | 41 |
| 5. Métodos utilizados en el entorno estudiado y su relación con CLIL..... | 42 |
| 6. Una propuesta diferente: el uso lúdico-social..... | 48 |
| 7. La transición al CLIL en el primer ciclo de Educación Primaria. Experiencias y propuestas..... | 58 |
| 8. Conclusiones..... | 75 |
| 9. Referencias bibliográficas | 81 |
| 10. Anexo | 86 |

1. Introducción

En este trabajo se va a tratar el tema del fomento del bilingüismo en edades tempranas; en concreto, cómo introducir este bilingüismo a alumnos que nunca habían estado en contacto con esta segunda lengua. Aunque me basaré en los distintos estudios ya realizados por expertos en la materia como pueden ser Coyle o Marsh, intentaré adaptarlos, en la medida de lo posible, a la sociedad actual, a las diferencias existentes en un aula tipo, donde la mayoría de los alumnos realmente nunca han tenido un contacto fuerte con la segunda lengua y tienen un nivel de desarrollo cognitivo normal. Sin embargo, no se podrán dejar de tener en cuenta aquellos niños que, por distintas circunstancias, ya tengan adquirido un conocimiento nativo de la segunda lengua ya citada, así como aquellos niños que tengan necesidades educativas especiales o problemas en el desarrollo, tanto de la cognición como del lenguaje como herramienta puramente dicha.

Para lo anteriormente explicado, tomaré como referencia las edades educativas comprendidas en el ciclo de Educación Infantil. Del mismo modo, revisaré la forma de abordar la enseñanza bilingüe en el primer ciclo de Educación Primaria dado el gran número de centros educativos en España que están introduciendo programas o proyectos bilingües en esta etapa. Me interesa, con vistas a extender este trabajo en un futuro cercano, estudiar el impacto que causa en los alumnos este cambio de una Educación Infantil al margen de dichos proyectos o programas bilingües a una Educación Primaria con carga lectiva bilingüe.

No obstante, la base de este trabajo, como el título y subtítulo indican, es la introducción del bilingüismo en edades tempranas y es por esto por lo que, basándome en los diferentes estudios realizados, especialmente Marsh (Marsh et al., 2000) y en mi propia experiencia y observación diaria como profesional en el sector, intentaré dar respuesta a lo que en muchos casos produce gran controversia y confusión por parte de profesionales de centros en los que la educación bilingüe acaba de aterrizar: ¿Qué

objetivos reales debería tener la educación bilingüe en edades tempranas? ¿Qué necesitan los alumnos para que una educación bilingüe cumpla los objetivos que buscamos? ¿Cuáles deberían ser las estrategias de aprendizaje correctas? ¿Cuál es la mejor metodología? ¿Qué materiales pueden ayudar al docente en esta introducción a la educación bilingüe?

La distribución general de este trabajo consta de una sección teórica y otra práctico-descriptiva, desembocando todo en unas conclusiones finales que vendrán a resumir lo ya desarrollado a lo largo del mismo.

En la parte teórica, expondré por qué distintos autores defienden el bilingüismo como parte positiva en el desarrollo cognitivo del niño. Del mismo modo, intentaré dar respuesta argumentativa, basándome en estos mismos autores, a las críticas asumidas por parte de la sociedad y docentes que alegan en contra de este tipo de educación, sobre todo en estas edades tempranas.

En la parte práctico-descriptiva, me basaré en los trabajos y estudios de campo de los expertos en el tema, así mismo, sugeriré distintas metodologías, estrategias educativas, expondré la realidad en un aula actual del sistema educativo español y, más concretamente, en Asturias. Como parte práctica individual, intentaré describir lo que sería el ideal para la introducción de la educación bilingüe. Asimismo, argumentaré, basándome en los distintos autores, los posibles problemas educativos que pueden ocasionar en el niño un proceso adquisitivo de una segunda lengua si está mal encauzado. Es aquí donde se introducirá referencia al primer ciclo de Educación Primaria, basándome en la experiencia de numerosos centros del panorama nacional que están siguiendo esta línea y cuyo plan de estudios resulta accesible a buena parte de la población escolar.

Los dos procesos utilizados para esta introducción del bilingüismo son completamente distintos. En Educación Infantil no se comienza con un proceso lectoescritor, si no que se va adquiriendo de un modo ‘natural’, entendiendo como tal el proceso seguido para el aprendizaje de la lectoescritura de la lengua materna. Los niños toman contacto con la segunda lengua de un modo auditivo antes de plasmarla en un

papel o intentar leerla como tal. Dicho proceso culmina en un comienzo de lectoescritura de la segunda lengua en un intervalo de entre los 4-5 años, es decir, al igual que se hace con el aprendizaje de la lengua materna. Para este proceso, también propondré estrategias, metodología y material, ya que este es uno de los grandes puntos débiles de un gran número de centros educativos en la realidad nacional, una de las grandes cuestiones planteadas al comenzar con una educación bilingüe en estas edades educativas tempranas.

Sin embargo, los grupos que comienzan la educación bilingüe en la etapa de Educación Primaria, nos encontramos ante un proceso diferente. Son alumnos que vienen de una Educación Infantil monolingüe con una carga lectiva en inglés de dos sesiones de 45 minutos a la semana, en la que lo que se planteaba como objetivo era el conocimiento de algo de vocabulario pero en ningún caso se buscaba una práctica bilingüe en la que el alumno fuera capaz de aprender y expresarse en una segunda lengua. Por tanto, la lectoescritura de la segunda lengua quedaba en este caso fuera de objetivos. Nos encontramos pues, ante alumnos de 1º de Educación Primaria que nunca han escrito una sola palabra en la segunda lengua y que nunca han escuchado ni reproducido un diálogo en dicho idioma. Además de esto, este grupo de Educación Primaria se encuentra con libros de texto, tanto de Inglés como asignatura, como de Science, asignatura en la que se utiliza CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) como método. Este puede ser un ejemplo de uno de los casos a los que me he referido anteriormente y en los que ahondaré posteriormente.

En resumen, mis objetivos en este trabajo son, pues,

- a) exponer los resultados que se dan ante estas situaciones tan distintas.
- b) fundamentar dichos resultados en premisas objetivas.
- c) intentar continuar con la metodología que muestra mejores resultados y ofrecer alternativas a la educación bilingüe que desemboca en el fracaso de la mayoría del alumnado provocando en ellos situaciones de rechazo a la segunda lengua en incluso de angustia y ansiedad ante el desarrollo del curriculum bilingüe.

Todo ello lo podremos apreciar en dos bloques principales:

- Teórico: donde explicaré términos, metodologías existentes, estudios realizados por prestigiosos autores, etc. en los que me baso para desarrollar el bloque práctico.
- Práctico-descriptivo: Dentro del desarrollo del trabajo, se encuentra el grueso del bloque práctico, es decir, el resultado al que me enfrento al analizar los estudios de estos grupos donde se está implantando este tipo de educación. Aquí haré una separación entre realidad y propuestas, manteniendo lo que puedo argumentar y demostrar, bien por los distintos autores o bien por la realidad del sistema educativo, que ya está ofreciendo resultados y proponiendo alternativas, basadas en estudios realizados por otros autores, a lo que se puede observar que está fracasando en dichos grupos de estudio. El objetivo de este apartado es dar una utilidad real a este trabajo, que no quede en una mera revisión de base teórica. Hacer una crítica constructiva y objetiva y no quedarme ahí, sino aportar alternativas que puedan llevarse a cabo dentro de un aula con buenos resultados.

En definitiva, lo que se pretende con este trabajo es hacer un rápido recorrido por la evolución histórica del bilingüismo en nuestro país; diferenciar entre la política educativa bilingüe que se ha aplicado en alguna Comunidad Autónoma y la educación bilingüe que pretendemos conseguir; describir las ventajas y desventajas que produce en el niño una educación bilingüe temprana, analizar la situación real de la educación bilingüe en el centro donde desarrollo mi labor profesional y, sobre todo, proponer cambios y alternativas a errores que se están cometiendo. Lo que es conveniente, es que, al finalizar este trabajo, se pueda tener un resumen de las ventajas y desventajas que produce en un niño este tipo de educación y, proponer una metodología con una serie de recursos reales, que puedan ser útiles para llevar a la práctica una enseñanza bilingüe temprana que minimice los inconvenientes para el alumno.

2. Bilingüismo y CLIL: caracterización básica

Ya desde hace muchos años se vienen enseñando en el aula varias asignaturas en una lengua distinta a la materna. Los ejemplos más antiguos los tenemos en los liceos franceses o los internados británicos que se convertían en una alternativa a la educación clásica en la que se estudiaba una lengua extranjera como una asignatura más y no relacionada con el lenguaje normal del aula.

Pero estas escuelas tenían un marcado carácter elitista, tanto por la gran capacidad de sus alumnos como por los altos recursos de sus progenitores. No fue hasta la segunda mitad del siglo XX, en Austria y en Alemania especialmente, en el que se empezó a imponer el bilingüismo en materias específicas (Wolff, 2007).

Eran muchos los conceptos que se utilizaban para designar las enseñanzas bilingües pero desde hace más de una década se va imponiendo el término *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), sobre todo en los ambientes anglosajones y francófonos pues en las zonas de influencia alemana sigue imponiéndose el término *Bilingualer Sachfachunterricht*¹ el cual es un tipo de metodología de enseñanza bilingüe en la que se enseñan, al igual que con CLIL, contenidos a través de la lengua extranjera.

En CLIL se asume tanto un desarrollo de la lengua extranjera (que se busca ir ampliando) y, por otro lado, otro desarrollo paralelo en las asignaturas que son explicadas en la lengua extranjera. Es, por tanto, otra de las diferencias que surgen en CLIL. No se trata de un sistema de inmersión lingüística en la que el alumno accede a asignaturas en otras lenguas aunque no tengan desarrolladas las competencias necesarias sino un sistema de integración en el aula de esa lengua extranjera. Esta integración será progresiva y el alumno irá paso a paso desarrollando las competencias

¹ 'Der deutsche Begriff Bilingualer Sachfachunterricht, der eigentlich mehrdeutig ist, findet sich auch als Formel Gebrauch der Fremdsprache als Arbeitssprache, was auf eine etwas andere Perspektivierung verweist' (Wolff, 2007: 191-206)

necesarias tanto en la clase propia de la lengua extranjera como en aquellas asignaturas que se imparten en dicha lengua pues en ellas también será necesaria la enseñanza de esa lengua extranjera, sobremanera en los conocimientos específicos en la materia tratada.

Estas asignaturas, que no están especificadas de forma precisa, son, en su mayoría, materias de Humanidades (Arte), de Ciencias Sociales (Historia, Geografía o Ciencias Sociales), aunque también hallamos asignaturas relacionadas con las Ciencias Naturales.

Las enseñanzas que sigan los principios de CLIL no incorporarán todas las asignaturas del ciclo sino una serie de ellas. Esto es una de las diferencias de CLIL frente a las escuelas tradicionales bilingües en las que todas las asignaturas del centro se imparten en la lengua designada (ya sea el francés en los liceos o en inglés en los internados británicos). También CLIL se aleja de otros sistemas de inmersión lingüística –véase el ejemplo de los sistemas canadienses- pues en ellos no se siguen las medidas necesarias para que los alumnos sean capaces de desarrollar competencias en una lengua extranjera, no se busca la enseñanza de la lengua extranjera sino la asignatura que se imparte (aunque sea en un idioma extranjero).

CLIL no se centra en las lenguas tradicionales sino que puede aplicarse a lenguas minoritarias o, incluso, lenguas regionales u otras oficiales de un territorio en concreto. En su definición se deja claro que CLIL no se trata solo de promocionar una lengua extranjera determinada, especialmente el inglés, sino de fomentar cualquier tipo de lengua aunque sea una con pocos hablantes. Pongamos un ejemplo (Wolff y Marsh, 2007): en Alemania muchas escuelas profesionales utilizan el turco para asignaturas como Economía, lo que hace que los alumnos amplíen tanto su universo cultural como el profesional (las relaciones económicas entre Turquía y Alemania, sus relaciones migratorias, etc).

Hay que dejar claro que la enseñanza CLIL no está cerrada exclusivamente para los profesores de lenguas extranjeras. Se trata de una enseñanza que aúna lengua extranjera y los contenidos específicos de la materia tratada. Hasta hace relativamente

poco no se aceptaba bien este enfoque pues los profesores especialistas creían que los alumnos no alcanzarían el nivel necesario en la materia y se centrarían más en el avance en la lengua extranjera. Devaluando así el gran valor añadido que este enfoque suponía para el aprendizaje de la materia. En los últimos años se ha visto el carácter positivo de CLIL y se ha dejado claro que se busca tanto una adquisición de contenidos de la materia específica como de lengua extranjera. Hace muchos años que se comenzó a estudiar lo que se conoce hoy en día comúnmente como una ‘enseñanza bilingüe’; sin embargo, es de hace pocos años atrás, algo menos de una década, cuando este tipo de enseñanza comienza a gozar de una gran acogida social. Además, se ha demostrado en recientes estudios que es un beneficio doble, pues el alumno mejora sus competencias en la lengua extranjera y demuestra mejor competencia en los contenidos específicos de la asignatura según recoge Mayte Rius (2012) en su artículo *Cerebro bilingüe*.

CLIL y bilingüismo hacen referencias a situaciones muy parecidas, pero, además, gracias al término CLIL podemos distinguir este modelo educativo del bilingüismo de zonas geográficas con varias lenguas como pueden ser Luxemburgo, Suiza, Irlanda, País Vasco, Cataluña, etc. Para ellos el bilingüismo es un concepto cultural que nada tiene que ver con un programa de integración lingüística. Con esto se quiere expresar que el idioma representa más un símbolo de sus raíces propias que un conocimiento para estudiar con cualquier objetivo ajeno a dicho arraigo cultural.

La definición de bilingüismo como tal (Abarca, 1981) es la concreción en un individuo de dos lenguas distintas. Y es aquí donde empieza la complejidad de su explicación. Evitando categorizaciones ontológicas y evitando también ser extremadamente formalista, hablaré ahora de lo que pretendemos hoy en día: la bilingüización. Cognitivamente hablando, es un proceso por el cual un individuo hablante de L1, con un cierto conocimiento de otra lengua, L2, adquiere una percepción lingüística en un complejo proceso que conlleva la desatomización de sus hábitos perceptivos y reproductores semánticos articulatorios y la cognición de nuevas categorías lógicas y emotivas o redistribución de las antiguas.

Ser bilingüe es, en definitiva, tener la capacidad de ampliar el marco interactivo por la concurrencia simultánea de una doble habilidad sociolingüística: la capacidad de comunicarse en dos lenguas.

Según Weinreich (1953: 5) ser bilingüe es ‘ ser capaz de usar alternativamente dos idiomas’ y ésto lo concreta Mackey (1962: 51) diciendo que ‘el bilingüismo no es un fenómeno del lenguaje, sino una característica de su uso’.

En España, Comunidades Autónomas como Cataluña, País Vasco y Galicia, son consideradas bilingües por contar con dos lenguas nativas. El español se entremezcla con el euskera, por ejemplo, en mayor o menor grado dependiendo de la zona geográfica del País Vasco donde nos encontremos, dependiendo también de factores sociales e ideológicos. Son muchas pinceladas políticas e ideológicas las que rodean a estas lenguas, polémicas dentro y fuera de sus fronteras. Tres son las grandes posturas ante estas lenguas co-oficiales; hay quien las considera como un bagaje cultural, hay quien las ve como una vía para distinguirse del resto del país y, también hay quien las asume como un ataque o arma arrojadiza. No cabe duda que el exponer a un individuo a una segunda lengua desde que nace no trae más que beneficios como veremos en apartados posteriores del presente trabajo. La apertura cognitiva que experimenta ese individuo es muy grande y le ayudará a desarrollar otras áreas. En las comunidades autónomas donde dos lenguas co-oficiales coexisten, el currículum se imparte, desde etapas tempranas hasta estudios universitarios, en la segunda lengua, exceptuando asignaturas vehiculares como Lengua Española. Esto puede desembocar en varios enfoques: que el individuo se exprese socialmente mediante español, lo que haría que estuviese teniendo una educación y un desarrollo realmente bilingüe, o que el individuo se exprese en la sociedad en la misma lengua co-oficial, lo que provoca una importante pérdida de la lengua peninsular y que, además, puede no estar produciendo los beneficios propios de un desarrollo bilingüe en el individuo. Además, este tipo de bilingüismo tiene otro problema añadido: las interferencias entre lenguas que desembocan en múltiples problemas de producción. Lenguas como el español o el gallego tienen un origen común y es tal el grado de similitud entre ellas que terminan por entremezclarse, lo cual provoca un mal uso de las dos lenguas y lo que es peor,

problemas en los individuos a la hora de diferenciar ortografía, gramática y vocabulario. Es, por ejemplo, muy común en el panorama educativo gallego que los niños escriban en lengua española con “b” palabras que se escriben con “v” como puede ser el caso de “móvil/ móvil” o “abogado/ avogado”. Estas fluctuaciones se deben a las grandes interferencias que se dan entre dos lenguas tan tremendamente parecidas. Es además, muy común que, sobre todo en lugares como las mayores ciudades de la Comunidad como La Coruña o Vigo, se termine hablando un híbrido entre español y gallego entremezclando vocabulario, ortografía y gramática de las dos lenguas que están en contacto. Esto, sin embargo, no ocurre con lenguas que distan tanto como el español y el euskera. Además, aunque haya centros privados con otras políticas dentro de estas Comunidades, la mayoría de colegios cuentan con un curriculum en un 80% en la lengua comunitaria. Por tanto, los niños acaban teniendo básicamente un curriculum en la lengua co-oficial, exceptuando asignaturas como Lengua Española o Lengua Extranjera. El resto de factores que condicionan o apoyan a estas lenguas, como pueden ser políticos, ideológicos o económicos, no tienen cabida en el presente trabajo ya que es lingüística y cognitivamente como debemos aproximarnos a estas situaciones.

Además, debemos ser claros en nuestras expectativas. Fomentar el modelo bilingüe basado en la aplicación de la metodología CLIL nos llevará a que los alumnos alcancen un alto nivel en una lengua extranjera pero nunca un verdadero bilingüismo. El bilingüismo real se alcanza en las primeras etapas del desarrollo del niño. A lo que el alumno puede aspirar es a un alto nivel de competencia en una lengua extranjera cercano a los verdaderos bilingües, aunque esto aún no se ha podido probar suficientemente.

Lo que se pretende en CLIL es un equilibrio perfecto entre los contenidos y la adquisición de la lengua extranjera. En los centros internacionales en los que todas las materias se imparten en la lengua extranjera elegida (ya hemos señalado los liceos franceses o los internados británicos) se hace mayor hincapié en los contenidos frente a la adquisición de la lengua extranjera. Como hemos demostrado lo ideal sería una igualdad entre ambos. Esto conducirá al alumno a una naturalidad que no notará en un principio pero que le hará más competente a largo plazo, tanto en la lengua extranjera

como en las materias específicas. Muchos de los alumnos bajo CLIL, cuando se hallan en una asignatura que nada tiene que ver con la lengua extranjera aunque se imparta en dicho idioma, no tienen la sensación de estar aprendiendo dicha lengua sino de aprender los contenidos específicos de esa asignatura. Será más tarde, en la clase de esa lengua extranjera, cuando el alumno se dé cuenta que sus competencias han ido aumentando, creciendo; que, sin ser consciente, cada vez es más competente y ello se debe a la naturalidad con la que se centra en las competencias del resto de asignaturas.

En España, cada centro tiene cierta libertad para implantarlo en un ciclo determinado o en todas sus etapas y es ahora cuando la Administración ha apostado por este tipo de Educación en etapas tempranas, entendiendo como tal la Educación Infantil y en el primer ciclo de la Educación Primaria.

En esta decisión han influido, además de una demanda social en aumento, las recomendaciones del Consejo de la Unión Europea² y relevantes hallazgos científicos que comparan la temprana adquisición de L2 con la de la lengua materna según Sánchez-Reyes Peñamaría (2000). Es por esta comparación por la que se comienza a hablar de bilingüismo como tal y no como adquisición de lengua extranjera.

Para que tal adquisición tenga lugar, tienen que darse las condiciones óptimas en la mejor etapa de cada individuo, que varía en cada cual aunque se produce siempre en etapas anteriores a la pubertad ('Teoría del período crítico'; Sánchez-Reyes Peñamaría, 2000: 47).

En el año 2000 comienza el arduo camino hacia la Educación Bilingüe. Tras la publicación de la Orden del Ministerio de Educación y Cultura de 6 de julio de 1999 (BOE núm. 192, de 12 de agosto de 1999), aparece muy tímidamente la lengua extranjera en Educación Infantil, dictando los cursos donde debe comenzar en relación con los recursos de cada centro, dando preferencia al primer ciclo de Educación

² *Learning languages also has another important effect when undertaken from a very early age, it is an important factor in doing well at school. Contact with another language is not only compatible with becoming proficient in one's mother tongue, it also makes it easier.* (White Paper, 1995: 47)

Primaria seguido del último curso de Educación Infantil y descendiendo progresivamente (siempre según los recursos) hasta el primer curso de Educación Infantil, un esfuerzo que aún dista mucho del pretendido bilingüismo.

Los motivos del reciente interés en CLIL pueden entenderse desde dos perspectivas. La primera sería la investigación en materia de enseñanza y aprendizaje de idiomas y, más concretamente en los distintos tipos de CLIL, ha aumentado significativamente en las últimas dos décadas. Esto ha generado un cambio de mentalidad sobre las formas más efectivas en cuanto a adquisición de idiomas se refiere. Por otro lado, los factores sociales, especialmente el impacto de la globalización y la internacionalización a partir de la integración europea, han generado la necesidad de unos niveles de dominio de lenguas extranjeras mucho mayores si nos ponemos a compararlos con los que necesitábamos en un pasado reciente. Por tanto, CLIL es el resultado de dos puntos fuertes, de dos factores predominantes: un factor lingüístico y un factor social.

Aun así, con esa mínima aparición, comienzan ya las primeras críticas, que se suelen resumir en tres puntos:

- a) Confusión de códigos por parte del niño que derivan en trastornos del lenguaje. Esta teoría tomó el nombre de ‘Unitary Language System Hypothesis’ y fue pronto rechazada por autores como Genesee (1989 y 1995) y Lanza (1992). La llamada ‘Integration Hypothesis’ defiende esta diferenciación interlingüística (Ehri y Ryan, 1980)
- b) Pérdida de lengua materna en favor de la L2. Estos temores han perdido su fundamento científico tras los estudios de Bahric y su equipo (1994) y Winsler y equipo (1999)
- c) ‘Lástima’ por la sobrecarga cognitiva que deben realizar los niños. Esta última crítica cuenta con un nulo peso científico. Son muchos los autores que desmienten este extremo, unos basándose en la experiencia y otros en el estudio cerebral como estudio biológico. Como se ha mencionado anteriormente, los investigadores corroboran que, durante las edades más

tempranas, una sola región cerebral se encarga de almacenar e interpretar las dos lenguas. Esto facilita enormemente el aprendizaje de ambos idiomas en igualdad de condiciones.

Entra aquí en juego la conciencia. Los niños que desde que nacen se exponen a lenguas distintas ya sean dos en este caso, o incluso más de dos, aprenden los idiomas de un modo totalmente inconsciente. Esto dista muchísimo de las situaciones de aprendizaje que se dan de un modo consciente. A medida que pasan los años, el aprendizaje de una segunda lengua se va pareciendo cada vez más al proceso a través del cual un adulto aprende una segunda o tercera lengua extranjera. Por tanto estamos ante una ‘carrera contrarreloj’. Desde su nacimiento, cada día que un niño pasa sin escuchar una segunda lengua es un día que no podremos recuperar en el futuro, el proceso de aprendizaje ya no será el mismo.

Un estudio científico realizado por Kim y sus colaboradores (1997: 171-174) reveló que los individuos que adquirieron la L2 en la conocida como ‘early language acquisition stage of development’ tienen representadas tanto la L1 como la L2 en áreas comunes de la corteza cerebral (área de Broca³ del lóbulo frontal). Sin embargo, cuando la L2 se adquiere tras esta etapa, tiende a situarse en el área de Wernicke⁴ del lóbulo temporal. Es por esto que, superada esta etapa, es mucho más complicado derivar en un bilingüismo en el estricto sentido del término.

Los individuos que, aún conociendo a la perfección dos idiomas, han aprendido la L2 tras superar esta etapa temprana de desarrollo, suelen tener un lenguaje dominante que sale a la luz sobre todo en momentos de estrés y somnolencia, según los estudios de Gastaut y colaboradores (1965). Sin embargo, los que han adquirido la L2 en este período (llamados “*balanced bilinguals*”⁵) sueñan indistintamente en ambas lenguas.

³ El área de Broca es una parte del cerebro humano centro del lenguaje articulado, es la sección involucrada con la producción del habla, el procesamiento del lenguaje y la comprensión.

⁴ El área de Wernicke es una parte del cerebro humano que pertenece al córtex asociativo y que se encarga de la decodificación auditiva de la función lingüística.

⁵ Se trata de aquellos hablantes de dos lenguas que son capaces de hablar en un mismo nivel tanto una lengua como otra. (Van Coetsem, 1988)

Además, se ha demostrado (Flege et al, 1996: 143-161) que el aprendizaje temprano de la L2 garantiza la reproducción de categorías fonéticas inexistentes en la L1.

Todos estos estudios refuerzan la Teoría del Período Crítico (Marsh, 2000: 176).

'Language is an instinct. It's not a cultural invention like the wheel or agriculture, and it's not passed down the way we pass down other bits of a culture like how the government works or how to tie your shoes. Children are designed to pick up a language just as birds are designed to learn how to fly, to migrate or sing, and spiders designed to spin webs. Natural selection shaped the human brain for children to pick up the grammatical structures of speech around them. The environment of a young child is full of things he or she learns to use as tools. Language is one of these, and the natural way a child learns its first language can also be used by that child to learn other languages.'

El autor por excelencia en este tema es el profesor de la Universidad de Jyväskylä David Marsh. A lo largo de este trabajo, haremos referencia a él en numerosas ocasiones, por ello y a modo introductorio resumiré sus ideas principales acerca de CLIL. David Marsh defiende que el input proporcionado al alumnado se haga siempre de un modo accesible (Marsh, 2000: 91-92), para ellos uno de sus puntos fuertes es el andamiaje o *scaffolding* (Marsh, 2000: 29). Del mismo modo, habla de la importancia del profesor como motor del aprendizaje, la competencia lingüística del docente tiene la misma importancia como la coordinación que tenga con el resto de claustro implicado en la educación del alumno; igualmente, rechaza las clases puramente teóricas, es lógico pensar que algo de discurso teórico debe existir, pero el maestro debe conseguir que la mayoría de los aprendizajes tengan lugar por medio del descubrimiento de los alumnos. De ahí la idea del profesor como motor del aprendizaje. Marsh defiende CLIL como la mejor forma para aprender un idioma, de un modo natural y espontáneo y mucho más efectivo que los métodos tradicionales.

Para Marsh, el punto fuerte de CLIL es el hecho de que ofrezca la oportunidad de utilizar la lengua como una herramienta para el aprendizaje de la lengua meta en lugar de actuar como el verdadero objetivo del contexto de aprendizaje (Marsh, 2000: 5)

Marsh va más allá del aprendizaje de un segundo idioma y se atreve a apostar por una educación plurilingüe. Habla de aprendizaje de un segundo, tercero y cuarto idioma

(Marsh, 2000: 24-25). En el panorama español, la mayoría de los centros apuestan por una educación bilingüe en Educación Infantil y Educación Primaria, con el inglés como segunda lengua; y la introducción de un tercer idioma a partir de la Educación Secundaria que termina siendo optativo al llegar al final de esta etapa educativa. Como tercer idioma se suele dar a elegir entre francés y alemán. A pesar de esta realidad ya hay un número significativo de centros que comienzan a ofrecer una introducción a una tercera lengua en Educación Primaria, aunque, eso sí, con mucha menos carga lectiva de la que tiene el segundo idioma.

Marsh es un autor que no se dedica a escribir sobre CLIL desde un marco teórico, sino que, de hecho, fue quien comenzó a utilizar el término tras intentar implantarlo en numerosos centros donde trabajó. Además en sus obras habla de sus experiencias propias, al margen de que los resultados fueran más o menos satisfactorios. Se puede ver como en su primer intento de implantar CLIL en un centro, el método fracasó totalmente. No fue la situación lingüística de los alumnos, ni la baja competencia del profesorado, sino, única y exclusivamente, la falta de coordinación entre los mismos y el rechazo por parte del equipo directivo lo que terminó con la experiencia. Es por esto que Marsh incide mucho en la importancia de la coordinación y apoyo entre todas aquellas personas inmersas en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

De igual modo, otra de las propuestas de Marsh trata sobre el uso de nuevas tecnologías (Marsh, 2000: 9-10). La cantidad de recursos con las que cuenta hoy en día el docente pueden ser enormemente fructíferas a la hora de enseñar cualquier materia y a la hora del uso de una segunda lengua. Asimismo, el alumnado con el que contamos actualmente es un alumnado acostumbrado a tratar diariamente con estas nuevas tecnologías, que saben sacarles provecho y que, probablemente, ayuden a aumentar su motivación.

Otra de las grandes expertas en CLIL es la profesora de la Universidad de Aberdeen Do Coyle. El punto más álgido de sus estudios sobre CLIL es la teoría de las cuatro Cs (Coyle, 2000: 41-42, 53-65,87,92), a saber:

- *Content*: En el primer punto sitúa el contenido y la adquisición de conocimientos, destrezas y comprensión inherentes a esta disciplina, en el centro del proceso de aprendizaje. Se debe buscar en el alumno un progreso en el conocimiento de la materia, en las destrezas y en la comprensión de aquellos temas específicos de un currículo determinado.
- *Communication*: En el segundo punto habla del lenguaje como herramienta para la comunicación y el aprendizaje. Desde este punto de vista, la lengua se aprende a través de su utilización en situaciones reales y no ensayadas pero construidas como un andamiaje (referencia al *scaffolding* de Marsh). Para conseguir este andamiaje las tareas deben ser planificadas y estructuradas comenzando desde las más concretas y llegando a las más abstractas; a la vez, debe desarrollarse un lenguaje desde el más concreto llegando al más abstracto. La lengua extranjera se utilizará para aprender y desarrollar competencias en esa misma lengua pero también para aprender otras materias y otros contenidos específicos.
- *Cognition*: El tercer punto trata sobre lo que CLIL debe suponer para los alumnos; esto es, un reto cognitivo. Es imprescindible para conseguir que los alumnos puedan desarrollar todas sus destrezas cognitivas en paralelo con sus habilidades básicas de comunicación social y su competencia en el lenguaje cognitivo-académico. Se deben desarrollar aquellas destrezas cognitivas que unen conceptos abstractos y concretos.
- *Culture*: Por último, el cuarto principio comprende la multiculturalidad. Esto es debido a que la lengua no es una destreza aislada. La lengua, pensamiento y cultura se desarrollan simultáneamente; es por esto que CLIL ofrece oportunidades a los alumnos para poder interactuar con culturas distintas a la propia. Lo que se busca en el alumno es su ampliación cultural, darle las herramientas necesarias para ser competente en un mundo global y multicultural en el que sea consciente tanto de su propia cultura como la de los demás.

Uno de los puntos fuertes de CLIL que defienden tanto Marsh como Coyle es la motivación que produce esta metodología en los alumnos. (Marsh, 2000: 88-89) Para que un aprendizaje tenga lugar con éxito, es imprescindible que los alumnos se sientan atraídos por su adquisición. La motivación que CLIL produce en los alumnos no es otra que la lograda por un aprendizaje que consideran útil (Marsh, 2000: 11-12). Muchos alumnos rechazan determinados tipos de aprendizaje por considerarlos de escasa utilidad real, pero de este modo, utilizando la lengua naturalmente y como una herramienta comprenden la utilidad de este aprendizaje. Asimismo, los recursos utilizados en este tipo de metodología son prácticos y actuales, lo cual contribuye a aumentar la motivación en los alumnos.

Además, con el aprendizaje adquirido por su propia experiencia nos encontramos ante un aprendizaje significativo que tiene mejores resultados en el proceso educativo de los alumnos.

3. Premisas para fomentar el uso de la lengua extranjera en edades tempranas

Partiremos de unas premisas básicas para introducir el bilingüismo en el aula por métodos CLIL:

PRIMERA: Lo que debemos tener claro es que la lengua extranjera usada en el aula se utiliza tanto para la comunicación como para aprender dicha lengua. Estamos, por tanto y como ya señalamos, ante una doble perspectiva: el progreso en la lengua extranjera y la ampliación de conocimientos de la materia tratada. Además, esta materia que vamos a desarrollar en la lengua extranjera será la que marque el lenguaje concreto que vamos a necesitar; es decir, no será el mismo vocabulario para las Ciencias Sociales que para Ciencias Naturales. Al tratarse de materias específicas, específico será también el vocabulario y el lenguaje del aula.

SEGUNDA: También es importante la espontaneidad, la naturalidad. Debemos fijarnos en que estamos en una clase de una materia específica y no en la clase de lengua extranjera. Y, si bien debemos señalar los errores que comentan a la hora de expresarse (ya que no deja de ser nuestra tarea como profesores, lo mismo hacemos cuando no se expresan de manera adecuada en su propia lengua), es más importante la fluidez continuada y la naturalidad de su discurso que un uso exacto de la lengua. El alumno se centra en los conocimientos de la materia y no tiene la sensación de desarrollar sus competencias en la lengua extranjera. El alumno en una clase bilingüe de, por ejemplo, Geografía, a la hora de expresarse, de estudiar solo tiene conciencia de estudiar y desarrollar unos conocimientos (el clima, la población, la localización e identificación de accidentes geográficos). Notará a largo plazo que su nivel, que su fluidez, que su forma de expresarse es más natural que antes de la experiencia CLIL.

TERCERA: Para lograr el éxito de un programa bilingüe, hay que tener en cuenta distintas variables como son: el claustro de profesores, el equipo directivo de los centros, la coordinación entre los profesores implicados en la experiencia bilingüe y las familias y la correcta utilización de recursos y materiales.

Después de tener en cuenta estos puntos, que se refieren a un currículum bilingüe en general, debemos pasar a las premisas de base sobre la educación temprana con el objetivo de combinarlas todas y llegar a una educación bilingüe ideal. Las premisas, pues, son las siguientes:

CUARTA: La mayor parte de aportaciones lingüísticas provienen del docente y de materiales auditivos y textos. La expresión es por tanto, lo más importante. Sin embargo, no hay que dejar de lado el resto de destrezas. El uso de la lengua se centra en una utilización léxica. La corrección gramatical es, asimismo, igual de importante, pero su aprendizaje se circunscribirá a la lengua extranjera como asignatura. En la educación bilingüe lo que primará es la comunicación.

Dentro del entorno en el que nos movemos, hay dos posturas enfrentadas: la inmersión total del niño en un aula en la que el maestro hable sólo inglés o una clase en la que el docente utilice la alternancia de lenguas. Esto no depende ni de la edad de los niños, ni de la metodología escogida, sino de muchas otras variables como el nivel con el que llegan los alumnos, el tipo de currículum con el que cuenta el centro o los recursos y carga horaria en el mismo. La utilización por parte del maestro de las dos lenguas en clase, siempre primando por supuesto, la segunda lengua, puede ser un buen método en cursos superiores como el tercer ciclo de Educación Primaria o Educación Secundaria donde los contenidos sean de mayor complejidad para los alumnos y terminen necesitando una explicación extra.

En edades educativas tempranas podrían también alternarse ambas lenguas para evitar momentos de cierta angustia por parte del niño en el aula. Por tanto, la alternancia de código L1 y L2 no tiene por qué ser algo que obre en detrimento del aprendizaje. Es, pues, tarea del docente saber elegir los momentos sin excederse en su uso, ni rechazarla totalmente.

QUINTA: El nivel al comienzo de la educación bilingüe debe ser asequible y atractivo, utilizar métodos que faciliten la atención de los niños como el juego o recursos digitales. Es muy importante que se evite la frustración por parte de los niños. Las tareas con las que comenzaremos serán sencillas evitando que el alumno se sienta perdido y sufra angustia hacia la enseñanza: si se comienza con angustia, esta siempre irá en nivel creciente a lo largo de toda la etapa escolar. En edades educativas tempranas, es muy importante que el aprendizaje combine un modo inconsciente y un modo lúdico. La metodología CLIL se apoya en un método de aprendizaje muy práctico: muchas de sus herramientas favorecen el proceso de aprendizaje y, a la vez, crean en los alumnos un ambiente positivo y agradable.

Las tareas del docente en este tipo de enseñanza pasan por las de un docente de cualquier otro tipo de enseñanza no-bilingüe. Sin embargo, debe utilizar una serie de estrategias que apoyen y suplan cualquier tipo de carencia causada por la utilización de otra lengua. Estas pueden ser las siguientes:

- Repetir las definiciones y conceptos para que adquieran con mayor facilidad los contenidos.
- Parafrasear para asegurarse de que los alumnos comprenden el contenido y, además, conocen distintas formas de expresar el mismo mensaje.
- Simplificar evitando estructuras sintácticas complejas o sobrecargar una expresión con demasiadas palabras desconocidas para los alumnos.
- Ejemplificar de un modo visual y lúdico de modo que afiancemos contenidos en los alumnos.
- Gesticular con el fin de captar la atención de los alumnos y de apoyar el discurso oral.
- Usar imágenes que apoyen en la comprensión de los conceptos.
- Usar juegos para que los niños integren nuevos contenidos con un modo divertido de aprender y no cause rechazo en ellos.

- Utilizar relatos audiovisuales ya que en numerosas ocasiones el discurso es más fácilmente comprensible gracias a las imágenes y, además, captan la atención de los niños motivándolos.

En cuanto al trabajo de los niños, variará en función de las edades; sin embargo, herramientas comunes a cualquier edad que el docente puede integrar en una experiencia bilingüe pueden ser las siguientes: trabajo por parejas o grupos para que los niños puedan colaborar entre ellos produciéndose así un feedback; trabajo por descubrimiento o investigación para lograr en los alumnos un aprendizaje significativo; empleo de recursos digitales para obtener información, conseguir relatos audiovisuales, jugar y demás actividades que provocan en el niño una mayor motivación extrínseca; y entrenamiento en estrategias de comprensión que son las que ayudan a los alumnos a conseguir un manejo del idioma en una mayor medida.

Siempre teniendo en cuenta que, cuando se encuentre impartiendo clase en un aula bilingüe, sobre todo si se trata de edades educativas tempranas, la fluidez es más importante que la corrección gramatical absoluta. Debe existir corrección pero no debemos excedernos en ella evitando así la fluidez del alumno, o incluso creando en los alumnos cierta reticencia a expresarse oralmente en la segunda lengua.

En cuanto a la elección de tareas por parte del docente para el trabajo en el aula con los alumnos, hay una serie de estrategias. *‘Una tarea es una actividad que requiere que los alumnos usen la lengua, poniendo el énfasis en el significado, para obtener un objetivo’* (Bygate, Skehan & Swain, 2011: 11). Las tareas elegidas deben estar vinculadas a los objetivos, enfocadas al contenido y no a la lengua, flexibles y abiertas, deben ser realistas y adecuadas a las edades de los alumnos y por supuesto, deben ser evaluadas tanto en proceso como en resultados.

Cuanto más temprana sea la edad de los alumnos, mayor será la flexibilidad a la que será sometido el docente. Deberá seleccionar qué estrategia necesitan sus alumnos dentro del aula a cada momento. Es lógico pensar que, además, se requieren tantas estrategias como alumnos ya que cada cual tiene su nivel, su madurez y sus necesidades. Sin embargo, hemos mencionado una serie de estrategias comunes

aplicables a todos. Además de esto, cabe pensar que la flexibilidad en este tipo de educación debe tener mucha más cabida que en una educación monolingüe. Y esta se debe ver incrementada exponencialmente a medida que disminuye la edad de los alumnos que tenemos en el aula. Debemos recordar una vez más que la educación, sobre todo en edades educativas tempranas, tiene que darse en un entorno agradable para el alumno, siendo esto ya por sí mismo garantía de una enseñanza de éxito.

4. El CLIL real: la voz de los maestros

4. 1. Introducción: el cuestionario

Hasta el momento, hemos revisado los conceptos teóricos que rodean a la metodología CLIL y hemos apuntado las premisas de base para introducirla en la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Extranjera en edades tempranas. Nuestro siguiente paso será analizar las aulas CLIL. Para ello adjunto a continuación el cuestionario de 16 preguntas que propuse a un pequeño universo de profesionales docentes para ser respondido y después poder analizar dichas respuestas de un modo práctico, obteniendo datos y enlazándolos posteriormente con mi propia experiencia y con algunos estudios anteriores realizados por expertos en la materia. El muestreo presenta a 10 informantes, todos ellos profesionales de la educación bilingüe y en activo. Además, cuenta con la participación de la totalidad de los maestros de Lengua Extranjera y/o bilingüismo del centro concertado bilingüe de Asturias que atiende al mayor número de alumnado del Principado, que he seleccionado como entorno a observar para el presente trabajo.

DATOS GENERALES DEL INFORMANTE

- 1.- ¿Cuál es su formación para impartir Lengua Extranjera y/o Educación Bilingüe?
- 2.- ¿Qué ciclo(s) imparte actualmente o ha impartido recientemente?
- 3.- ¿Es docente en la enseñanza pública, concertada o privada?

RECOMENDACIONES PROPIAS DEL INFORMANTE SOBRE EL TEMA

- 4.- Si dependiera de usted, ¿qué cambios realizaría en la educación en Lengua Extranjera, tanto en su centro como en general?
- 5.- ¿Qué diferencias cree que existen entre un bilingüismo real y una educación con una metodología CLIL?
- 6.- ¿Qué carga horaria considera conveniente para unos resultados óptimos en cuanto a aprendizaje del segundo idioma?
- 7.- ¿Qué tipo de contacto tienen/han tenido sus alumnos con el idioma extranjero fuera de las aulas escolares?
- 8.- ¿En qué curso y cómo recomienda que debería ser el primer contacto que los alumnos tengan con la segunda lengua dentro del ámbito escolar?



SOBRE LA PRÁCTICA PROPIA DEL INFORMANTE Y SU EXPERIENCIA DOCENTE

9.- ¿Cómo se produce el primer contacto de los alumnos con la segunda lengua dentro del ámbito escolar?

10.- Desde su percepción, defina esa primera experiencia escolar con tres adjetivos

- para el docente generalista es difícil/resulta...
- para el docente especialista en LE es/resulta...
- para los alumnos es deficiente/resulta...

11.- ¿Cuántas horas a la semana reciben sus alumnos en esta segunda lengua, incluyendo CLIL e Inglés?

12.- Sobre la metodología que utiliza en sus clases. Indique cuál de las siguientes afirmaciones se aplica en su caso

- Incluye proceso lectoescritor
- Prima la expresión oral
- Prima la expresión escrita
- Hace uso de libro de texto

13.- ¿Con cuál(es) de ellos se encuentran más cómodos sus alumnos? ¿Por qué?

14.- ¿Cuál les gusta menos? ¿Por qué?

15.- Describa la manera en que sus alumnos reaccionan al comienzo de su asignatura

16.- ¿Se aprecia alguna reacción distinta al final de la misma? ¿Cuál(es)?

Encontrándome ante las respuestas de los cuestionarios me dispongo a numerar a los sujetos informantes para poder preservar así su identidad. Véase pues:

- **Informante 1:** Su formación consiste en tercero de la Escuela Oficial de Idiomas.
- **Informante 2:** Su titulación es la de un nivel C2 acreditado por los exámenes Trinity
- **Informante 3:** Su formación es un Máster en Educational Leadership y otro en Enseñanza Integrada de Lengua Inglesa y Contenidos⁶.
- **Informante 4:** Su formación consiste en la Diplomatura de Magisterio: Lengua Extranjera y ejerce en un Centro Concertado.
- **Informante 5:** Cuenta con titulación de Diplomatura de Magisterio: Lengua Extranjera y el nivel B2 acreditado por la Escuela Oficial de Idiomas.

⁶ El Máster en Enseñanza Integrada de Lengua Inglesa y Contenidos se indicará en adelante por medio del acrónimo MEILIC.

- **Informante 6:** Diplomado en Magisterio: Lengua Extranjera que ejerce en un Centro Público.
- **Informante 7:** Diplomado en Magisterio: Lengua Extranjera y que está cursando el MEILIC.
- **Informante 8:** Diplomado en Magisterio: Lengua Extranjera y Educación Física, cursando adaptación a grado de Educación Primaria y el MEILIC.
- **Informante 9:** Diplomado en Magisterio: Educación Infantil con nivel B2 acreditado por Cambridge y que está cursando el MEILIC.
- **Informante 10:** Diplomado en Magisterio: Lengua Extranjera que posee el nivel C1 por Cambridge.

4. 2. El perfil actual de los maestros

Ante este muestreo me dispongo a analizar los resultados para posteriormente llegar a una serie de conclusiones basadas en esta realidad extrapolada de centros públicos, privados y concertados.

De los informantes anteriores, se puede ver que 5 actualmente ejercen profesionalmente en la escuela concertada, 1 en la escuela privada y 4 en la escuela pública. En años anteriores, era bastante común encontrarse con profesionales que cambiaban de un centro de trabajo privado o concertado a un centro público; actualmente, por la situación económica esto se ha vuelto menos frecuente ya que las plazas que se ofrecen a los opositores son escasas o incluso nulas dependiendo de la Comunidad Autónoma en la que nos movamos. De los 10 informantes 6 han estudiado la Diplomatura de Magisterio: Lengua Extranjera con el plan de estudios anterior al actual de Grado en la Universidad de Oviedo.

La diplomatura de Magisterio de Lengua Extranjera (Inglés) constaba de una serie de asignaturas comunes al resto de diplomaturas en Magisterio, así como una serie de asignaturas específicas para esta docencia de Lengua Extranjera. Durante el primer

curso, solamente una asignatura de las 10 troncales y obligatorias era específica de esta diplomatura: *Lengua Extranjera I: Inglés*. Esta asignatura contaba con 9 créditos y por tanto, era la que más carga horaria tenía en el curso en comparación con el resto. El objetivo específico de esta asignatura era que *partiendo de un nivel B1 de dominio de la lengua inglesa, se pudiera alcanzar el nivel B2 según el 'CEFR' (Common European Framework of Reference)*.

Durante el segundo curso, las asignaturas específicas de Lengua Extranjera eran: *Didáctica de la Lengua Extranjera (Inglés)*, *Fonética (Inglés)* y *Lengua Extranjera II (Inglés)*. El conjunto de estas tres asignaturas conformaban 21 del total de créditos de este curso. Los objetivos de la primera de estas asignaturas (*Didáctica de la Lengua Extranjera*, 7 créditos) venían detallados en el programa correspondiente del curso 2009-2010 como sigue:

- *Comprender que la DLE no se presenta como corpus de conocimiento acabado e inmutable.*
- *Iniciar a los alumnos en la investigación didáctica.*
- *Familiarizar al alumno con las teorías sobre la adquisición de la lengua y los métodos y enfoques más destacados.*
- *Aprender a llevar a la práctica las teorías estudiadas.*
- *Preparar al alumno en la elaboración y diseño curricular.*
- *Familiarizar al alumno con la explotación didáctica de juegos, cuentos, rimas y canciones.*
- *Concienciar al alumno respecto a la importancia del uso de la lengua extranjera como vehículo para otros aprendizajes.*
- *Estimular la reflexión y el trabajo en grupos.*
- *Potenciar la autonomía de aprendizaje completando la información recibida en clase con la bibliografía recomendada.*
- *Respetar las normas de convivencia y potenciar valores éticos y prácticas democráticas.*

La asignatura *Fonética (Inglés)* de 5 créditos tenía los siguientes objetivos: Conocimiento tanto teórico como práctico del sistema fonológico del inglés: mecanismos utilizados en la producción así como en la percepción de los sonidos, capacitación de producción, percepción, análisis auditivo y corrección de los sonidos del inglés, transcripción oral-escrito, escrito-escrito del inglés.

La asignatura que volvía a contar con mayor número de créditos (9) era en este segundo curso *Lengua Extranjera II (Inglés)*. Sus objetivos eran la adquisición de

componentes lingüísticos y destrezas comunicativas orales y escritas a nivel de Inglés Preavanzado o Cambridge First Certificate.

Durante el tercer curso, fueron también tres asignaturas las que se centraron en la Lengua Extranjera: *Didáctica de la Lengua Extranjera II (Inglés)*, *Lengua Extranjera III (Inglés)* y *Morfosintaxis y Semántica (Inglés)*.

Didáctica de la Lengua Extranjera II contaba con 9 créditos y compartía objetivos con la asignatura del mismo nombre de segundo curso. *Lengua Extranjera III* cuenta con 6 créditos y su objetivo principal fue ‘ampliar y consolidar los conocimientos de lengua inglesa que los alumnos han adquirido en etapas anteriores de su formación dentro de la titulación. Se pretendía específicamente reforzar las destrezas orales, tanto de comprensión como de producción y que los alumnos alcanzaran el nivel C1 de dominio de la lengua inglesa’.

Morfosintaxis y semántica (Inglés) tenía 8 créditos en este tercer curso y sus objetivos están encaminados a consolidar el conocimiento del alumno de la gramática inglesa en sus niveles morfológico, sintáctico y semántico con especial énfasis en la organización sintáctica de la lengua. Para ello, tras introducir aspectos generales del análisis lingüístico se prestaba atención especial a la estructura de constituyentes de la oración en inglés. Las prácticas analíticas se integraban en el desarrollo de las exposiciones teóricas. Al finalizar el curso, los alumnos podrían interpretar estructuralmente las expresiones inglesas y valorar los principales problemas lingüísticos que se presentan a los estudiantes de inglés como segunda lengua.

Al término de Magisterio: Lengua Extranjera, se reconoce a los diplomados un nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). El MCERL es un estándar a nivel comunitario que sirve para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua. Viene determinado por cinco destrezas que son comprensión auditiva, comprensión de lectura, interacción oral, expresión oral y expresión escrita.

El nivel B2 conlleva un nivel determinado en cada una de las áreas que pasaría por los siguientes logros, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas o MCERL (Cedefop, 2002):

| | |
|------------------------|---|
| Comprensión auditiva | <i>Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar</i> |
| Comprensión de lectura | <i>Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea</i> |
| Interacción oral | <i>Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista</i> |
| Expresión oral | <i>Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.</i> |
| Expresión escrita | <i>Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias</i> |

Por tanto, los informantes 4, 5, 6, 7 y 8 cuentan con estas habilidades comunicativas a la hora de impartir clases de Lengua Extranjera o de CLIL tanto en Educación Primaria como en Educación Infantil.

Sin embargo, llama la atención tanto el informante 1 como el informante 2 que cuentan con un nivel B1 de la Escuela Oficial de Idiomas y un C2 respectivamente.

Las habilidades del informante 1, que actualmente imparte clases de Lengua Extranjera en el tercer ciclo de Educación Primaria en un centro concertado serían las siguientes (Cedefop, 2002):

| | |
|----------------------|--|
| Comprensión auditiva | <i>Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara</i> |
|----------------------|--|

| | |
|------------------------|--|
| Comprensión de lectura | <i>Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales</i> |
| Interacción oral | <i>Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales)</i> |
| Expresión oral | <i>Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones</i> |
| Expresión escrita | <i>Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones</i> |

Cabe compararlo con el informante 2, que cuenta con un nivel C2 de MCERL (Cedefop, 2002). Esto implica lo siguiente:

| | |
|------------------------|--|
| Comprensión auditiva | <i>No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento</i> |
| Comprensión de lectura | <i>Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias</i> |
| Interacción oral | <i>Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta</i> |
| Expresión oral | <i>Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas</i> |
| Expresión escrita | <i>Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias</i> |

Este informante imparte clase de Lengua Extranjera en el primer y segundo ciclo de Educación Primaria de un centro concertado. Además, consiguió el nivel C2 mediante los exámenes Trinity⁷.

Nos encontramos pues ante dos informantes de un mismo centro que impartiendo clases de la misma asignatura en cursos consecutivos tienen una formación y un nivel acreditado totalmente distinto. Ciertamente es, que, en algunas ocasiones, nos encontramos con personas con un nivel acreditado que no poseen realmente, bien por falta de práctica, o bien por cualquier otra causa. O, del mismo modo, personas que tienen un nivel acreditado y que no han vuelto a acreditar un nivel superior del que ciertamente muestran destrezas.

Además, para poder impartir Lengua Extranjera en Educación Infantil o Educación Primaria, según la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias, actualmente se ha de estar en posesión de la Diplomatura (ahora Grado) de Magisterio de Lengua Extranjera y/o bien de un nivel C1 del MCERL por cualquiera de las vías mostradas en el cuadro anterior, acompañado de una Diplomatura o Grado en Magisterio. Sin embargo, para poder impartir cualquier asignatura en Lengua Extranjera, es decir, en los proyectos bilingües se necesita de una Diplomatura o Grado en Magisterio y un nivel B2 del MCERL acreditado (BOPA, 2010).

4 de los 10 informantes de estos cuestionarios, han cursado o están cursando actualmente el MEILIC, por lo que podemos entrever que su objetivo final es el de dedicarse a la educación dentro de un proyecto bilingüe. Este Máster que lleva dos años impartándose en la Universidad de Oviedo, capacita para aplicar la metodología

⁷ Existen varias vías para acreditar estos niveles de inglés en España. A continuación adjunto un cuadro resumen en el que se plasman los distintos exámenes oficiales diseñados para cualquier nivel del MCERL.

| | |
|-----------|---|
| B1 | Preliminary English Test (PET); BEC 1; BULATS 2; ESOL 5-6; Trinity Grades 5,6; Ascentis Anglia ESOL -Intermediate Level; TOEIC 550; 55-78 Leveltest |
| B2 | First Certificate in English (FCE); BEC 2; BULATS 3; ESOL 7-9; Trinity Grades 7,8,9; Ascentis Anglia ESOL Advanced Level; TOEIC 785; 79-95 Leveltest |
| C1 | Certificate in Advance English (CAE); BEC 3; BULATS 3; ESOL 10-11; Trinity Grades 10,11; Ascentis Anglia Proficiency Level; TOEIC 785; 96-100 Leveltest |
| C2 | Certificate of Proficiency in English (CPE); BULATS 5; ESOL 12; Trinity Grades 12; Ascentis Anglia Masters Level |

“Content and Language Integrated Learning” (CLIL) en contextos bilingües de educación infantil y primaria. Además, los egresados tendrán conocimientos de la didáctica específica de las áreas de conocimiento, capacidad para planificar la acción educativa siguiendo planteamientos propios del enfoque CLIL y secciones bilingües y haber adquirido, por lo menos, un nivel de inglés B2 según el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas.

4. 3. Las recomendaciones de los profesionales

Pasamos ahora al bloque del cuestionario que se refiere a las recomendaciones de los informantes. En un proceso medianamente novedoso en las aulas de nuestro entorno como es la educación bilingüe cabe destacar el punto de vista de quienes lo crean y lo viven diariamente, por eso, sus recomendaciones deberían valorarse a la hora de realizar ciertos cambios, que muchas veces se dejan en manos de ciertos sectores que no son profesionales de la materia y que realizan modificaciones únicamente por otro tipo de motivaciones.

La primera pregunta hace referencia a los cambios que introducirían los informantes en la educación en Lengua Extranjera. Para bastantes de ellos, el gran cambio pasa por tener una ratio más favorable: menos alumnos en el aula. Claro está que una clase práctica, ágil y útil produce muchos más resultados con 15 alumnos que con 25. Una clase es mucho más aprovechada cuanto más individualizada es la misma. Son el 40% los informantes que hacen referencia a esto, los demás probablemente no lo hagan porque no es algo que esté en manos del docente, ni, la mayoría de las veces, del centro en cuestión⁸.

⁸ La normativa aprobada en agosto de 2012 (Resolución de la Consejería de Educación del Principado de Asturias de 27 de agosto de 2012, BOPA de 30 de agosto) suspende, por razones presupuestarias, hasta el curso 2014-2015 el calendario previsto para la actualización de la ordenación de las enseñanzas de Lengua Extranjera en la Educación Infantil asturiana.

En este bloque cabe destacar la respuesta del informante 10 en cuanto a la primera pregunta, la referida a los cambios posibles ante la realidad de la Lengua Extranjera, tanto en su centro, como en general.

Me detengo ante la respuesta ya que el informante sugiere cambios que conciernen a los alumnos y al carácter obligatorio que poseen las asignaturas bilingües en determinados centros. El informante expresa que hay niños que no son capaces de llegar a ciertos mínimos y que, por tanto, no deberían ser obligados a recibir ciertas asignaturas en inglés. Coincido absolutamente y por mi experiencia diaria me atrevo a ir aún más allá, la situación de los alumnos de necesidades educativas especiales. Nos encontramos ante una situación de un centro que imparte Science en inglés de modo obligatorio. Hay 2 alumnos de necesidades educativas especiales por sección, los cuales tienen una adaptación curricular significativa en todas las áreas. Son un total de 6 alumnos: un espectro autista, un síndrome de Down, un Asperger, dos TDAH y un retraso madurativo. Sin embargo, al no existir Conocimiento del Medio como tal se ven obligados a asistir y a ser evaluados de Science. Evidentemente, hay casos en que las necesidades educativas se pueden paliar con adaptaciones, pero hay otros que no. Estas clases de Science son totalmente inútiles para estos alumnos y, además, los pedagogos terapéuticos no pueden sacar a estos alumnos a un aula de apoyo durante la totalidad de horas de una misma materia. Del mismo modo, no pueden recibir conocimientos de esta materia en su lengua materna porque no existe esta posibilidad pedagógica en el centro, no existe su docencia. La única solución posible es que la adaptación curricular sea tan grande que haga de Science una asignatura prácticamente poblada de objetivos de vocabulario relacionado con la asignatura. De otro modo, estos alumnos no alcanzarán los objetivos de la asignatura tampoco en español, pero quizás si podrían haber adquirido más conocimientos de utilidad para ellos en su vida cotidiana. Por tanto, como dice el informante 10, la única solución posible para los alumnos de necesidades educativas especiales como para niños con dificultad ante el desarrollo académico es que se implante esta educación con metodología CLIL de un modo opcional. Que sean las familias, docentes y orientadores del centro quienes decidan de un modo consensuado la educación que mejor se adapta a cada caso individual. Esta opción no

perjudica a nadie y sí que puede ayudar a cierto porcentaje de alumnos, que, aunque sea poco elevado no deja de ser por ello inexistente.

De igual modo otros informantes piden recursos como el caso de pizarras digitales para hacer más lúdicas las sesiones, docentes nativos o lectores nativos para familiarizar a los alumnos con distintos acentos y culturas, e, incluso, aulas específicas donde los alumnos se encuentren inmersos en la segunda lengua.

En la siguiente pregunta del cuestionario entramos a valorar las diferencias entre una educación bilingüe y una educación con una metodología CLIL. Son muchas las personas que llaman bilingüismo lo que realmente es una metodología CLIL en ciertas asignaturas del curriculum escolar. Es por esto que sometemos a profesionales a esta pregunta para explorar si son conscientes de las diferencias.

Son realmente impactantes e interesantes los resultados de esta cuestión, solamente el informante 8 defiende la metodología CLIL ante una educación bilingüe. Los informantes no se limitan a responder la pregunta sobre las diferencias, la mayoría critican la metodología a la vez que explican las diferencias.

Solamente el informante 5 y el 8 defienden la metodología CLIL, el informante 9 se limita a exponer las diferencias y, lo que llama más la atención, el informante 2 ni siquiera responde a esta cuestión siendo profesional del medio. El resto de informantes critican de un modo notable la metodología CLIL, la mayoría de ellos resumen la diferencia en que la metodología CLIL no es suficiente para que los alumnos aprendan el idioma de verdad. Defienden la educación bilingüe como una educación de la Lengua Extranjera real donde los alumnos sí pueden llegar a aprovechar el curriculum para socializar en un segundo idioma y de donde pueden salir realmente hablando la segunda lengua.

Tras esta pregunta llegamos a la cuestión que más controversia causa en el área del curriculum bilingüe: la carga horaria.

Todos los informantes, sin excepción, coinciden en que debería dedicársele a la Lengua Extranjera más horas de las que actualmente se le dedican en su centro. Además, los informantes 3, 4, 6, 7, 9 y 10 hablan de, además de un tiempo diario, la

posibilidad de incluir asignaturas bilingües que actualmente se están impartiendo en español.

Son 188 centros los que actualmente en Asturias están trabajando con algún proyecto bilingüe según Educastur (portal web de la Consejería de Educación del Principado), incluyendo centros privados, concertados y públicos tanto de Educación Primaria como de Secundaria. Las asignaturas que se imparten en Educación Primaria con una metodología bilingüe son Arts and Crafts, Science (la gran mayoría de los centros), Maths y Physical Education.

En este punto cabe destacar algo que me parece realmente interesante, tanto el informante 5 como el 9 hacen referencia a algunas asignaturas que consideran menos complicadas para los alumnos como opción para aprovechar la Lengua Extranjera. Es verdad que son muchos los centros que comienzan instaurando su bilingüismo con Science y, sin embargo, dejan asignaturas como Educación Física o Educación Plástica en la lengua materna. Science es una asignatura mucho más teórica que Physical Education o Arts and Crafts. De ahí la respuesta de estos dos informantes. Las lenguas son cuerpos vivos que se crecen con la práctica, por lo que piensan que sería mucho más fructífero utilizarlas en asignaturas donde la expresión oral prima más que en asignaturas donde utilizamos más el libro de texto ya que los contenidos son mucho más teóricos.

Es un dilema siempre latente: ¿preferimos que los alumnos conozcan una definición teórica en la Lengua Extranjera o es más práctico que sepan participar y desenvolverse en un juego organizado en Physical Education? Además de llevar la Lengua Extranjera a la práctica, lo estaríamos utilizando en un contexto lúdico y real, sin perder en modo alguno contenidos, uno de los grandes temores de parte de profesionales y familias.

Dentro de la pregunta del cuestionario que hace referencia al contacto externo de los alumnos con la segunda lengua la respuesta es también bastante uniforme. El único contacto que llegan a tener los alumnos de los informantes con el inglés fuera del aula es mediante academias en la mayoría de los casos. Destacamos la diferencia con otros

países como República Dominicana donde el uso del spanglish está socialmente aceptado como algo cotidiano como afirma el informante número 3, que es nativo del país.

En los informantes también encontramos casos aislados, un 10%, de algún alumno cuyos padres son nativos hablantes de otras lenguas. Su presencia es, en comparación, aún testimonial o casi anecdótica.

La respuesta a la cuestión de cuándo deberían los alumnos tener el primer contacto en el colegio con la lengua extranjera es unánime: desde el principio de la escolarización. Ninguno de los informantes ha tenido otra respuesta por lo que cabe destacar la relevancia que los profesionales encuestados dan a la educación temprana y a la enseñanza natural de una segunda lengua.

4. 4. Práctica propia de los informantes

En cuanto al tercer bloque, pretende reflejar la práctica profesional real de los informantes encuestados.

Es importante comparar la manera en la que los alumnos tienen el primer contacto con la Lengua Extranjera, con una mayoría (90%) coincidente en Educación Infantil, de una manera lúdica. La única excepción es el informante 5 que asegura que comenzaron con una asignatura impartida en dicho idioma. Esto puede actuar en detrimento de los alumnos ya que puede resultar agobiante para ellos y producir un cierto rechazo, además de que podemos apuntar que puede ser inabarcable para ellos comenzar una asignatura en Lengua Extranjera cuando nunca han tenido contacto con la misma.

La siguiente pregunta intenta combinar la visión de la experiencia bilingüe de otros docentes, del especialista y de los alumnos. Aquí podemos ver como los informantes no han sabido o no han querido responder en lo que supone a otros docentes su labor bilingüe. Los profesionales de Lengua Extranjera necesitan de un apoyo y una coordinación muy grande con el resto de docentes y sin embargo, en este

muestreo se puede ver cómo ellos mismos no intentan ponerse en el lugar del otro. Seguramente, de ello puede deducirse que la coordinación entre docentes no es tan profunda como sería deseable.

Los adjetivos incluidos en las respuestas han sido las siguientes:

| | |
|----------------------|--|
| Para otros docentes | <i>adecuada, liberadora, necesario, poco importante, poco productivo, reto, carga, enriquecedor, confuso, difícil, molesto</i> |
| Para el especialista | <i>duro, gratificante, estresante, agotador, importante, interactivo, creativo, extraordinario, reto, complicado, motivador, cansado</i> |
| Para los alumnos | <i>divertido, provechoso, diferente, motivadora, desconcertante, interesante, novedoso, participativo, impactante, reto, oportunidad, incomprensible, perdidos</i> |

No hay tanta diferencia entre otros docentes y docentes especialistas, sino que podríamos separar los bloques en docentes y alumnos. Los docentes tienen a un 50% experiencias buenas y experiencias malas, sin embargo, los alumnos sólo reconocen beneficios en cuanto a este tipo de educación.

La siguiente cuestión hace referencia a las horas actuales que los alumnos de los informantes tienen en Lengua Extranjera, cruzando los datos de esta pregunta con la anteriormente citada de cuántas horas creían necesarias, nos da un resultado en el que en todos los casos, los informantes creen que las horas con las que cuentan actualmente sus alumnos no son suficientes para obtener los resultados deseados, siendo estas una media de 4 horas semanales.

En cuanto a la metodología utilizada en las clases también se aboga por la utilización de un libro de texto, pero en ningún caso primando la expresión escrita o que se siga un método de lectoescritura. A pesar de que los docentes informantes de Educación Infantil, es decir, los informantes 3, 4, 7, 8, 9 y 10, (60%) sí pidan este método o incluso, lleguen a pedir la introducción de la fonética de la Lengua Extranjera.

Otra de las cuestiones a la que más referencia han hecho ha sido la primacía de la expresión oral. Son 7 los informantes que inciden en ello. Es un porcentaje realmente alto, un 70% y podemos ver la diferencia entre los que trabajan en Educación Infantil y los que lo hacen en Educación Primaria. Esto se debe a que en Educación Infantil el libro de texto queda más en un segundo plano en cualquiera de las áreas de

conocimiento del niño, no sólo en cuanto a Lengua Extranjera se refiere. Por esto, los niños llevan a cabo un aprendizaje de la segunda lengua como algo natural, un proceso igual al de cualquier otra área. Sin embargo, cabe destacar la respuesta de los informantes que trabajan en Educación Infantil cuando se refieren al proceso lectoescritor de la Lengua Extranjera. En Educación Primaria comienzan los libros de texto, tanto en español como en inglés; es impensable que niños que durante la Educación Infantil no hayan llevado un proceso lectoescritor en su lengua materna vayan a toparse en el primer ciclo de Educación Primaria con un libro de texto que presuponga una base en cuanto a lectoescritura se refiere. Es aquí donde surgen las críticas de los informantes: lo impensable en un idioma sucede en otro, los niños que salen de Educación Infantil sin haber llevado a cabo un proceso lectoescritor en la segunda lengua se enfrentan en Educación Primaria con un libro de texto donde tienen que leer y escribir.

Aquí pues se soslayan las recomendaciones de los informantes de las dos etapas educativas. Podemos observar cómo los profesionales de Educación Primaria pedirían un mayor trabajo oral, un menor uso de libros de texto y, sin embargo, los profesionales de Educación Infantil piden un comienzo de proceso lectoescritor. Podemos suponer que estas medidas podrían causar en el alumno un cambio dentro de un proceso y no un salto en cuanto a metodología al pasar de Educación Infantil a Educación Primaria.

En cuanto a la reacción de los alumnos ante las distintas metodologías, todos coinciden en que los alumnos prefieren la expresión oral y rechazan la expresión escrita, quizás por resultarles más tediosa o, incluso, más difícil debido a su escaso bagaje anterior.

Las últimas preguntas del cuestionario hacen referencia a la reacción de los alumnos tanto al principio de la asignatura como al final de la misma. Los informantes coinciden en que a los alumnos les gusta la asignatura, que al principio les resulta un cambio importante y les crea cierta inseguridad pero que al final la confianza aumenta creando en ellos una sensación de comodidad o familiaridad que se plasma en el disfrute en su uso y en los resultados de la asignatura en cuestión.

4. 5. Conclusiones sobre la aplicación real de CLIL

Como conclusiones de estas encuestas podemos destacar las siguientes:

1. Se precisan de más horas para la enseñanza y uso de la Lengua Extranjera.
2. Debe desarrollarse en un ambiente cómodo y familiar.
3. Debería primar la expresión oral sobre la escrita.
4. La expresión en Lengua Extranjera es más importante que la excesiva corrección gramatical.
5. Es importante el uso de recursos audiovisuales, TICs y juegos.
6. Es deseable una mayor coordinación entre los distintos profesionales implicados en la educación.
7. Los proyectos bilingües deberían llevarse a cabo desde las edades educativas más tempranas.
8. La lectoescritura de la Lengua Extranjera debería introducirse del mismo modo que se desarrolla la Lengua Materna.
9. Dentro de un proyecto bilingüe hay que tener en cuenta las características del alumnado.

5. Métodos utilizados en el entorno estudiado y su relación con CLIL

En la presente sección, focalizaré el análisis en el entorno de observación elegido y su forma de implantar y trabajar con metodologías CLIL o similares. Dividiré esa observación en 2 partes: por un lado, el inicio de Educación Infantil y, en segundo lugar, la transición a 1º de Educación Primaria. Aunque para este trabajo se haya tenido más en cuenta la Educación Infantil por el hecho de tratarse de edades educativas tempranas, he querido también explorar el inicio de la Educación Primaria ya que ahora mismo la normativa en el Principado de Asturias obliga a comenzar la Educación Bilingüe en 1º de Primaria (Resolución de la Consejería de Educación del Principado de Asturias del 19 de Mayo de 2009; BOPA 27 de Mayo).

Al analizar centros educativos se tienen en cuenta también las diferencias obtenidas al comenzar la educación bilingüe desde que se empieza con el proceso educativo o desde que se comienza la Educación Primaria tomando la Educación Infantil como una transición hasta este tipo de enseñanza. Así, he podido comparar las ventajas y desventajas de cada uno de los comienzos y, del mismo modo, las técnicas y metodologías utilizadas. Además, aquí se lleva a cabo una observación propia en un terreno real desde la propia experiencia. De esta forma, resulta mucho más sencillo llegar a unas conclusiones fundadas y poder presentar propuestas a integrar en una educación tan en auge actualmente.

El fin último de esta parte es conseguir presentar una metodología útil que asegure ciertos beneficios al alumnado mediante la introducción a este bilingüismo en el que, probablemente, sea el momento más complicado, tanto para alumnos como para docentes, dentro del proceso educativo.

En el caso de Educación Infantil, los objetivos y contenidos tienen un peso más ‘humano’ que académico como tal ya que se aspira a desarrollar la autonomía individual y las habilidades sociales en los niños más que a transmitir conocimiento. La mayor

parte de los conocimientos adquiridos en la Educación Infantil, por no decir todos, van a ser utilizados comúnmente desde esa etapa en adelante y de un modo prácticamente diario. Por tanto, se entiende que los niños comenzarán a utilizar la segunda lengua para expresar necesidades que hasta ahora no habían expresado, o de hacerlo, lo habían sido en español; estarán aprendiendo a vivir en dos idiomas.

Objetivos como los días de la semana o los meses del año se introducen a la vez en este caso en inglés y en español. En esta etapa hay que ser especialmente cuidadoso ya que conjugaremos dos factores opuestos constantemente: la permeabilidad de los alumnos y su dificultad posterior para enmendar errores que pueden llegar a generalizar en esta etapa, debido a que el niño debe tener conciencia de que está usando dos idiomas a la vez, para evitar mezclarlos o sustituir uno en beneficio del otro.

En este apartado del trabajo, me centraré en la observación de uno de los centros que han comenzado a implementar esta metodología recientemente. Además, debido a la simultaneidad de implantación de un proyecto bilingüe en distintos cursos nos encontramos ante situaciones diferentes que arrojarán resultados distintos: el que intenta encauzar el bilingüismo desde el comienzo y el que lo inicia en Educación Primaria con alumnos que habían cursado una Educación Infantil monolingüe y que viran en esta etapa hacia una educación bilingüe.

Centrándonos ahora en la etapa educativa que nos concierne, en los siguientes subapartados intentaré explicar las diferentes metodologías utilizadas y hacer una reflexión sobre los distintos tipos de implantación. Del mismo modo, intentaré aportar alternativas que, en mi opinión basada en mi experiencia profesional y la bibliografía consultada, podrían subsanar algún problema encontrado en cada una de las etapas.

Nos encontramos ante un curso bilingüe de 1º de Educación Infantil de un centro concertado que comienza su escolarización con una carga lectiva de curriculum bilingüe de 1 hora al día, con maestros especializados en Lengua Extranjera. El curso entero suma un total de 75 alumnos y tienen entre 2 y 3 años al comienzo. Son niños que, en su mayoría, no habían escuchado inglés nunca, aunque cabe destacar algún caso aislado como son los siguientes:

- 1 niño cuya cuidadora le habla en inglés desde los 4 meses de edad.
- 2 niños cuyo padre/madre es nativo de habla inglesa.
- 3 niños que sólo ven televisión si es en inglés.
- 6 niños que iban anteriormente a academias externas al centro escolar.

Se tendrán en cuenta los resultados analizados durante un período de tiempo que considero crucial a la hora de introducir una metodología: los tres primeros meses de año escolar.

Lo primero que se intenta conseguir, al igual que en cualquier tipo de educación temprana, es crear un clima agradable para los alumnos. Son niños y niñas de entre 2 y 3 años, por lo que su educación humana es lo primordial en cualquier caso.

En este caso concreto, durante las dos primeras semanas de curso los niños inician un período de adaptación bastante importante. Sólo acuden al colegio en turnos de media jornada y no reciben clases en inglés. Cuando termina este período, los niños comienzan a tener lo que se denomina en el centro ‘momentos bilingües’, con un profesor que no es, en este caso, el mismo que tutoriza el grupo. Lo primero que se intenta es que los niños empiecen a familiarizarse con la escucha en inglés. Se les enseña alguna canción, se les pone algún video de fácil comprensión visual para que puedan entretenerse aunque no entiendan el idioma, se aprenden rimas de fácil memorización... Es por ejemplo el caso del video de *Peppa Pig: Baby Alexander*: <http://www.rtve.es/infantil/videos-juegos/#/videos/peppa-pig-ingles/todos/baby-alexander/1369279/> en el cual se puede comprender la historia narrada fácilmente mediante el apoyo de las imágenes.

Además lo que se dice en inglés suele repetirse en español, para que los niños no sientan angustia al verse incapaces de entender lo que se les dice, que se sumaría al hecho de encontrarse en un entorno nuevo y con personas casi desconocidas.

Algo que también se utiliza mucho son los ‘bits’ o tarjetas de memorización. Se introduce el vocabulario que van a utilizar por medio de los llamados ‘bits’. Elementos

como baño, agua, pañuelo, mobiliario y material escolar... son las que primero van a utilizar en el aula.



Se pretende que los niños memoricen la palabra asociada al objeto y que perciban la utilidad del idioma al comprobar que pronto la utilizan para una expresión real.

Lo habitual es que haya niños que durante los tres primeros meses de escolarización, así como también se da algún caso de niños que tienen dificultades para hablar en su lengua materna. Lo primordial en esta etapa es que vayan familiarizándose con el idioma: que entiendan más que escuchen y que presenten voluntad por expresarse más que calidad de la expresión.

Los conceptos básicos que se adquieren en esta etapa de infantil son los días de la semana, los meses del año, las estaciones del año, introducción al concepto numérico, formas básicas y conocimiento general del entorno.

En una clase en la lengua materna, estos conceptos se suelen transmitir con canciones hasta llegar al punto de que el niño los memorice, los interiorice y sea capaz de generalizarlos. El aprendizaje bilingüe sigue, en este caso, el mismo esquema. Los niños aprenden una canción sobre los días de la semana. Esta se incluye cada mañana en la rutina diaria. Los niños se acostumbran a decir qué día es hoy, comienzan a relacionarlo con la pregunta correspondiente en la segunda lengua y con el uso continuado lo interiorizan. La canción es *Days of the week song for kids*, de *Dream English Kids* la cual transcribo a continuación:

Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday, Sunday! One, two, One, two, three. I love the days of the week!

En el caso de la Educación Infantil, los objetivos no están tan específicamente centrados en la adquisición de conocimientos como en la Educación Primaria. El currículum tiene una división distinta⁹ y, la mayoría de las veces, una dimensión está interrelacionada con las demás. Por eso, en este caso, en la hora bilingüe lo que se hace es trabajar con los niños las rutinas diarias, lo que hacen en casa, lo que hacen en el colegio, las expresiones que realmente utilizan en la vida cotidiana.

En esta etapa del aprendizaje no existe un proceso de lectoescritura, no es hasta el segundo curso de Educación Infantil cuando empiezan a reproducir el trazo de alguna letra, como ejercicio de psicomotricidad fina y grafomotricidad. Sin embargo, los niños comienzan a familiarizarse con instrucciones (abrir los libros, coger los lápices, ...) así como con el vocabulario específico que designa el material escolar. Están expuestos a palabras escritas en inglés, pero sin ninguna pretensión al aprendizaje ya que no es objetivo de dicho curso.

Es en tercero de Educación Infantil cuando comienzan el proceso lectoescritor como tal, cuando la mayoría de los niños lo desarrollan, siempre siendo consciente de que no existe la uniformidad en dicho proceso ya que en él influyen numerosas causas como el desarrollo madurativo del niño, fecha de nacimiento en relación con el inicio de la escolarización, desarrollo físico del alumno, ... al margen de posibles necesidades educativas especiales en algunos casos.

Los niños que presentan una importante adaptación curricular deben primero alcanzar otro tipo de objetivos prerequisites para su incorporación en una escolarización ordinaria en la que aprender un segundo idioma pueda quedar en segundo plano. En muchos casos se trata de necesidades bastante pronunciadas en las que el primer objetivo es que le llegue el mensaje, bien mediante la palabra en su lengua materna o bien mediante la utilización de pictogramas.

⁹ Las áreas de Educación Infantil son: “conocimiento de sí mismo y autonomía personal”, “conocimiento del entorno” y “lenguajes: comunicación y representación”

En este centro no cuentan con libros de texto enfocados a la segunda lengua en ningún curso de la etapa. Lo que se trabaja principalmente es la comprensión oral y, dependiendo del tiempo transcurrido, la expresión oral a un nivel elemental.

Un recurso muy utilizado hoy en día, no sólo en educación bilingüe, sino en la educación en general, es la pizarra digital. En este caso es un recurso que genera muchas opciones ya que puede usarse como pantalla para ver videos, como reproductor para escuchar canciones, como soporte para comenzar el proceso lectoescritor antes de llegar al estadio de plasmar letras en papel, o incluso como vehículo para acercar a los niños otros acentos y modos de hablar distintos al de su maestro, lo cual puede resultarles útil para enriquecer su capacidad de escucha.

6. Una propuesta diferente: el uso lúdico-social

Cualquier método que proponamos usar en un aula tendrá éxito si se combinan ciertos factores; primero, la ductilidad del grupo con el que estemos trabajando; segundo, los años que lleven inmersos en un programa bilingüe y tercero, el porcentaje de curriculum del que gozemos. Como exploramos anteriormente un grupo de 1º de Educación Infantil en sus primeros meses de escolarización, será en un grupo así en el que me centre.

En el caso de 1º de Educación Infantil, el papel del profesor es la de una persona que únicamente habla una lengua. Por tanto, los niños deben acostumbrarse a saber que el profesor que imparte las horas bilingües sólo habla en inglés, a pesar de que parece entender ciertas cosas en español. Al encontrarnos en una etapa tan temprana, la primera vez que se escolarizan, lo principal es que los niños se sientan seguros. Si el maestro únicamente se expresa en la segunda lengua, ellos se ven obligados a intentar usarla también en la medida de lo posible, lo intentarán por imitación. Sin embargo y paradójicamente, es tremendamente importante que sientan la seguridad de que si dicen algo en su lengua, si expresan una necesidad imperiosa, el docente va a entenderle y cubrir esa necesidad. Es posible que, de otro modo, el niño se bloquee y termine por no querer establecer una comunicación en ninguno de los idiomas y esto podría derivar en un problema de mayor envergadura como puede ser una angustia o un rechazo, que, si adquiere a esta edad, es muy difícil de vencer y superar. La única excepción a esta regla es la que el docente puede utilizar el español es el caso de alumnos con necesidades educativas especiales. De todos modos, estamos dejando estos casos particulares al margen de nuestro estudio.

Como ya mencioné anteriormente, en Educación Infantil los maestros tenemos una oposición muy importante: el miedo y el afianzamiento. El docente debe ser capaz de llegar a un equilibrio imprescindible, evitar que el niño adquiera defectos, tanto de pronunciación como de expresión o de vocabulario; pero, por el contrario no debe

promover el exceso de corrección en el niño ya que esto podría derivar en un rechazo a la segunda lengua: el niño evita hablar porque entiende la corrección constante como un refuerzo negativo.

Del mismo modo, el docente también está supeditado al centro donde se encuentre y la normativa en materia de educación en su área evidentemente, un docente podría realizar un proyecto de bilingüismo cercano al ideal si contara con la distribución horaria necesaria para su propuesta metodológica, por ejemplo.

Contando con esto, en un centro donde contaran con un ‘High CLIL’¹⁰, podría estudiarse la implantación de un bilingüismo por inmersión, es decir, la mayor parte de las horas lectivas se imparten en la segunda lengua, convirtiéndose así en la principal del curso y el niño desarrollaría habilidades en su lengua materna fuera del entorno escolar. En mi opinión, esto tiene una ventaja principal: no es la carga lectiva un papel secundario, vehicular para obtener los objetivos, sino que, por la cantidad de horas en las que los niños la utilizan se facilita que adquieran el hábito de expresarse entre ellos también en la segunda lengua, creándose así un entorno más fiel al bilingüismo real. La segunda lengua se va extendiendo gradualmente a los períodos de descanso y entre iguales. Comienzan a utilizar la segunda lengua como lo que realmente es, una vía de comunicación y no un contenido académico, pero, por desgracia, no estamos ante el escenario de aprendizaje más frecuente.

En cualquier caso, en Educación Infantil se cuenta con una ventaja respecto al resto de etapas: el tiempo de juego es prácticamente constante a ojos del niño. El aprendizaje debe basarse siempre en ese juego, por tanto, es más natural que el niño tome contacto con la segunda lengua de un modo agradable y que le resulte placentero y más fácil para el docente aprovechar esa circunstancia para conseguir sus objetivos. Sin embargo, lo que sí debemos propiciar en un mayor nivel que con la lengua materna es el uso de la segunda lengua. Esto podemos hacerlo utilizándola sistemáticamente para los

¹⁰ Entiendo por ‘High CLIL’ aquel curriculum cuya mayoría de materias se imparte con esta metodología. En Asturias, los centros pioneros en la aplicación de un High CLIL son los Colegios Públicos “Ventanielles” (Oviedo) y “La Atalía” (Gijón), acogidos a un convenio firmado entre el Ministerio de Educación y el British Council a tal efecto.

juegos: si siempre que realicemos un juego con los niños, comenzamos a utilizar la segunda lengua, incluso aunque no nos encontremos en un momento bilingüe específico, si no que únicamente cambiemos el código, llegará un momento que, lo que comienza como una motivación extrínseca y claramente artificial y forzada por el adulto termina por convertirse en una motivación intrínseca del niño; comienza a relacionar el juego, la diversión, con el uso de la segunda lengua.

Esto contrasta con las sensaciones de alumnos cuyo comienzo en el bilingüismo tiene lugar en etapas escolares posteriores¹¹ y consideran esta metodología como una dificultad añadida y no como un simple vehículo para conquistar los mismos contenidos, adquiriendo en el proceso una destreza en el segundo idioma ya citado.

Por el contrario, si la carga lectiva con metodología bilingüe es escasa (la situación más frecuente), las tácticas del docente deben multiplicarse. La inmersión total del niño deja de ser posible y el juego en inglés se produce sólo en ese tiempo de clase. Una propuesta es la de enseñar a los niños juegos con la segunda lengua como vehículo. En el momento que los niños generalicen estos juegos y los conozcan solamente en esta

¹¹ En mi entorno observado, hay también un grupo en 1º de Educación Secundaria que ha comenzado su educación bilingüe en dicho curso, sin haber pasado por una etapa Infantil y Primaria bilingüe. Las observaciones realizadas en un grupo así han dado unos resultados muy interesantes pero que, debido a la etapa, pasaré únicamente a enumerar. Los alumnos que actualmente se encuentran en 1º de Bachiller y que, por tanto han estudiado durante 4 años en una educación bilingüe han pasado por distintas etapas, entre ellas, el gran cambio que supuso entrar en una educación bilingüe llegados de una educación monolingüe con una carga lectiva de lengua inglesa de 3 horas a la semana. En este caso concreto, las asignaturas que se impartían en la segunda lengua eran Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Religión y Educación para la Ciudadanía. Cuando comenzó este proceso, los alumnos recibían las clases en inglés, así como el material, etc, sin embargo, en el primer curso, se les permitía responder a los exámenes en español, por tanto, la mayoría del alumnado traducía los textos y los estudiaba de este modo. De hecho, el único contacto real con la segunda lengua era en el momento de traducir estos manuales ya que los alumnos no pasaban por procesos de expresión oral ni escrita en donde tiene lugar el uso real de una lengua. En el segundo curso, comenzó ya una educación bilingüe más 'real'. Los alumnos debían expresarse utilizando únicamente la segunda lengua. A partir de este momento, son los mismos alumnos los que reconocen que desconocen los términos en español utilizados para nombrar la mayoría de términos nuevos que surgen, sobre todo, en asignaturas como Ciencias Naturales. Del mismo modo, también reconocen haber ganado soltura en la segunda lengua, haber conseguido expresarse con menores errores gramaticales y sintácticos y haber aumentado su vocabulario y conocimientos de la segunda lengua en un grado muy superior a lo conseguido en Lengua extranjera como asignatura. Del mismo modo, ven el inglés como una herramienta útil y real en un porcentaje superior a cuando era únicamente un área de estudio más.

lengua, será la que utilicen cuando les apetezca acceder a ese momento lúdico en un momento de descanso. Un ejemplo de este tipo de juegos infantiles adaptables puede ser ‘*Pinocchio*’ en el que los niños se colocan como marionetas en un círculo y uno dice la parte del cuerpo que tienen que levantar, cuando el niño que lleva el juego diga ‘*Pinocchio*’ todos deben dar una vuelta sobre sí mismos imitando a esta misma marioneta.

Además, cuando el adulto empieza a enseñar al niño juegos organizados, el niño comienza a extrapolarlos y a utilizarlos en momentos lúdicos propios, independizándose poco a poco de la autoridad del adulto y comenzando el juego organizado en tiempos de ocio y recreo (Piaget, 1961). Por esto, creo fundamental que el niño relacione tiempos de juego con el uso de la segunda lengua.

Bien es sabido que el juego infantil de 1º de Educación Infantil, el juego libre, dista mucho de un juego organizado, sino que sigue en las etapas del juego solitario y simbólico. Sin embargo, no está de más la introducción de una pequeña ayuda de un adulto que fomente los juegos organizados y en grupo y estimule progresos en ese sentido.

Si de este modo, comienzan a llevarse a los tiempos de ocio y recreo los juegos organizados aprendidos en el aula y si estos han sido aprendidos en la segunda lengua, no es tan delirante pensar que el niño comience a utilizar de un modo más independiente la segunda lengua para sus momentos lúdicos. La intervención del adulto se producirá del mismo modo que se puede producir en cualquier patio de un centro de enseñanza monolingüe, con una intención de fomentar cierto tipo de juegos y evitar el juego solitario. El trabajo de inculcar el juego en una segunda lengua tendrá lugar por parte del docente en el aula y en el momento del recreo.

Si se consigue esto, además de conseguir relacionar el ocio con el uso de la segunda lengua y de conseguir una motivación intrínseca del niño hacia esta segunda lengua, estaremos consiguiendo otra cosa igual de importante si no más. Los niños comenzarán a ver natural el dirigirse hacia un compañero en esta segunda lengua. Este puede ser un gran paso en la asimilación de esta segunda lengua. Es evidente, que a esta

edad, no tiene vocabulario ni estructuras suficientes para mantener una conversación y menos cuando el otro interlocutor está en sus mismas condiciones lingüísticas, pero ese es el objetivo a largo plazo, este es el comienzo del proceso. Si ellos están acostumbrados a utilizar cierto vocabulario para jugar a ciertos juegos organizados y estructurados de una manera en particular, no es tan impensable figurarse que las palabras que necesite ese juego, aunque sean siempre las mismas, puedan ser dirigidas a un compañero en vez de a un adulto. Además, el juego cada vez necesitará de menos dirección por parte del adulto. Cuando aumentamos el número de juegos llegando a un número significativo, es posible que el momento de recreo que tengan los niños lo rellenen con estas actividades. Esto podrá desembocar en una cartera de juegos aprendidos que se irá enriqueciendo con el paso de los años durante esta etapa educativa. Además, con el paso de los años y el proceso madurativo de los niños se irá incrementando el uso de juegos organizados. Si los juegos de los que disponen los conocen en la segunda lengua, el incremento de la misma será directamente proporcional al aumento del recurso de juegos organizados.

Si a esto añadimos el aumento de conocimiento de vocabulario y estructuras, podremos aspirar a que se produzca un diálogo entre iguales en esta segunda lengua.

Lo que pretendo lograr con esta práctica no es, ni mucho menos, un uso correcto ni significativamente fluido de la segunda lengua, sino evitar situaciones que se producen hoy en día al tener que utilizar esta segunda lengua entre iguales. Muchos alumnos no sienten vergüenza al utilizar esta lengua dentro del aula con el docente, aún a expensas de ser corregidos, sin embargo, cambia al tener que dirigirse a un compañero; esto significa que el uso que se está dando a la lengua es un uso artificial y dirigido hacia un fin concreto. La lengua nunca debe ser un fin, sino un medio.

Además, si el niño es capaz de relacionar esta lengua con la diversión como concepto, estamos creando en el alumno una atracción hacia la misma que derivará en lo más importante en cuanto a educación: motivación intrínseca. Del mismo modo, también derivará, siempre sin forzar el ritmo de uso de los niños, en lo más importante

en cuanto a lengua, un uso real, sin tener que preocuparse de la forma, solamente del fin último de comunicación en sí.

Por todo lo anterior he creído conveniente realizar una propuesta personal y que pueda llevarse a cabo en un aula real.

Al igual que en el caso del centro en el que realicé la observación y estudio, mi propuesta es no utilizar libros de texto. Sin embargo, que no comience la lectoescritura como tal no impide que los niños no relacionen la grafía de una palabra con su significado, o que, por lo menos, la vean. Un niño que comienza a aprender una segunda lengua con una metodología de lectoescritura siente mucha sorpresa al observar las diferencias entre la segunda lengua y la lengua materna; en este caso del inglés les sorprenderán cosas como el número de consonantes consecutivas ya que desde los 3 años comienzan a discriminar vocales de consonantes, pero no se dan los mismos ejemplos de grupos consonánticos que en su lengua materna. Un niño que desde que comienza su escolarización entra en contacto con este tipo de palabras en los dos idiomas, no extrañará su grafía cuando sea capaz de representarla y/o descifrarla. Por esta razón, sí utilizaría las palabras mediante tarjetones para acompañar, por ejemplo, a los objetos decorativos del aula.

Del mismo modo, está demostrado que el niño aumenta su hábito lector cuando de pequeño se familiariza con la lectura de cuentos, tanto por parte del adulto como por el hojear voluntario. Por tanto, aportar al aula una cantidad de cuentos en el idioma vehículo ayudará al niño en el posterior proceso de lectoescritura. Mi propuesta para su utilización se basaría en la experiencia del Colegio San Ignacio de Loyola, un centro concertado de Oviedo que ha demostrado que realizar cada día un rato de 10 minutos de 'biblioteca' consolida el hábito lector futuro y, además, ayuda a desarrollar el proceso de lectura posterior. Si esta práctica del Colegio San Ignacio demuestra que mejora la lectoescritura en la lengua materna, la segunda lengua seguirá el mismo proceso. Por tanto, la biblioteca en inglés puede funcionar del mismo modo. El maestro puede proponer 5 cuentos por semana. Los niños hojean los cuentos que quieran, durante 10 minutos, en parejas y cada día. Así se evita el ruido causado cuando hablan todos con

todos y comenzamos a estimular el aprendizaje por pares, inculcando poco a poco la costumbre de hablar a menor volumen en ratos de lectura. Al acabar la semana el maestro hará una pregunta de uno de esos cinco cuentos, al azar. La pareja que la sepa contestar tendrá un refuerzo positivo.

En cuanto a los ‘bits’ de inteligencia, los considero una manera adecuada de evaluar lo aprendido, pero no un recurso para enseñar vocabulario ni conceptos como “down/up”, “near/far”. El proceso que los ‘bits’ activan en el cerebro del niño es, únicamente la memoria. Utilizarlos con los niños de 1º de Educación Infantil tiene el inconveniente de que no hay uniformidad en la madurez de los escolares y, por tanto, un niño que no sea lo suficientemente maduro, puede llegar a pensar que esa palabra, que acaba por reproducir de memoria, se refiere sólo a un objeto concreto que hay en un dibujo, que esa palabra sólo se utiliza cuando el docente enseña determinado dibujo. Se trata entonces de una manera de generalizar que invierte los términos del proceso de aprendizaje de los niños. Es preferible enseñarles luego una muestra del significante del objeto (tarjetón) y más tarde y sólo cuando haya interiorizado la relación entre el significado y su significante, se podrá afirmar la utilidad que puede tener este aprendizaje por ‘bits’ con mayor seguridad

La estructura fija propuesta para las sesiones diarias de una hora bilingüe en 1º de Educación Infantil quedaría como sigue:

Bloque 1.- Rutinas: Aproximadamente 15 minutos totales. Siguiendo a Úbeda (2009), es necesario para los niños de esta etapa la existencia de una rutina bastante marcada. Se encuentran en un entorno nuevo y desconocido: si no son capaces de anticipar nada, podría causarles estados de nerviosismo y angustia¹².

¹² *‘La rutina es una costumbre personal establecida por conveniencia y que no permite modificación, es decir, es inflexible; por ejemplo, colgar la bata en la percha antes de salir de clase. El hábito, sin embargo, es un mecanismo estable que crea destrezas y que además podemos usar para distintas situaciones: por ejemplo, abrocharse. Tanto las rutinas como los hábitos aportan un componente importantísimo de constancia y regularidad.’*

Por tanto, sería recomendable que las sesiones bilingües empezaran siempre del mismo modo: un saludo y unas cuantas preguntas diarias, por ejemplo, acompañadas de alguna rima o canción.

- Saludo: Por ejemplo podría tener una estructura del tipo: “*Good morning/afternoon, How are you today?*”
- Día de la semana, mes y estación. Podríamos hablar del día de la semana cada día; y del mes y la estación, una vez a la semana. Por ejemplo podríamos mediante la canción *Days of the week* de Super Simple Songs. http://www.youtube.com/watch?v=7RtvvSyHd_8 en la cual un hablante nativo repite varias veces las secuencias de los días de la semana, meses y estaciones utilizando gestos y un ritmo lento para poder ser seguido sin problemas por los niños. A esta canción la seguirán preguntas del tipo, “*What is the weather like today?*” para conseguir con los niños un tono más aproximado a una posible conversación a un nivel muy elemental.

Bloque 2.- Juego: Aproximadamente 10 minutos totales. Aquí podemos usar juegos clásicos en los que no sea necesaria una amplia conversación para favorecer la espontaneidad de los niños y evitar que no jueguen porque piensen que no sabrán hacerlo. El juego de la galleta (http://www.youtube.com/watch?v=Eh_fRQRAGo0&list=PL48C169C45116200C), por ejemplo, motiva a los niños a participar al verse capaces de jugar solos y preguntarse y responderse entre ellos.

- *Who took the cookie from the cookie jar?*
- *X took the cookie from the cookie jar.*
- *Who, me?*
- *Yes you!*
- *Not me!*
- *Then, who?*

Aquí también podemos explorar juegos como el juego de los colores (<http://www.youtube.com/watch?v=uwm1xfvbV5A>), que les exige movimiento por el aula. En este juego tienen que levantarse para tocar algún objeto del color que diga la

canción: “*Blue, blue, I see something blue, blue, blue, I see something blue. Find something blue!*”

Además, la pizarra digital da múltiples opciones para integrar estos juegos en el tema que el tutor esté tratando ya sea el conocimiento personal (cuerpo humano) como el aseo y autonomía personal, etc.

Bloque 3.- Manualidades: Aproximadamente 10 minutos totales. La realización de manualidades se considera muy positiva en el desarrollo del niño, siempre y cuando se apoye en una comunicación necesaria para realizar cualquier trabajo y no como un fin en sí mismo. Los niños aprenden haciendo manualidades y no aprenden para hacer manualidades. (Monsalvo, 2010) La realización de un troquelado, por ejemplo, puede resultar atractivo y motivador para los niños a la vez que se trabaja la psicomotricidad fina.

4.- Biblioteca: Aproximadamente 10 minutos totales. En esta parte plantearíamos la lectura por pares de las lecturas semanales propuestas por el maestro como ya describí anteriormente. Para esto podríamos contar con música relajante de fondo que favorezca el ambiente agradable y pausado. Además podríamos acotar un lugar ‘especial’ de la clase para esta actividad.

5.- Cuento: Aproximadamente 10 minutos totales. Aquí el docente leerá un cuento a los niños. Contamos con el apoyo de la pizarra digital o un ordenador con altavoces donde introducir de vez en cuando una voz distinta a la del docente que ayude a ‘educar’ el oído de los niños. A principio de curso, el primer trimestre, empezaría por un video de apoyo al relato, un relato audiovisual en la pizarra digital captaría la atención de los niños sin crear en ellos la frustración de no haber entendido nada ya que las imágenes les ayudarían a entender el sentido general del relato. Un capítulo de Peppa Pig como *Kitchen Episode* (<http://www.youtube.com/watch?v=K15ufohAXWw>) podría servir ya que es una serie que los niños conocen previamente y cuyas imágenes apoyan de una manera muy significativa al relato. Es importante que los niños sientan el proceso de aprendizaje de una segunda lengua como algo natural y agradable. De ahí la importancia que adquiere en los primeros cursos de Educación Infantil el uso de

recursos audiovisuales. Cuando empiezan en este proceso, no está de más y es incluso muy productivo, el uso de relatos audiovisuales que expongan al niño a la comprensión del inglés. Además, si estos relatos son lo suficientemente sencillos como para ser comprendidos sin falta de descifrar totalmente el mensaje oral, producen en el niño una motivación extrínseca superior. Es muy recomendable trabajar luego con ellos el vocabulario que pueden ir adquiriendo e ir parando el relato y haciéndoles preguntas, tanto de anticipación como de resumen y siempre de un modo lúdico con mucha gestualidad.

6.- Despedida: Aproximadamente 5 minutos totales. Al igual que con el comienzo, para la despedida es recomendable utilizar una rutina para que los niños comprendan que se va a cambiar de actividad y de lengua, que anticipen una vez más qué va a ocurrir.

7. La transición al CLIL en el primer ciclo de Educación Primaria. Experiencias y propuestas

Con la vista puesta en las exigencias de Educación Primaria, la planificación de las sesiones bilingües de 3º de Educación Infantil distará bastante de la de 1º de Educación Infantil y se alejará sustancialmente de los objetivos de Educación Infantil para evitar un choque grande al pasar de una etapa de escolarización a otra.

He realizado unas figuras, tras un conteo realizado por la observación y preguntas a los propios maestros del centro en cuestión, que ayudan a identificar de un modo gráfico y global lo ocurrido en un aula con un método bilingüe.



Figura 1.

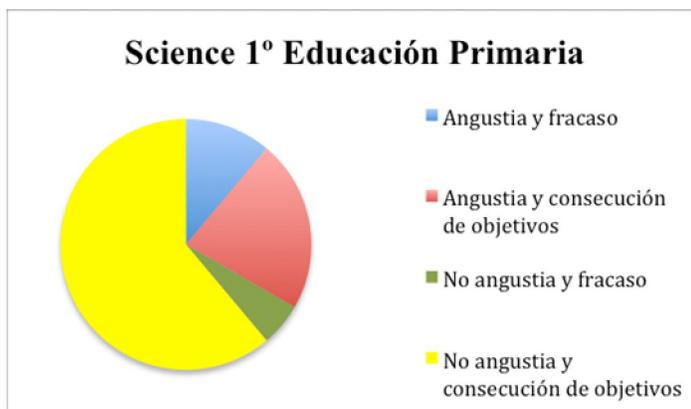


Figura 2.



Figura 3.

Los resultados plasmados en la gráfica anexa muestran el impacto que produce en los niños el cambio de Educación Infantil a Educación Primaria en cuanto a educación bilingüe se refiere. Es primordial evitar este tipo de situaciones en el niño adaptándolo desde el comienzo de su escolarización en un desarrollo evolutivo constante que evite un salto repentino. Una vez existente el rechazo en el niño es mucho más difícil de erradicar que conseguir que este, simplemente, no llegue nunca a existir. Es necesario pues, una adaptación con voluntad de proyección futura y será en esto en lo que trabajaremos a continuación.

La principal innovación en las sesiones bilingües será la introducción de una metodología de aprendizaje de lectoescritura, la cual implica un aumento de los tiempos de trabajo de mesa del alumnado, exigencia distintiva de la Educación Primaria.

En las aulas no es donde realmente comienza el proceso lectoescritor: *‘Contrariamente a lo que ocurre en el caso del lenguaje oral, donde se atribuye significación a las primeras emisiones infantiles mucho antes que la emisión sea correcta, en el caso de la escritura esperamos la corrección, es decir, formas muy parecidas a nuestras letras, antes de atribuir significación. Por eso no somos capaces de ver, al principio, sino garabato allí donde hay verdadera escritura; por eso confundimos después la copia ciega de un modelo (es decir, el dibujo de las letras) con una escritura real’* (Ferreiro, 1979). El proceso lectoescritor empieza mucho antes, es por esto que deberíamos tener claro que al introducir una segunda lengua en el entorno

escolar, no se va a producir de igual modo el proceso lectoescritor de la primera y segunda lengua.

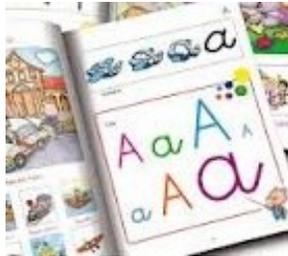
Cummins (2000: 70-71) afirmó que el lenguaje de las personas bilingües seguía aumentando tiempo después de que las personas no bilingües alcanzaran la llamada ‘meseta’. Sin embargo, el lenguaje tanto de la primera lengua como de la segunda en niños bilingües tarda más en aparecer. Además, al introducir la lectoescritura en dos lenguas diferentes pueden producirse interferencias. De todos modos, el avance que se produce al aprender lectoescritura en estas edades tempranas conlleva muchos más beneficios que los perjuicios que pueden causar dichas interferencias.

Existen muy variados recursos de aprendizaje lúdicos que se asocian a etapas infantiles y que, sin embargo, producen muchos beneficios en el alumnado e incentivan el aprendizaje mediante la diversión. Este tipo de recursos pueden ser actividades orales de repetición, cuentos, canciones, rimas, seguimiento de instrucciones, fichas y manualidades, juegos, videos, utilización de la pizarra digital, ...

Para introducir la lectoescritura, podríamos utilizar métodos como ‘*Leer en un clic*’ en español y ‘*Jolly Phonics*’ en inglés. Otro sistema que también resulta muy exitoso es el método ‘*Point*’, el cual está basado en los principios de una enseñanza natural, real y espontánea. Además, se incluye dentro de un programa global de educación infantil y estimulación temprana, que busca en todo momento el desarrollo cognitivo del alumno. Este desarrollo debe darse en todas las áreas que influyan en el mismo, diversificando así su inteligencia y potenciando su éxito en la llegada a la Educación Primaria. Es un método en el que, a través de recursos metodológicos y avanzadas técnicas se potencia el área de desarrollo infantil propiciando aprendizajes tempranos y el desarrollo de las inteligencias. Se centra en la estimulación infantil y aprendizajes destinados a diseñar estrategias de solución de problemas y potenciación de la inteligencia.

‘*Leer en un clic*’ es un método de lectoescritura relativamente nuevo que se ha publicado en 2012. Este método basa su proceso en la enseñanza de la lectoescritura mediante los fonemas. Para ello, lo primero que hacen es presentar a los niños los

distintos fonemas, comenzando por las vocales, de un modo muy gráfico. Véase aquí un ejemplo:



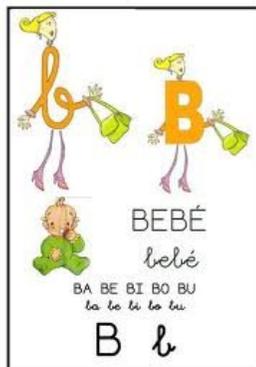
Con la imagen de un avión que se convierte en una 'a' los niños pueden memorizar la grafía del fonema así como su sonido gracias al objeto que comienza con ese mismo fonema. Se aplica el mismo sistema para el resto de sonidos, atrayendo la atención de los niños en aquellos casos de neutralización fonológica y variación ortográfica: con una 'v' que se convierte en una vaca, los niños pueden recordar fácilmente la grafía junto al fonema. Además, se les presenta a la vez la grafía mayúscula y la minúscula, evitando un doble aprendizaje que resulta confuso para los alumnos ya que a veces les resulta difícil de entender que un fonema corresponda a dos grafías diferentes.

Una vez aprendidos todos los fonemas los niños son capaces de leer y escribir palabras. Para ello, utilizan primero letras magnéticas, hasta que no tengan totalmente asimilada la grafía y sepan identificarla correctamente, no tiene sentido que comiencen a plasmarla en un papel. En este método también se busca desarrollar la psicomotricidad fina de los alumnos ya que un alumno que no tenga bien interiorizada la pinza digital no estará capacitado para pasar a papel, por tanto, las habituales fichas tardan más en aparecer pero lo hacen con un objetivo mucho más útil para el alumno. Los niños realizan en la pizarra las grafías hasta que las realicen correctamente. El proceso natural, de psicomotricidad gruesa a fina se completa. Lo mismo pasa con la lectoescritura, cuando el niño haya interiorizado todos los fonemas, podrá generalizarlos y será capaz de leer cualquier palabra, además de ver la palabra como un todo. Además, esta metodología enseña a los niños a escribir también con la vista puesta en el uso de las nuevas tecnologías: cada niño cuenta con un teclado de papel donde aprende a

‘mecanografiar’ las distintas palabras según los fonemas que vaya escuchando. El paso a la grafía en papel se vuelve mucho más natural, requiere mucho menos esfuerzo y es mucho menos ‘traumático’ para los niños.

Las ventajas que tiene este método sobre métodos silábicos¹³ más tradicionales son muchas: evita muchos errores de aprendizaje como la inversión de fonemas, los niños aprenderán del mismo modo las sílabas directas y las inversas, no será un doble proceso para ellos que puede inducirles a cometer numerosos errores ortográficos. El número de fonemas existente es infinitamente inferior al número de sílabas, por tanto, los niños interiorizarán un número asequible de fonemas para ellos y comprobarán que con eso ya consiguen leer, lo que resulta tremendamente motivador para ellos. Elimina la lectura por silabeo y errores como identificar las palabras como una sucesión de sílabas y no como un todo con significado. Una vez aprendidos los fonemas los niños podrán leer cualquier palabra y evitarán clasificar las palabras según la dificultad de sus sílabas, si estas son inversas, si contienen diptongos, etc. Los niños con dificultades de aprendizaje o menor madurez leerán mucho más rápido ya que la memorización no es, de ningún modo, excesiva, por lo que el ritmo de aprendizaje de los niños será mucho más homogéneo. Y la principal ventaja que nos concierne es que este método se podrá enlazar con un método fonético británico en 3º de Educación Infantil, por lo que el proceso lectoescritor en inglés y español concurrirán en la misma etapa educativa. Hablamos de ‘*Jolly Phonics*’.

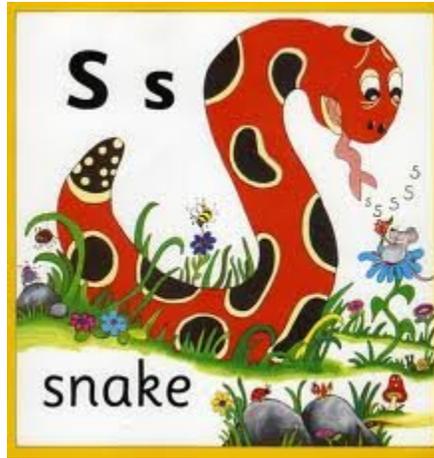
¹³ Recibe la denominación de método silábico todo aquel método de lectoescritura que base su aprendizaje en la enseñanza de sílabas presentadas como un conjunto. Es, por ejemplo, el caso de *Letrilandia* de la Editorial Edelvives.



‘*Jolly Phonics*’ es un método de lectoescritura de inglés basado en el aprendizaje de los fonemas utilizado en países de habla inglesa desde el principio de la escolarización de los niños. Con esta metodología, lo que se pretende es acercarse más a un proceso lector real que tiene lugar en el desarrollo cognitivo del niño. Está aumentando su implantación en España en las aulas de Lengua Extranjera. En procesos de aprendizaje de lengua extranjera con poca carga lectiva de esta asignatura, se han enseñado, tradicionalmente, a los alumnos palabras inglesas mediante métodos de memorización y asociación palabra-imagen; por ejemplo, no se enseñaba a contar sino a memorizar la serie de números. Del mismo modo, no se enseñaba el vocabulario de un modo natural si no que se contaba con un libro de texto lleno de imágenes asociadas a palabras, el dibujo de una manzana y debajo la palabra ‘*apple*’ que el niño debía memorizar. El aprendizaje de lectoescritura en inglés no se desarrollaba del mismo modo que lo hacía el proceso de su lengua materna, convirtiéndose en un proceso artificial y poco integrado en el devenir lógico del aprendizaje.

El método utilizado en ‘*Jolly phonics*’ es el mismo que el visto anteriormente en ‘*Leer en un clic*’ y de ahí la importancia de poder enlazar los dos métodos en la misma etapa educativa del niño. Se aumenta significativamente el aprendizaje de fonemas por parte del niño, pero, sin embargo, muchos coinciden y facilitan el proceso. Consonantes como la *m* o la *n*, no varían al pasar de una lengua a otra. Además, si los niños aprenden los fonemas ingleses y adquieren un proceso lector en esta lengua, su carga de vocabulario aumentará muy notablemente, así como mejorará su pronunciación de un modo mucho más natural. Aquí radica el interés por combinar estos métodos: es prácticamente imposible e impensable que un niño aprenda dos procesos de lectoescritura mediante métodos silábicos de dos lenguas tan diferentes como el español y el inglés. La carga de aprendizaje silábico de cualquiera de estas dos lenguas ya es lo suficientemente densa para esta corta etapa educativa; tanto es así que un significativo número de niños llegan a Educación Primaria sin saber leer y escribir de un modo fluido en su propia lengua, porque, si bien tienen interiorizadas sílabas directas sencillas, son incapaces de leer las inversas o las que tienen más de dos letras.

Pongamos un ejemplo de cómo funciona ‘Jolly Phonics’ : el fonema ‘s’. Para introducirlo, se les muestra a los niños esta imagen:



Una vez más, la letra se transforma en un objeto (la serpiente) cuya letra representa este fonema. Tal identificación facilitará la asimilación por parte de los alumnos.

Sound Chart

| | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|---|--|--|--|
|  A a |  B b |  C c |  D d |  E e |  F f |  G g |  H h |  I i |  J j |
|  K k |  L l |  M m |  N n |  O o |  P p |  Q q |  R r |  S s |  T t |
|  U u |  V v |  W w |  X x |  Y y |  Z z | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|---|
|  cheese |  shark |  whale |  thumb |  paint |  ball |  car |  saw |  play |  ear |
|  bread |  tree |  newspaper |  night |  ring |  ink |  girl |  laugh |  toast |  coins |
|  tooth |  ouch |  doughnut |  horse |  cow |  snowman |  boy |  phone |  queen |  turkey |

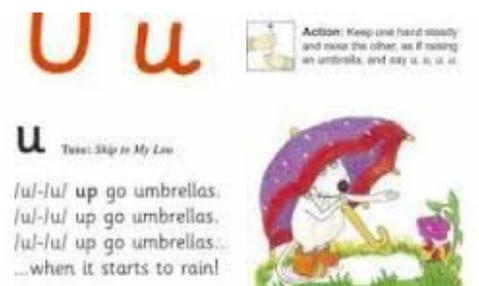
Por ejemplo, una relación de imágenes y fonemas (no siempre en posición inicial de la palabra) como la de arriba, que puede parecer muy densa a primera vista, resulta muy fácil de interiorizar por parte de los niños, especialmente si se repite a diario como parte de las rutinas de Educación Infantil.

‘*Jolly Phonics*’ también tiene en cuenta su aplicación progresiva durante varios cursos, así que la coordinación entre el profesorado se convierte en obligatoria y cotidiana.

A diferencia de lo que ocurre con la lengua materna, los niños no están acostumbrados a escuchar determinados fonemas ajenos al español, por lo que se requiere escuchar el idioma a partir de recursos digitales en esta etapa educativa. Por eso, combina la imagen con poesías y canciones fáciles de recordar por los niños y que les ayudan a conocer y reproducir la pronunciación real de un fonema.

He querido incluir algunos ejemplos videos que se les enseñan a los niños para el aprendizaje inicial de los fonemas mediante este método de modo que pueda comprobarse la progresiva complejidad del aprendizaje y la estructuración de ‘*Jolly Phonics*’ en fases:

- Jolly Phonics Vocales: En esta sección podemos ver el método de enseñanza de los fonemas vocálicos. Su nombre es ‘*Jolly songs vowels*’ (http://www.youtube.com/watch?v=4y702L9L7po&feature=player_embedded)

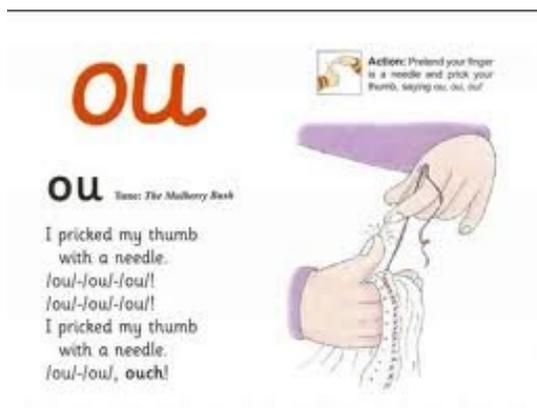


- Jolly Phonics segunda fase: En esta fase se presenta el sonido de todas las letras del abecedario. Su nombre es ‘*Jolly Phonics Phase Two*’ (<http://www.youtube.com/watch?v=xGpsVmWLRFA&feature=related>).



- Jolly Phonics tercera fase:

Esta fase (<http://www.youtube.com/watch?v=yjKq8s8154s&feature=relmfu>) es la más complicada para los niños que están aprendiendo dos idiomas. En ella (se introducen las mayores diferencias de sonidos entre español e inglés. Son los siguientes: qu, th, ou, ng, ue, ai, oi, sh, oo, ee, or, ch, oa, ar y er.



Al igual que en 1º de Educación Infantil no se comienza con un proceso de lectoescritura como tal en la lengua materna y esperamos a que los niños presenten cierta madurez intelectual, no debe forzarse tampoco en la segunda lengua.

En función de todo ello, parece lógico pensar en la educación como un proceso continuado, aunque esté dividido en etapas, la enseñanza forma parte de un todo formativo. Uno de los mayores problemas con los que se encuentra un niño en su etapa escolar es el de los grandes saltos, es decir los cambios de nivel motivados por la llegada a un nuevo ciclo. Para evitar este tipo de choque los docentes debemos intentar

lograr un proceso más unificado de lo que hay en muchos casos. Ya hemos mencionado uno de los factores más relevantes: el uso de una nueva metodología y una consecuentemente mayor comunicación entre docentes de etapa: un esfuerzo global necesario en virtud del aprendizaje y el desarrollo del niño.

Sin embargo y a pesar de lo anteriormente dicho, la metodología de enseñanza en Educación Primaria frente a la Educación Infantil no es la misma. El paso de Educación Infantil a Educación Primaria es, quizá, el de más impacto en la escolarización de los alumnos. Esto se debe a una importante cuestión: la introducción generalizada de libros de texto para prácticamente todas las materias.

Para ilustrar convenientemente el salto entre etapas que implica la obligatoriedad de un libro de texto, he estado comparando tres de los manuales más utilizados actualmente en los centros para la introducción de la Lengua Extranjera en Educación Infantil en Asturias. Los libros de texto son los siguientes:

- *Splash, Starter A and B*. 2nd cycle of Pre-primary Education.
- *Patch the Puppy 1*. Educación Infantil 4 años.
- *Hello Jack*. Pre-Primary Education 3 years.

Los tres manuales forman parte de una serie de libros que darían cobertura a la etapa completa de Educación Infantil. Son bastante similares en el sentido de que todos basan su enseñanza en canciones, juegos de movimiento y algo de trabajo de mesa en el propio libro de texto.

Fijándome en los criterios de evaluación me interesan sobre todo los que aparecen en '*Splash*': los niños deben acostumbrarse a las rutinas de la clase de inglés, escuchan para obtener información concreta, responden a órdenes verbales y no-verbales, aprenden a coger un lápiz y desarrollan la psicomotricidad fina y las habilidades de la pre-escritura. Además, completan actividades manuales. A todo esto, que pueden ser perfectamente los criterios de evaluación de una clase de Educación Infantil no-bilingüe, le añadimos vocabulario específico de un tema en cada unidad. El libro cuenta con 7 unidades. Me llama poderosamente la atención que en este libro destinado para

niños de 5 años no se espera ningún tipo de expresión oral por parte de los niños en lengua inglesa. Lo único que interesa como objetivo es el nombrar algún término de vocabulario aprendido en el tema en curso. Por supuesto, es muy importante aprender vocabulario, pero si los niños no cuentan con un bagaje expresivo, ciertas estructuras sencillas interiorizadas es prácticamente imposible que puedan llegar a comunicar algo por propia iniciativa. Por ejemplo, uno de los temas de este libro es la familia; un alumno puede saber denominar cada miembro de la familia, pero, sin embargo, no se le están enseñando expresiones o fórmulas de complejidad baja que puedan resultarle útiles a la hora de comunicarse.

'Patch the puppy 1' es un texto orientado a niños de 4 años. Está formado por 8 lecciones y sus criterios de evaluación son algo más orientados al uso oral de la segunda lengua que lo que eran en el manual *'Splash'*. Este manual está orientado a niños un año menores que el anterior, sin embargo, admite como sus criterios de evaluación reconocer y usar formas básicas de relación social, responder adecuadamente al uso del inglés en el aula y mostrar confianza y satisfacción en las habilidades propias, tanto lingüísticas como no lingüísticas. A mi parecer, estos criterios son mucho más pertinentes a la hora de aprender una lengua que los del manual anterior ya que ayudan a comunicarse, la esencia de cualquier lengua.

'Hello Jack' es el primero de una serie de tres textos orientado en este caso a alumnos de 3 años, es decir, en el primer año de escolarización en la etapa de Educación Infantil. Tiene en común con el manual anterior la utilidad que se le da al aprendizaje de una segunda lengua. El niño será capaz de identificar objetos de la clase, responder aunque sea verbalmente a preguntas por lo que se sobreentiende que ya es capaz de comprenderlas, respetar las normas del aula, participar en juegos, entender canciones y realizar las acciones que sean convenientes y seguir instrucciones apropiadamente. En esta serie también hay vocabulario pero presenta una menor carga que en el primer manual analizado, sin embargo, se enseñan expresiones del tipo: *"Look! Help me! Where's...? I'm... Here's a..."* que ayudarán a los niños a expresarse más fácilmente cuando vayan adquiriendo mayor bagaje de vocabulario, aunque este se adquiriera en un proceso más lento.

Los tres manuales incluyen también carga de trabajo en mesa, sin embargo, la diferencia entre *'Splash'* y *'Hello Jack'* o *'Patch the puppy'* es que el primero basa mucho más el aprendizaje en trabajo escrito y vocabulario, mientras que los dos últimos se basan más en un aprendizaje oral y lúdico por medio de canciones, juegos, rimas, mucho más apropiado para niños de estas edades.

Los niños dejan Educación Infantil coloreando fichas y cantando, para comenzar 1º de Educación Primaria con unos libros de texto que deben ser capaces de descifrar. Esto causa muchos problemas tanto a cierta parte del alumnado como al profesorado. Aunque sea requisito de la Educación Primaria el saber leer y escribir, hay niños que debido a su lenta madurez llegan a 1º de Educación Primaria sin haber desarrollado esta habilidad. De nuevo obviamos, por supuesto, a los niños que no alcanzan este objetivo por otro tipo de necesidad educativa específica.

En cuanto a los proyectos bilingües, nos encontramos con el mismo problema: el bagaje previo de los niños, la solidez y progreso de su proceso lectoescritor y su contacto pasado con la segunda lengua. Por ello, la disparidad de ritmos de aprendizaje en las distintas áreas cada niño lleva aparejado un nivel de desarrollo distinto que viene condicionado por distintos factores. Sin embargo, ningún área parece importar tanto a los docentes de 3º de Educación Infantil como la lectoescritura. No saber leer y/o escribir en 1º de Educación Primaria puede provocar problemas al tener que enfrentarnos a libros de texto y a un trabajo de mesa mucho más exhaustivo y exigente que en Educación Infantil. Por eso, es importante utilizar un método que garantice la lectoescritura de un modo global. Esto ayuda a que el niño ya en los estadios finales de Educación Infantil aprenda a leer y que las diferencias entre un alumno y otro se centren en la velocidad de lectura, la unión correcta entre fonemas, la comprensión lectora y otra serie de factores que, a buen seguro, irán mejorando sin ningún proceso traumático a lo largo del primer ciclo de Educación Primaria.

Pasa lo mismo en una Educación Bilingüe pero de un modo más marcado. Alumnos de 1º de Educación Primaria llegan a esta etapa en numerosas ocasiones sin haber tenido significativa carga lectiva en segunda lengua en Educación Infantil ya que

lo obligatorio es únicamente una hora semanal en 2º y 3º de Educación Infantil. Y la mayoría de las ocasiones, sin haber trabajado nada la lectoescritura en este idioma. No sería un inconveniente si en 1º de Educación Primaria se trabajase el proceso lectoescritor en esta lengua, sin embargo, en muchas ocasiones no es así. Por mi experiencia profesional y la observación diaria de mi entorno escolar puedo afirmar que niños que nunca han trabajado la lectoescritura y cuyo contacto con la segunda lengua en Educación Infantil ha sido única y exclusivamente mediante la expresión y comprensión oral, se encuentran en 1º de Educación Primaria con libros de texto redactados y con instrucciones en esta segunda lengua. Da comienzo, entonces, un proceso totalmente artificial y forzado de aprendizaje provocando en muchos de ellos un rechazo ante algo que les parece infinitamente arduo e incluso incomprensible en ocasiones.

Aquí radica la importancia de la educación bilingüe desde Educación Infantil, desde las edades educativas más tempranas. Nos encontramos ante una situación que debería ser lógica pero que la mayoría de las veces se ve forzada por el curriculum de los centros. Un proceso tiene que basarse, como su propio nombre indica, en un desarrollo paulatino. Y será más significativo en tanto en cuanto se produzca de un modo lo más natural posible. Es por eso que, si en 1º de Educación Primaria la lectoescritura es ya un prerrequisito en todas las asignaturas y vamos a trabajar con libros de texto también en la segunda lengua, los niños deberían saber descifrarlos en, al menos, una pequeña parte.

Por ello, lógicamente deberíamos empezar a trabajarlo en Educación Infantil. Si la mente de un niño es capaz de aceptar un proceso lectoescritor en una lengua a una determinada edad, cabe destacar que lo es también para llevar a cabo un proceso lectoescritor también en la segunda lengua (Cummins, 2000). Si los docentes ponemos a disposición del niño los mismos recursos para la adquisición de la primera y la segunda lengua, aunque no sea en la misma medida debido a la utilización del niño de esa segunda lengua fuera del entorno escolar, el niño integrará dicho proceso con facilidad dentro de su propio desarrollo lingüístico asumiéndolo como una parte natural del aprendizaje.

Por tanto, lo que expondremos en este apartado es un estudio de la realidad observada y una alternativa que haga de este paso tan grande para los niños, un tránsito asequible dentro del proceso educativo.

El entorno observado para el presente trabajo es un centro con una línea de proyecto bilingüe recién implantada, con 90 alumnos, de los cuales el 90% proviene de la Educación Infantil, monolingüe, cursada en el mismo centro. Además de esto, en Educación Infantil nos encontramos con un alumnado que no trabajaba el plano escrito y que, por tanto, podían alcanzar los mismos objetivos de una forma bastante uniforme.

No obstante, hay un porcentaje no desdeñable de alumnos recién integrados cuya trayectoria anterior en el aprendizaje de lenguas es, o puede ser, diferente. El 10% proviene de otros centros, cada cual con su nivel particular en lengua extranjera. El 35% del total de alumnos acudió o acude a una clase paraescolar de inglés. El 3% del total tienen un progenitor nativo de dicha lengua.

En este centro en concreto, se implantó en el curriculum la asignatura de Science equivalente a Conocimiento del Medio en el curriculum de lengua española. La metodología de trabajo se basa en un libro de texto de la editorial SM: *Science 1*. CLIL. University of Dayton. Primary. El libro cuenta con una importante carga práctica pero, del mismo modo, carga con la desventaja de obligar a los niños a leer y escribir en un idioma en el cual nunca antes se trabajó la lectoescritura. Al comenzar con Science, se reforzaron notablemente la carga horaria y la dificultad de Inglés como asignatura de lengua extranjera. Los niños comienzan a escribir palabras en inglés a la vez que en Science se les exige descifrar textos y escribir oraciones.

En esta etapa, los niños no cambian de aula para casi ninguna asignatura y tampoco para Science. Para marcar el comienzo de la sesión, la profesora, que es la misma para los tres grupos, pone una 'S' en la pizarra. Es aquí cuando pudimos observar las distintas reacciones que vienen recogidas en la gráfica Figura 2. de la página 58 de este trabajo. Es muy significativo el número de niños en los que se produce cierta incomodidad como mínimo nada más ver esa 's', llegando a ser rechazo

o angustia en numerosos casos, aunque reconocemos que este rechazo o ansiedad inicial se ha ido reduciendo notablemente a medida que se ha desarrollado el curso.

En una sesión normal, se comienza por una rutina como puede ser un saludo, una introducción o, por ejemplo, la siguiente plegaria:

*“Angels bless and angels keep
Angels guard me while I sleep
Bless my heart and bless my home
Bless my spirit as I roam
Guide and guard me through the night
and wake me with the morning's light. Amen”*

A continuación, se sigue la metodología marcada por el libro de texto.



Se puede incluir un poco de actividad oral como sería una conversación básica del tipo: *“What is the girl in the picture doing now? What does the boy in the picture like?”* animando a la participación, pero se trabajan mucho los contenidos del libro plasmándolos en el papel.

El nivel de participación de los grupos se reduce prácticamente a la mitad, comparándolo con una sesión de cualquier otra asignatura impartida en su lengua materna, o incluso comparándolo con Lengua Extranjera como asignatura.

La situación es tal que para la evaluación, la consecución de objetivos se relaciona, en cierto modo, con la medida de angustia o rechazo que produce esta asignatura en el alumnado.

La consecución de objetivos y la escasez de tiempo obliga a que el tiempo de ‘aprender jugando’ sea muy inferior en comparación con la Educación Infantil, o incluso comparándolo con lo deseado por la maestra. Aquí se planifican las sesiones según la estructura del libro de texto.

Una novedad que se incluye, además de las horas de Science, es media hora a la semana dedicada a juego en lengua extranjera. Los tutores preparan algún juego para ocupar esa media hora en los que se utilice la segunda lengua pero sin ningún contenido. La única razón de ser de esta media hora semanal es la utilización lúdica del inglés.

Para conseguir fijar una serie de pautas que deriven en un éxito de un programa bilingüe claramente debemos iniciar el proceso en Educación Infantil: la educación en general y la bilingüe en particular, debe ser concebida como un todo, una evolución sin saltos, un desarrollo uniforme como he tratado de argumentar anteriormente.

Con el cambio a 1º de Educación Primaria nos encontramos ante una situación en Educación Infantil idónea que se desperdicia en Educación Primaria en numerosos casos: el gusto por las sesiones que se imparten en segunda lengua. En Educación Infantil los objetivos son mucho más generales y no pesa en las sesiones la prisa por llegar a unos objetivos susceptibles de ser plasmados en un papel. Lo primordial es el desarrollo y aprendizaje interior del niño. Esta parte de juego no tiene por qué perderse en la Educación Primaria, los niños pueden continuar aprendiendo divirtiéndose y experimentando. Es lógico que el fin principal de la educación a estas edades sea la lectoescritura, pero tanto en español como en inglés tienen que seguir las mismas directrices para obtener resultados satisfactorios en ambas lenguas.

Los objetivos de Educación Primaria son visibles a largo plazo desde la Educación Infantil. Si es un requisito de Educación Primaria que el alumno sea capaz de leer y escribir una prueba evaluable para alcanzar unos objetivos, es lógico que en 2º y 3º de Educación Infantil se comience con los niños un proceso de desarrollo lectoescritor también en esta segunda lengua. De otro modo, si el proceso no es paralelo, como está ocurriendo en el entorno observado, al desarrollo de la asignatura,

los alumnos se frustrarán al comprobar su imposibilidad de descifrar un texto y realizar una prueba escrita evaluable. Se multiplican, por tanto, la ansiedad y las actitudes negativas hacia la lengua extranjera.

Para evitarlo yo destacaría una metodología de ‘bloques de lectura’ del método ‘*Jolly Phonics*’. Este método se puede compaginar con un método de lectoescritura en castellano que se base igualmente en el sistema fonológico ya que, inconscientemente busca repetir el modelo adquirido para la lengua materna también en la segunda lengua. Se necesitan métodos de lectoescritura coexistentes, no enfrentados, para erradicar la confusión.

Con el ‘*Jolly Phonics*’ ayudamos también a los niños en la pronunciación del segundo idioma. Este punto es de extrema importancia debido a la diferencia que hay entre nuestra lengua materna y la lengua-vehículo de aprendizaje que estamos utilizando. Se deja en un segundo plano el tradicional aprendizaje del abecedario como tal (el nombre de las letras) para centrarse en los fonemas. Lo que el niño va a manejar a efectos prácticos, no es realmente un listado de símbolos gráficos, sino ‘cómo hablan’, ‘cómo suenan’ dichos símbolos. Actualmente ambos métodos se circunscriben al primer ciclo de Educación Primaria.

Por todo ello, el docente del primer ciclo de Educación Primaria e Infantil especialista o generalista, debe ser consciente del proceso de aprendizaje de cualquier idioma: lo primero que tiene que darse es una comprensión global, el punto de partida de toda enseñanza. A partir de ahí lograrán la expresión oral, concluyendo en un proceso de expresión escrita. Es importante que este proceso, como tal, sea consecutivo y no simultáneo ya que esto crea en el niño unos resultados completamente indeseados y una sensación más cercana al fracaso.

Por todo lo expuesto anteriormente en este trabajo es pertinente establecer una serie de conclusiones que permitan resumir lo aquí estudiado.



8. Conclusiones

Nos encontramos en una sociedad en la que se tiende al plurilingüismo. Es importante que nos pongamos al día en cuanto a la globalización se refiere y por ello debemos empezar por aprender cómo comunicarnos eficazmente. Son muchos los adultos que se ven con la necesidad hoy en día del uso de una segunda lengua en su entorno laboral y estos adultos son quienes muestran mayor interés por escolarizar a sus hijos dentro de un programa bilingüe.

El fin último de este tipo de educación es que el niño aprenda realmente a utilizar en un entorno real un segundo idioma y que lo aprenda del modo más natural que sea posible. Conseguir fluidez. Hasta los últimos años, se venía estudiando una segunda lengua extranjera como una asignatura más. El objetivo era la lengua, la cual, por propia definición, no debe ser un fin sino un medio, un medio para comunicarse. Y es por esta teoría, por la que nacen estas nuevas tendencias y metodologías de enseñanza.

Con el modelo clásico de aprendizaje de una segunda lengua extranjera, se llegó a la conclusión de que se aprendía un metalenguaje. Se aprendía su componente teórico, su gramática, su sintaxis, incluso podrían llegar a aprenderse expresiones y grandes cargas de vocabulario, pero no se estimulaba bien su uso. Nos encontrábamos pues con, un amplio número de individuos con información de un idioma que luego no sabían utilizar en la práctica. Ésto es claramente una inutilidad en sí misma. Se puede asemejar a quien sabe los números de memoria pero no sabe contar u operar con los mismos. Es algo inservible a efectos prácticos. De este principio surge la idea de una educación bilingüe. Los alumnos aprenden la segunda lengua dándole un uso real, apreciando y percibiendo su utilidad. Pero este tipo de educación nació y continúa rodeado de controversia y críticas. Con este trabajo, he intentado sopesar críticas y beneficios, de manera que pudiera adoptar unas líneas básicas de actuación aplicables en mi entorno profesional actual y futuro.

Además de todo esto, he basado el trabajo en estudios cognitivos donde queda demostrado que el aprendizaje temprano de estas lenguas hace que el niño las asimile de un modo natural. Esto facilita enormemente el aprendizaje de cualquier lengua, el niño no tiene que estudiarla como tal, no tiene que hacer grandes esfuerzos de memorización, sino que la lengua se va consolidando y afianzando con el uso, del mismo modo y al mismo tiempo que aprenden su propia lengua materna. Por tanto, el ensayo y error debe aparecer pero no de un modo excesivo, es preferible que el niño cometa errores a que, por una excesiva corrección por parte del adulto, coja miedo a la expresión en dicho idioma.

Del mismo modo, hemos de ser conscientes de que cada niño comienza a hablar en su propia lengua dependiendo de su desarrollo evolutivo y madurativo. Por tanto, tampoco se debe forzar la aparición de la comunicación en la segunda lengua.

Si el aprendizaje de una lengua no respeta estas premisas y va acompañado de presión hacia el niño, dificultad, etc, puede aparecer en él un sentimiento de angustia y rechazo que termine por mermar el propio aprendizaje. Siempre encontraremos alumnos que, a pesar de la angustia por el aprendizaje, alcancen del mismo modo los objetivos impuestos, aunque el proceso no sea el deseado. Pero habrá también alumnos que, debido al miedo y rechazo, se cierren totalmente a dicho proceso de aprendizaje. Aquí es donde radican muchas de las críticas a este proceso de enseñanza. La dificultad hace que el niño se cierre al aprendizaje y termine por no aprender la segunda lengua ni llegar, por tanto, a la consecución de objetivos o aprendizaje de contenidos de la etapa en las asignaturas del programa bilingüe.

La solución a esto no es la desaparición de la enseñanza bilingüe, sino la aparición de un aprendizaje natural que evite la presión en el niño y le lleve a lograr los objetivos de un modo satisfactorio.

Tenemos que ser conscientes de que pretendemos llegar a unos objetivos utilizando como vehículo una segunda lengua hasta ahora desconocida para el niño. Es, pues, más razonable y natural, que esto siga los pasos que hasta ahora siguió en un proceso normal de enseñanza monolingüe. Con esto quiero decir lo siguiente: en una

educación monolingüe, el niño en Educación Infantil alcanza una serie de objetivos entre los que se encuentra el propio uso de una lengua. La expresión. La comunicación. Sin ella, es absurda la intención de alcanzar otro tipo de objetivos. Por tanto, pretendo dejar constancia de la importancia de comenzar con una enseñanza bilingüe en Educación Infantil. Una vez esté automatizado por parte del niño el uso de una segunda lengua, la consecución de objetivos y contenidos en Educación Primaria tendrá lugar del mismo modo que tiene lugar en un aula de enseñanza monolingüe. El idioma es pues, únicamente un vehículo facilitador del aprendizaje.

Para concluir con este trabajo, me gustaría destacar y puntualizar ciertas máximas que deberían estar presentes en toda enseñanza bilingüe:

- El factor edad: El proceso de adquisición debería cimentarse en la etapa pre-escolar para contribuir a afianzar una verdadera enseñanza bilingüe desde el primer día de escolarización del niño con 2-3 años. Por ejemplo, si el niño es consumidor de literatura o relatos audiovisuales, éstos pueden combinarse tanto en español como en inglés. Es un recurso al alcance de la mayoría de las familias y un proceso básico previo al inicio de la verdadera “aventura” bilingüe. El niño, en cierto modo, se familiariza con el segundo idioma y no lo escucha por primera vez al pisar la escuela. La escolarización del niño es ya suficiente cambio para el mismo como para que se vea ante más variables que se escapan a su control o que le resultan demasiado nuevas y desconocidas.
- Utilización real: El niño debe entender que el uso de la segunda lengua es igual de necesario para la comunicación que el uso de la primera. Es necesario que lo vea como algo útil, algo que le vale para la adquisición de aprendizajes, para el juego, etc. Es importante insistir en que el niño no vea la segunda lengua como un fin sino como un medio.
- Ninguna presión: Al igual que a un niño que se escolariza con 2 años y tiene retraso madurativo en el lenguaje no se le presiona, tampoco se debe presionar al niño que tarda en romper a utilizar la segunda lengua. La presión no debe sufrirla el niño ni tampoco el docente. Debemos pensar que el niño

está empapándose igualmente del segundo idioma y que el día que ese proceso se desencadene, suceda antes o después, alcanzará las competencias lingüísticas del resto de sus compañeros sin ninguna dificultad. Por supuesto estamos hablando de niños sin ninguna otra necesidad educativa adicional.

La manera, por tanto, de introducir la educación bilingüe en niños de edades educativas tempranas debe tener lugar en un ambiente cálido, en la que el niño no se vea impelido a nada y en la que vea que el uso de segunda lengua le resulta, efectivamente, de utilidad, para comunicarse, para jugar, etc. De este modo, el paso de Educación Infantil a Educación Primaria se realizará con las mismas consecuencias para el niño que el mismo paso en una educación monolingüe. Si muchas veces estas consecuencias del paso de una etapa educativa a otra no son las deseadas, es tarea del docente intentar reducir el salto del niño en mayor medida. Traduciendo: si lo que se intenta potenciando la lectoescritura en Educación Infantil, sobre todo en el último curso en una educación monolingüe es esto, debemos intentar lo mismo en una educación bilingüe.

Para todo lo anterior, en este trabajo no me he basado en una crítica a los modelos establecidos hoy en día, ni en las metodologías, sino que he intentado comparar lo existente, poner en una balanza pros y contras y elegir. Elegir dentro de un proceso de desarrollo de niños que están aprendiendo aún su propia lengua materna. Para ello, he intentado analizar el proceso de aprendizaje natural de los niños dentro del entorno escolar de su propia lengua materna y desarrollar un sistema de aprendizaje de una segunda lengua que tenga una línea paralela a éste. Que el aprendizaje dentro del entorno escolar de una lengua y otra ocurra en igualdad de condiciones, utilizando, en la medida de lo posible, las mismas o similares metodologías. Aunque esto no sea un proceso paralelo en la vida del niño ya que al salir del colegio sólo utilizan la lengua materna, nuestro trabajo es procurar que en el entorno escolar esto tenga un desarrollo lo más parecido posible. Son muchos los casos en los que los centros etiquetan su propia educación como una educación bilingüe, cuando lo único que están haciendo es aumentar, más o menos según los casos, su carga lectiva de lengua extranjera, provocando en los niños un aumento en conocimiento de vocabulario y una exposición

mayor a esta segunda lengua, pero, en ningún caso, suficiente para considerarla una educación bilingüe sólida.

Cada centro debe ser consciente de lo que quiere alcanzar, así como de los medios y de los recursos con los que cuenta. De igual modo, cuando se pretende instaurar una educación bilingüe, todo el claustro así como familias y equipo directivo ha de estar inmerso en el proceso. En cualquier proceso de aprendizaje se necesita de una gran coordinación y en el caso de la educación bilingüe más aún.

En general, la carga teórica de este trabajo, así como la observación de diversos entornos profesionales reales, me ha servido para llegar a un objetivo final, que ha sido determinar, según estos factores, cuál podría ser la metodología y el desarrollo conveniente que podría ser aplicado a un entorno real de educación bilingüe en edades tempranas. Además de elegir metodología y recursos que podrían ayudar a esta introducción y a esta educación bilingüe en edades tempranas, también he subrayado una serie de factores que han de tenerse en cuenta a la hora de comenzar un tipo de educación como esta. Lo que en edades posteriores puede conseguirse mediante la utilización de CLIL se obtiene en esta etapa de un modo mucho más lúdico debido a la corta edad de los alumnos ante los que nos encontramos. Sin embargo, el objeto de este punto no es otro que el de conseguir que no identifiquen esta lengua meta como algo puramente académico. Ya que no utilizan en su inmensa mayoría esta lengua en su vida familiar y social fuera del entorno escolar, que la integren en sus comienzos de relaciones sociales, en sus momentos lúdicos.

En general, la idea y el objetivo final de este trabajo, no fue otro que rastrear, basándome en estudios de campo, en importantes teóricos, en observaciones, en metodologías y recursos existentes y en mi propia experiencia profesional, tratar de encontrar los factores que condicionan la introducción de la educación bilingüe en edades educativas tempranas y elegir los que podrían marcar una línea hacia el éxito. Aun así, hemos de ser conscientes de que para conseguir este proceso, un docente no es suficiente, hemos de contar con el apoyo del resto del claustro implicado en el proceso educativo de esos alumnos, del equipo directivo del centro que es de quien depende la

carga horaria y curricular con la que nosotros podremos luego trabajar, con las familias de los alumnos que deberían apoyar el proceso desde el primer momento y con la seguridad de que estamos basando nuestro trabajo en factores reales que probablemente vayan a desembocar en un proceso exitoso para los alumnos.

Como consecuencia a señalar, las sugerencias prácticas del presente trabajo comenzarán a aplicarse de forma experimental en las aulas de 3º de Educación Infantil del centro donde actualmente ejerzo como docente durante el próximo curso 2013-2014 y en el aula de 1º de Educación Primaria al año siguiente (2014-2015) con objeto de recabar datos, analizar resultados y probar su eficacia en el aprendizaje de las lenguas extranjeras en estas franjas de edad.

9. Referencias bibliográficas

- Abarca, A. B. (1981). Bilingüismo y cognición. *Estudios de Psicología* (8), 50-81.
- Au, T.K. y Glusman, M. (1990). The principle of mutual exclusivity in word learning: to honor or not to honor? *Child Development*, 61, 5, 1474-1490.
- Bahric, H.P., Hall, L.K., Goggin, J.P., Bahric, L.E. y Berger, S.A. (1994). Fifty years of language maintenance and language dominance in bilingual Hispanic immigrants. *Journal of Experimental Psychology - General*, 123, 3, 264-283.
- BOE núm. 192, de 12 de Agosto de 1999, páginas 29866 a 29875. Ref: BOE-A-1999- 17367.
- BOE Real Decreto 132/2010 de 12 de Febrero de 2010.
- BOPA núm. 121 Resolución de 27 de Mayo de 2013.
- BOPA núm. 127 Resolución de 27 de Mayo de 2009.
- BOPA núm 166. Otras disposiciones Consejería de Educación y Ciencia de 19 de Julio de 2010. 2-3.
- Bygate, M., P.Skehan, M.Swain.(2001). *Researching pedagogical tasks: second language learning, teaching, and assessment*. Pearson. Londres.
- Campillo, P. S. (2006). Importancia del aprendizaje de una segunda lengua en la primera etapa de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 6 (2) (21), 125-132.
- Castro, M. *Leer en un clic*. (2008). Grupo Paraninfo. Oviedo.
- Cedefop (2002): *Niveles europeos de lenguas (MECR)*, <http://europass.cedefop.europa.eu/es/resources/european-language-levels-cefr>, último acceso 2013/05/25.
- Coyle, D., Convery, A. (2000). *Differentiaton and Individual Learners*. CILT. Pathfinder. London.

Cummins, J. (1987): 'Bilingualism, language proficiency and metalinguistic development'. In: Homel, P., Palij, M. & Aaronson, D.: *Childhood Bilingualism: Aspects of Linguistic, Cognitive and Social Development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cummins, J. (2000). *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Morata. Madrid.

Dream English kids. *Days of the week song for kids*. <http://www.youtube.com/watch?v=36n93jvkDs>, último acceso 2013/05/27.

Educastur. *Plurilingüe Asturias*. <http://plurilingueasturias.educastur.es>, último acceso 2013/05/28.

Ehri, L.C. y Ryan, E.B. (1980). Performance of bilinguals in a picture-word interference task. *Journal of Psycholinguistic Research*. 9, 3, 285-302.

Facultad de Formación del Profesorado y Educación. *Información Académica*, <http://156.35.33.125/formacionProfesorado/infacademica.html>, último acceso 2013/04/17.

Ferreriro, E., Teberovsky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI. México.

Flege, J.E., Schmidt, A.M. y Wharton, G. (1996). Age of learning affects rate-dependent processing of stops in a second language. *Phonetica*. 53, 3, 143-161.

Gastaut, H. y Broughton, R. (1965). A clinical and polygraphic study of episodic phenomena during sleep. *Recent Advances in Biology and Psychiatry*. 7, 197-222.

Genesee, F. (1989). Early bilingual development: one language or two? *Journal of Child Language*. 16, 1, 161-179.

Hönig, I. (2010). *Assessment in CLIL; theoretical and empirical research*. Saarbrücken, VDM. Germany.

Javier, R.A. y Alpert, M. (1986). The effect of stress on the linguistic generalization of bilingual individuals. *Journal of Psycholinguistic Research*. 15, 5, 419-435.

Jolly Phonics Songs. *Jolly songs vowels.* http://www.youtube.com/watch?v=4y702L9L7po&feature=player_embedded, último acceso 2013/05/29.

Jolly Phonics Songs. *Jolly Phonics Phase Two.* <http://www.youtube.com/watch?v=xGpsVmWLRFA&feature=related>, último acceso 2013/05/27.

Jolly Phonics Songs. *Jolly Phonics Phase Three.* <http://www.youtube.com/watch?v=yjKq8s8154s&feature=relmfu>, último acceso 2013/05/30.

Kim, K.H., Relkim, N.R., Lee, K.M. y Hirsch, J. (1997). Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature*. 388, 6638, 171-174.

Lanza, E. (1992). Can bilingual two-years-olds code-switch? *Journal of Child Language*. 19, 3, 633-658.

Mackey, W. (1962) 'The description of bilingualism', *Canadian Journal of Linguistics*, 7: 59-85.

Marsh, D. (2009). *¿Qué es CLIL?* <http://clil.files.wordpress.com/2009/02/marsh-s-pdf>, último acceso 2013/05/24.

Marsh, D., Coyle, D., & Hood, P. (2000). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge.

Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2000). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan Books for Teachers. Finland.

Monsalvo, C., (2010) *La importancia de las manualidades en el aprendizaje del niño*. www.educakids.com, último acceso 2013/06/01.

Morris, J., Ramsden, J. *Patch the puppy 1*. Macmillan. Oxford.

Mourao, S., *Hello Jack!*. Pre Primary Education 3 years. Macmillan. Oxford.

Ocete, M. C., *Splash Starter A and B*. Oxford.

Peppa Pig Serial TV: *Baby Alexander*: <http://www.rtve.es/infantil/videos-juegos/#/videos/peppa-pig-ingles/todos/baby-alexander/1369279/>, último acceso 2013/05/19.

Peppa Pig Serial TV: *Kitchen Episode* <http://www.youtube.com/watch?v=K15ufohAXWw>, último acceso 2013/06/01.

Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de la cultura Económica.

Quay, S. (1995). The bilingual lexicon: implications for studies of language choice. *Journal of Child Language*. 22, 2, 369-387.

Quince, C. *Key Science 1*. University of Dayton Publishing. Madrid.

Rius, M. (2012). 'Cerebro bilingüe'. 20/04/2012. Estilos de vida. La Vanguardia.

Sánchez-Reyes Peñaranda, M. (2000). La influencia de la edad temprana en el proceso de adquisición de la lengua extranjera. *Aula*, 43-53.

Super Simple Learning. *Cookie Game*. http://www.youtube.com/watch?v=Eh_fRQRAGo0&list=PL48C169C45116200C, último acceso 2013/05/30.

Super Simple Songs. *Days of the week*. http://www.youtube.com/watch?v=7RtvvSyHd_8, último acceso 2013/06/01.

Super Simple Songs. *I see something blue*. <http://www.youtube.com/watch?v=uwm1xfvbV5A>, último acceso 2013/06/01.

Terré, O. (2010) Cómo potenciar la inteligencia del niño: Método Point. <http://www.orlandoterre.com/met1.html>, último acceso 2013/05/28.

Úbeda, J. (2009). *La importancia de los hábitos en Educación Infantil*. 2/06/2009. Noticias. Aragón Liberal.

Usero, A., Gómez, J., Labad, I. *Letrilandia*. (2009). Edelvives. Madrid.

Van Coetsem, F. (1988) Loan phonology and the two transfer types in language contact. Walter de Gruyter. The Netherlands.

Weinreich, V. (1953) *Languages in contact*, Linguistic Circle of New York. New York.

Winsler, A., Díaz, R., Espinosa, L. y Rodríguez, J.L. (1999). When learning a second language does not mean losing the first: bilingual language development in low-income, Spanish-speaking children attending bilingual preschool. *Child Development*. 70, 2, 349-362.

White Paper on Education and Training . ‘Teaching and Learning: Towards the Learning Society’. COM (95) 590.

Wolff, D., Marsh, D. (2007). *Diverse contexts – Converging Goals: CLIL in Europe*. Peter Lang. Frankfurt.

10. Anexo

LAS RESPUESTAS DE LOS PROFESIONALES AL CUESTIONARIO



INFORMANTE 1

DATOS GENERALES DEL INFORMANTE

1.- ¿Cuál es su formación para impartir Lengua Extranjera y/o Educación Bilingüe?
Tercero de inglés de la Escuela Oficial de Idiomas.

2.- ¿Qué ciclo(s) imparte actualmente o ha impartido recientemente?
Tercer ciclo de primaria

3.- ¿Es docente en la enseñanza pública, concertada o privada?
Enseñanza concertada.

RECOMENDACIONES PROPIAS DEL INFORMANTE SOBRE EL TEMA

4.- Si dependiera de usted, ¿qué cambios realizaría en la educación en Lengua Extranjera, tanto en su centro como en general?

Sería bueno contar con una persona de habla inglesa. Menos niños por aula. Aula específica para inglés. Especialista únicamente de esa asignatura.

5.- ¿Qué diferencias cree que existen entre un bilingüismo real y una educación con una metodología CLIL?

Creo que la metodología CLIL no abarca el idioma como tal, es como trabajar en una parte de él y quizá no la más necesaria para la vida diaria.

6.- ¿Qué carga horaria considera conveniente para unos resultados óptimos en cuanto a aprendizaje del segundo idioma?
Un tiempo diario dedicado al idioma.

7.- ¿Qué tipo de contacto tienen/han tenido sus alumnos con el idioma extranjero fuera de las aulas escolares?
Ninguno.

8.- ¿En qué curso y cómo recomienda que debería ser el primer contacto que los alumnos tengan con la segunda lengua dentro del ámbito escolar?

Debería ser desde muy pequeños con un especialista de idioma, con aula para la asignatura, medio audiovisuales y con ayuda de una persona nativa.

SOBRE LA PRÁCTICA PROPIA DEL INFORMANTE Y SU EXPERIENCIA DOCENTE

9.- ¿Cómo se produce el primer contacto de los alumnos con la segunda lengua dentro del ámbito escolar?

En el horario lectivo marcado para la asignatura y con la profesora que le corresponda impartirlo, pero que a la vez también imparte otras asignaturas.

10.- Desde su percepción, defina esa primera experiencia escolar con tres adjetivos

- para el docente generalista es difícil/resulta...

- para el docente especialista en LE es/resulta...

- para los alumnos es deficiente/resulta...

11.- ¿Cuántas horas a la semana reciben sus alumnos en esta segunda lengua, incluyendo CLIL e Inglés?
Tres horas y media.

12.- Sobre la metodología que utiliza en sus clases. Indique cuál de las siguientes afirmaciones se aplica en su caso

- Incluye proceso lectoescritor
- Prima la expresión oral
- Prima la expresión escrita
- Hace uso de libro de texto

13.- ¿Con cuál(es) de ellos se encuentran más cómodos sus alumnos? ¿Por qué?

Usando el libro de texto pues les orienta lo que deben hacer. No resulta bien primar la expresión oral por el número de alumnos en el aula y el tiempo de la clase por lo que se debe recurrir a la expresión escrita.

14.- ¿Cuál les gusta menos? ¿Por qué?

Dentro de la expresión oral el Listening por su dificultad para la comprensión por no poder hacer muchos ejercicios orales.

15.- Describa la manera en que sus alumnos reaccionan al comienzo de su asignatura. Quizá algo de rechazo ante la dificultad que les supone, sobre todo a los niños con poca facilidad para los idiomas.

16.- ¿Se aprecia alguna reacción distinta al final de la misma? ¿Cuál(es)?
A medida que van comprendiendo y pueden desenvolverse mejor muestran más interés.

INFORMANTE 2

DATOS GENERALES DEL INFORMANTE

1.- ¿Cuál es su formación para impartir Lengua Extranjera y/o Educación Bilingüe?
C2(Trinity)

2.- ¿Qué ciclo(s) imparte actualmente o ha impartido recientemente?
Primer y segundo ciclo EPO

3.- ¿Es docente en la enseñanza pública, concertada o privada?
Concertada

RECOMENDACIONES PROPIAS DEL INFORMANTE SOBRE EL TEMA



4.- Si dependiera de usted, ¿ qué cambios realizaría en la educación en Lengua Extranjera, tanto en su centro como en general?
Tendría un aula propia que contara de pizarra digital y grupos de alumnos de cómo mucho 15 por sesión.

5.- ¿Qué diferencias cree que existen entre un bilingüismo real y una educación con una metodología CLIL?

6.- ¿Qué carga horaria considera conveniente para unos resultados óptimos en cuanto a aprendizaje del segundo idioma?
De 10 (a la semana) en adelante

7.- ¿Qué tipo de contacto tienen/han tenido sus alumnos con el idioma extranjero fuera de las aulas escolares?
Clases particulares, profesores nativos en sus casas, aupairs..

8.- ¿En qué curso y cómo recomienda que debería ser el primer contacto que los alumnos tengan con la segunda lengua dentro del ámbito escolar? Primero de infantil

SOBRE LA PRÁCTICA PROPIA DEL INFORMANTE Y SU EXPERIENCIA DOCENTE

9.- ¿Cómo se produce el primer contacto de los alumnos con la segunda lengua dentro del ámbito escolar?

Se produce en primero de infantil, en una clase sin mesas ni sillas que dispone de pizarra digital. La profesora es española y trabaja mediante canciones y juegos interactivos.

10.- Desde su percepción, defina esa primera experiencia escolar con tres adjetivos

- para el docente generalista es/resulta... adecuada
- para el docente especialista en LE es/resulta... estresante
- para los alumnos es/resulta... divertida

11.- ¿Cuántas horas a la semana reciben sus alumnos en esta segunda lengua, incluyendo CLIL e Inglés?

3'5 los alumnos de 4º y 2º epo (inglés) 6'5 los alumnos de primero epo (inglés y science)

12.- Sobre la metodología que utiliza en sus clases. Indique cuál de las siguientes afirmaciones se aplica en su caso

- Incluye proceso lectoescritor
- Prima la expresión oral Sí (sobre todo en 1ºepo)
- Prima la expresión escrita Sí (en 4ºepo)
- Hace uso de libro de texto Sí (en todos los cursos)

13.- ¿Con cuál(es) de ellos se encuentran más cómodos sus alumnos? ¿Por qué?

A mis alumnos les gusta más trabajar de manera oral mediante canciones y juegos porque es más divertido para ellos, aprenden sin necesidad ni sensación de estar haciendo ejercicios, podemos ir todos a un mismo ritmo (cuando se hacen ejercicios escritos hay muchísima diferencia de velocidad entre unos y otros lo que lleva a que se aburran los rápidos y se agobien los más lentos)

14.- ¿Cuál les gusta menos? ¿Por qué?

Por lo que explique en el punto anterior y, con 1º epo porque están empezando a trabajar la escritura en ejercicios todavía en castellano y por tanto les cuesta mucho hacerlo en inglés (de todas formas no es objetivo que aprendan a escribir NADA en 1ºepo)

15.- Describa la manera en que sus alumnos reaccionan al comienzo de su asignatura Al principio un poco desconcertados al escuchar un nuevo idioma la mayor parte del tiempo en clase (las primeras clases son casi al completo en inglés para que vayan acostumbrándose a que eso será la norma luego si se hacen aclaraciones gramaticales y de otros tipos en español si se precisan.. pero los primeros días al ser instrucciones sencillas y visuales, no). Están motivados con muchas ganas. Con los pequeños son todo juegos y les gusta mucho. Los mayores muestran un poco menos de interés. No están en programa bilingüe, no están acostumbrados a escuchar hablar inglés...

16.- ¿Se aprecia alguna reacción distinta al final de la misma? ¿Cuál(es)?

Los niños tienen mucha más confianza en ellos mismos, no se ponen nerviosos al no entender nada y siguen intentándolo, no se dan por vencidos. Ellos también intentan comunicarse en inglés y dicen las palabras que avés en inglés aunque sean pocas y por el medio de la frase.

INFORMANTE 3

DATOS GENERALES DEL INFORMANTE

1.- ¿Cuál es su formación para impartir Lengua Extranjera y/o Educación Bilingüe?

Tengo una maestría en Educational Leadership y en la Enseñanza de Integrada de Inglés y contenidos

2.- ¿Qué ciclo(s) imparte actualmente o ha impartido recientemente?

Primer grado (5-6 años de edad) y Pre-Kindergarten (4-5 años de edad)

3.- ¿Es docente en la enseñanza pública, concertada o privada? Privada, República Dominicana

RECOMENDACIONES PROPIAS DEL INFORMANTE SOBRE EL TEMA



4.- Si dependiera de usted, ¿ qué cambios realizaría en la educación en Lengua Extranjera, tanto en su centro como en general?

Recomendaría la inmersión del idioma a una temprana edad (pre-school)

5.- ¿Qué diferencias cree que existen entre un bilingüismo real y una educación con una metodología CLIL?

La metodología CLIL, en mi opinión, hace el trabajo a medias, es “subtractive teaching” como dicen. El bilingüismo es “sumative” los dos idiomas se tratan como iguales dentro del centro- ofreciendo un programa más rico para los escolares.

6.- ¿Qué carga horaria considera conveniente para unos resultados óptimos en cuanto a aprendizaje del segundo idioma? 50% de cada idioma

7.- ¿Qué tipo de contacto tienen/han tenido sus alumnos con el idioma extranjero fuera de las aulas escolares?

En mi experiencia, en España muy poco o nada. En la República Dominicana se utiliza el “translingualism” o “spanglish”

8.- ¿En qué curso y cómo recomienda que debería ser el primer contacto que los alumnos tengan con la segunda lengua dentro del ámbito escolar? Desde los 4 años.

SOBRE LA PRÁCTICA PROPIA DEL INFORMANTE Y SU EXPERIENCIA DOCENTE

9.- ¿Cómo se produce el primer contacto de los alumnos con la segunda lengua dentro del ámbito escolar?

Gradual. Se trabaja con conceptos básicos, prácticos, utilizando varios medios (canciones, movimiento, juegos y demás) y mucha repetición.

10.- Desde su percepción, defina esa primera experiencia escolar con tres adjetivos

- para el docente generalista es/resulta... NECESARIO
- para el docente especialista en LE es/resulta... IMPORTANTE
- para los alumnos es/resulta... INTERESANTE

11.-¿Cuántas horas a la semana reciben sus alumnos en esta segunda lengua, incluyendo CLIL e Inglés?

Ahora mismo no estoy trabajando. Empezaré en Septiembre. En ese entonces será un 100% (primer grado en un centro bilingüe en la República Dominicana)

12.- Sobre la metodología que utiliza en sus clases. Indique cuál de las siguientes afirmaciones se aplica en su caso

- Incluye proceso lectoescritor Sí (3)
- Prima la expresión oral Sí (1)
- Prima la expresión escrita

- Hace uso de libro de texto Sí (2)

13.- ¿Con cuál(es) de ellos se encuentran más cómodos sus alumnos? ¿Por qué? Expresión oral, se muestran emocionados por participar de manera espontánea.

14.- ¿Cuál les gusta menos? ¿Por qué?

Ningunos. Todos son importantes. Quizás para los niños, lo que menos disfrutan es escribir.

15.- Describa la manera en que sus alumnos reaccionan al comienzo de su asignatura ¿Cómo reaccionan? No estoy segura que responder aquí. Los estudiantes normal. Disfrutan las clases que son interesantes y diferentes. Se trata de crear un ambiente divertido y educativo no importa la materia.¿Preguntas si ellos se muestran ansiosos por el idioma? Para nada. Incluso cuando hice mi pasantía en el Colegio Inglés los niños se mostraron contentos.

16.- ¿Se aprecia alguna reacción distinta al final de la misma? ¿Cuál(es)?
Misma respuesta que la anterior. Depende de cómo uno prepara la clase.

INFORMANTE 4

DATOS GENERALES DEL INFORMANTE

1.- ¿Cuál es su formación para impartir Lengua Extranjera y/o Educación Bilingüe? Diplomada en Magisterio Lengua Extranjera

2.- ¿Qué ciclo(s) imparte actualmente o ha impartido recientemente? Educación Infantil

3.- ¿Es docente en la enseñanza pública, concertada o privada? Enseñanza concertada

RECOMENDACIONES PROPIAS DEL INFORMANTE SOBRE EL TEMA

4.- Si dependiera de usted, ¿ qué cambios realizaría en la educación en Lengua Extranjera, tanto en su centro como en general?

Menos libros y más trabajo oral. Estudiaría más fonética

5.- ¿Qué diferencias cree que existen entre un bilingüismo real y una educación con una metodología CLIL?

En el Bilingüismo real creo que todas las asignaturas se deberían impartir en inglés. En la metodología CLIL es más flexible.

6.- ¿Qué carga horaria considera conveniente para unos resultados óptimos en cuanto a aprendizaje del segundo idioma?



Más que un determinado número de horas hablaría de una exposición permanente al idioma.

7.- ¿Qué tipo de contacto tienen/han tenido sus alumnos con el idioma extranjero fuera de las aulas escolares?

Ninguno. Lo único que hemos hecho ha sido una videoconferencia con un colegio escocés

8.- ¿En qué curso y cómo recomienda que debería ser el primer contacto que los alumnos tengan con la segunda lengua dentro del ámbito escolar? Cuanto antes mejor. Es muy importante que desde que empiezan el colegio se acostumbren a tener sesiones de inglés. Poco a poco y de manera lúdica.

SOBRE LA PRÁCTICA PROPIA DEL INFORMANTE Y SU EXPERIENCIA DOCENTE

9.- ¿Cómo se produce el primer contacto de los alumnos con la segunda lengua dentro del ámbito escolar?

De una manera muy lúdica, a través de canciones, dibujos, juegos en la pizarra digital..

10.- Desde su percepción, defina esa primera experiencia escolar con tres adjetivos
- para el docente generalista es/resulta...
- para el docente especialista en LE es/resulta... duro, gratificante
- para los alumnos es/resulta... divertido, provechoso

11.- ¿Cuántas horas a la semana reciben sus alumnos en esta segunda lengua, incluyendo CLIL e Inglés? 3 horas semanales

12.- Sobre la metodología que utiliza en sus clases. Indique cuál de las siguientes afirmaciones se aplica en su caso

- Incluye proceso lectoescritura
- Prima la expresión oral
- Prima la expresión escrita
- Hace uso de libro de texto

13.- ¿Con cuál(es) de ellos se encuentran más cómodos sus alumnos? ¿Por qué? Sin duda con aquel método en el que prima la expresión oral. Debemos enseñarles a desenvolverse en situaciones reales, eso es un verdadero aprendizaje.

14.- ¿Cuál les gusta menos? ¿Por qué?

La que menos me gusta es la del uso del libro de texto. El libro te acopota con ejercicios. Te deja menos oportunidades para ser creativo

15.- Describa la manera en que sus alumnos reaccionan al comienzo de su asignatura A mis alumnos de infantil les encanta venir a clase de inglés (o eso creo). Lo consideran

como un juego. Yo no tengo sillas ni mesas en mi aula. Sólo jugamos cantamos, vemos videos y utilizamos la PDI.

16.- ¿Se aprecia alguna reacción distinta al final de la misma? ¿Cuál(es)?

INFORMANTE 5

DATOS GENERALES DEL INFORMANTE

1.- ¿Cuál es su formación para impartir Lengua Extranjera y/o Educación Bilingüe?

Titulación de Magisterio Especialidad lengua extranjera y nivel B2 EOI

2.- ¿Qué ciclo(s) imparte actualmente o ha impartido recientemente?

Primer y segundo ciclo de primaria

3.- ¿Es docente en la enseñanza pública, concertada o privada? Pública

RECOMENDACIONES PROPIAS DEL INFORMANTE SOBRE EL TEMA

4.- Si dependiera de usted, ¿qué cambios realizaría en la educación en Lengua Extranjera, tanto en su centro como en general?

Aumentar el número de horas de la sección bilingüe, es decir, dar la totalidad de la asignatura en inglés ya que dar los mismos temas por un lado en español y por otro en bilingüe me parece una pérdida de tiempo.

5.- ¿Qué diferencias cree que existen entre un bilingüismo real y una educación con una metodología CLIL?

Yo creo que la metodología CLIL puede estar incorporada dentro de un bilingüismo total y es beneficioso permitir ambos idiomas en el aula aunque se fomente la utilización de la L2.

6.- ¿Qué carga horaria considera conveniente para unos resultados óptimos en cuanto a aprendizaje del segundo idioma? Un mínimo de una hora al día.

7.- ¿Qué tipo de contacto tienen/han tenido sus alumnos con el idioma extranjero fuera de las aulas escolares? Poco.

8.- ¿En qué curso y cómo recomienda que debería ser el primer contacto que los alumnos tengan con la segunda lengua dentro del ámbito escolar? Infantil 3 años empezando a trabajar los sonidos de la L2.

SOBRE LA PRÁCTICA PROPIA DEL INFORMANTE Y SU EXPERIENCIA DOCENTE



9.- ¿Cómo se produce el primer contacto de los alumnos con la segunda lengua dentro del ámbito escolar? Normalmente a través de la asignatura de inglés.

10.- Desde su percepción, defina esa primera experiencia escolar con tres adjetivos
- para el docente generalista es/resulta... poco importante, poco productivo
- para el docente especialista en LE es/resulta...muy importante, interactivo, creativo
- para los alumnos es/resulta... motivador, novedoso, participativo

11.- ¿Cuántas horas a la semana reciben sus alumnos en esta segunda lengua, incluyendo CLIL e Inglés? 4.5 horas a la semana

12.- Sobre la metodología que utiliza en sus clases. Indique cuál de las siguientes afirmaciones se aplica en su caso
- Incluye proceso lectoescritor
- Prima la expresión oral
- Prima la expresión escrita
- Hace uso de libro de texto

13.- ¿Con cuál(es) de ellos se encuentran más cómodos sus alumnos? ¿Por qué? Con la interacción oral en el aula a través de trabajo manipulativo.

14.- ¿Cuál les gusta menos? ¿Por qué?
Libro de texto. Porque resulta demasiado denso y aburrido para ellos.

15.- Describa la manera en que sus alumnos reaccionan al comienzo de su asignatura. Motivados, sobre todo cuando vamos a realizar trabajos manipulativos, de descubrimiento y cosas prácticas.

16.- ¿Se aprecia alguna reacción distinta al final de la misma? Sí
¿Cuál(es)?
Suelen estar cansados ya que hay ocasiones en las que hay que ver muchas cosas en muy poco tiempo y para ellos supone un esfuerzo extra tratar con la lengua extranjera.

INFORMANTE 6

DATOS GENERALES DEL INFORMANTE

- 1.- ¿Cuál es su formación para impartir Lengua Extranjera y/o Educación Bilingüe? Magisterio Lengua Extranjera (Inglés)
- 2.- ¿Qué ciclo(s) imparte actualmente o ha impartido recientemente? 2º ciclo de Primaria
- 3.- ¿Es docente en la enseñanza pública, concertada o privada? Enseñanza Pública

RECOMENDACIONES PROPIAS DEL INFORMANTE SOBRE EL TEMA

4.- Si dependiera de usted, ¿qué cambios realizaría en la educación en Lengua Extranjera, tanto en su centro como en general?

Mayor número de recursos materiales, así como la posibilidad de que el profesorado recibiera mayor formación de forma gratuita. Tener auxiliares de conversación en inglés que acerquen la lengua extranjera a los niños, aprendiendo a su vez a cerca de nuevas culturas.

5.- ¿Qué diferencias cree que existen entre un bilingüismo real y una educación con una metodología CLIL?

Desde mi punto de vista, CLIL es un querer y no poder. Es muy poco el número de horas a las que el alumno está expuesto a la lengua extranjera como para conseguir los resultados esperados.

6.- ¿Qué carga horaria considera conveniente para unos resultados óptimos en cuanto a aprendizaje del segundo idioma?

Que al menos la mitad del curriculum se imparta en lengua extranjera.

7.- ¿Qué tipo de contacto tienen/han tenido sus alumnos con el idioma extranjero fuera de las aulas escolares?

El alumno que mas horas está en contacto con la lengua extranjera fuera del aula, son 3 horas semanales de clases en academia

8.- ¿En qué curso y cómo recomienda que debería ser el primer contacto que los alumnos tengan con la segunda lengua dentro del ámbito escolar?

En infantil de 3 años, con un mínimo de una hora diaria. Una hora de inmersión en las que solo esté permitido hablar en inglés con actividades lúdicas y motivadoras para los niños. No utilizaría libro de texto, siendo todas las actividades orales.

SOBRE LA PRÁCTICA PROPIA DEL INFORMANTE Y SU EXPERIENCIA DOCENTE

9.- ¿Cómo se produce el primer contacto de los alumnos con la segunda lengua dentro del ámbito escolar?

Depende de cada centro. Suele ser en infantil de 4 años durante una hora semanal. Hay quien utiliza libro de texto y quien prefiere actividades orales. Hay centros en los que la hora se parte en 2 sesiones de media hora cada una.

10.- Desde su percepción, defina esa primera experiencia escolar con tres adjetivos
- para el docente generalista es/resulta NO SE EXPRESARLO CON UN SOLO ADJETIVO, YO DIRÍA: ¡POR FIN TENGO HORA LIBRE!
- para el docente especialista en LE es/resulta AGOTADOR
- para los alumnos es/resulta DESCONCERTANTE



11.- ¿Cuántas horas a la semana reciben sus alumnos en esta segunda lengua, incluyendo CLIL e Inglés? 5

12.- Sobre la metodología que utiliza en sus clases. Indique cuál de las siguientes afirmaciones se aplica en su caso

- Incluye proceso lecto escritor
- Prima la expresión oral
- Prima la expresión escrita
- Hace uso de libro de texto

13.- ¿Con cuál(es) de ellos se encuentran más cómodos sus alumnos? ¿Por qué?

14.- ¿Cuál les gusta menos? ¿Por qué?

Describa la manera en que sus alumnos reaccionan al comienzo de su asignatura

15.- Describa la manera en que sus alumnos reaccionan al comienzo de su asignatura

16.- ¿Se aprecia alguna reacción distinta al final de la misma? ¿Cuál(es)?

INFORMANTE 7

DATOS GENERALES DEL INFORMANTE

1.- ¿Cuál es su formación para impartir Lengua Extranjera y/o Educación Bilingüe? Maestra de lengua extranjera (inglés) y actualmente estoy cursando el máster CLIL (Enseñanza integrada...)

2.- ¿Qué ciclo(s) imparte actualmente o ha impartido recientemente? Infantil y primer ciclo

3.- ¿Es docente en la enseñanza pública, concertada o privada? Pública

RECOMENDACIONES PROPIAS DEL INFORMANTE SOBRE EL TEMA

4.- Si dependiera de usted, ¿qué cambios realizaría en la educación en Lengua Extranjera, tanto en su centro como en general?

Limitaría el uso de los libros de texto en educación primaria y en infantil directamente los suprimiría. Le daría mucha más importancia a la parte oral y la gramática sólo la mencionaría en tercer ciclo de Primaria.

5.- ¿Qué diferencias cree que existen entre un bilingüismo real y una educación con una metodología CLIL?

En el CLIL se es consciente de que el alumno no habla ni piensa en la L2 como una persona nativa, por lo que se estudian tanto la materia como el idioma en una o más asignaturas.

6.- ¿Qué carga horaria considera conveniente para unos resultados óptimos en cuanto a aprendizaje del segundo idioma?

Cuanto más inglés mejor, todos los colegios debería tener sección bilingüe. Y más horario de inglés. La enseñanza de la L2 tiene que empezar siempre en infantil, en tres años haría (mínimo) una sesión de 45 minutos a la semana, en 4 años 2, y en 5 años 3 sesiones de 1 hora. También considero que E.F(=P.E) habría que darla en inglés y quizás tener cuidado con Science, pues no todos los alumnos son capaces de seguir esta asignatura en inglés (mientras que en P.E y en Arts es más fácil de seguir la clase)

7.- ¿Qué tipo de contacto tienen/han tenido sus alumnos con el idioma extranjero fuera de las aulas escolares?

Muy variado: tengo un alumno en primero cuyo padre es inglés, por lo que habla perfectamente este idioma (aunque le cuesta escribirlo) y sin embargo, tengo otros que sólo ven inglés en el colegio.

8.- ¿En qué curso y cómo recomienda que debería ser el primer contacto que los alumnos tengan con la segunda lengua dentro del ámbito escolar?

Desde infantil. Centrándose sobre todo en rutinas, juegos y canciones para que se acostumbren a la L2 y lleguen a seguir órdenes básicas en este idioma e incluso a saludar y decir alguna palabra en L2.

SOBRE LA PRÁCTICA PROPIA DEL INFORMANTE Y SU EXPERIENCIA DOCENTE

9.- ¿Cómo se produce el primer contacto de los alumnos con la segunda lengua dentro del ámbito escolar?

No lo sé porque yo no estuve cuando empezaron al colegio. Si puedo comentar que cuando yo empecé con ellos en infantil la primera sesión la dediqué exclusivamente a canciones y rutinas. En primero hice repaso del tema que me sirvió de evaluación inicial.

10.- Desde su percepción, defina esa primera experiencia escolar con tres adjetivos

- para el docente generalista es/resulta... No sé
- para el docente especialista en LE es/resulta... no se me ocurre nada
- para los alumnos es/resulta... diferente, divertida, motivadora. (o al menos eso espero)

11.- ¿Cuántas horas a la semana reciben sus alumnos en esta segunda lengua, incluyendo CLIL e Inglés?

Infantil (4 y 5 años) 1 hora a la semana, primer ciclo primaria 1 hora a la semana de Science, 1 hora de Arts y 3 de inglés (5 en total)



12.- Sobre la metodología que utiliza en sus clases. Indique cuál de las siguientes afirmaciones se aplica en su caso

- Incluye proceso lectoescritor
- Prima la expresión oral
- Prima la expresión escrita
- Hace uso de libro de texto

13.- ¿Con cuál(es) de ellos se encuentran más cómodos sus alumnos? ¿Por qué?

En infantil les gustaban mucho las fichas porque era a los que estaban acostumbrados (yo llegué cuando llevaban 4 meses dando clase de inglés) Ahora se han acostumbrado a las canciones y a las rutinas como saludar, decir el tiempo... y les gustan mucho. En primaria las canciones les motivan mucho, y en especial todo lo que sea oral en vez de escrito (porque todavía no dominan la lectoescritura)

14.- ¿Cuál les gusta menos? ¿Por qué?

La lectoescritura por lo que mencioné anteriormente

15.- Describa la manera en que sus alumnos reaccionan al comienzo de su asignatura
Me saludan muchos de ellos en inglés y últimamente, en cuanto me ven, me cantan la canción de "Good morning" que es con la que empiezo todas las clases (tanto en infantil como en primaria)

16.- ¿Se aprecia alguna reacción distinta al final de la misma? ¿Cuál(es)?

En cinco años, por ejemplo, suelen comentar que se pasa muy rápido la clase de inglés y me preguntan por qué no puedo ir más veces. En primero depende de la hora a la que les de clase, a veces me toca a última y se les nota más cansados, lo cual a veces me obliga a modificar ligeramente la actividad que tengo preparada.

INFORMANTE 8

DATOS GENERALES DEL INFORMANTE

1.- ¿Cuál es su formación para impartir Lengua Extranjera y/o Educación Bilingüe?
Especialista en E. Física y Lengua Extranjera. Actualmente, estoy formándome con la adaptación a grado de E. Primaria y el Máster CLIL.

2.- ¿Qué ciclo(s) imparte actualmente o ha impartido recientemente?
E.I y todos los ciclos de E. Primaria.

3.- ¿Es docente en la enseñanza pública, concertada o privada? Concertada.

RECOMENDACIONES PROPIAS DEL INFORMANTE SOBRE EL TEMA

4.- Si dependiera de usted, ¿qué cambios realizaría en la educación en Lengua Extranjera, tanto en su centro como en general?

Una metodología más participativa basada en la comunicación oral.

5.- ¿Qué diferencias cree que existen entre un bilingüismo real y una educación con una metodología CLIL?

La metodología CLIL es algo más que enseñar algo en la lengua meta (L2)

6.- ¿Qué carga horaria considera conveniente para unos resultados óptimos en cuanto a aprendizaje del segundo idioma? 4 horas semanales mínimo.

7.- ¿Qué tipo de contacto tienen/han tenido sus alumnos con el idioma extranjero fuera de las aulas escolares?

Clases particulares y viajes con sus familiares.

8.- ¿En qué curso y cómo recomienda que debería ser el primer contacto que los alumnos tengan con la segunda lengua dentro del ámbito escolar?

Cuanto antes mejor. En la guardería se debería enseñar la segunda lengua de una forma natural.

SOBRE LA PRÁCTICA PROPIA DEL INFORMANTE Y SU EXPERIENCIA DOCENTE

9.- ¿Cómo se produce el primer contacto de los alumnos con la segunda lengua dentro del ámbito escolar?

De tal forma que ellos estén tan motivados que necesiten utilizar la L2 dentro y fuera de las aulas.

10.- Desde su percepción, defina esa primera experiencia escolar con tres adjetivos

- para el docente generalista es/resulta...enriquecedor.
- para el docente especialista en LE es/resulta...gratificante
- para los alumnos es/resulta...motivador.

11.- ¿Cuántas horas a la semana reciben sus alumnos en esta segunda lengua, incluyendo CLIL e Inglés? 3 horas semanales por clase.

12.- Sobre la metodología que utiliza en sus clases. Indique cuál de las siguientes afirmaciones se aplica en su caso

- Incluye proceso lectoescritor SÍ
- Prima la expresión oral SÍ
- Prima la expresión escrita NO, aunque también está presente.
- Hace uso de libro de texto SÍ

13.- ¿Con cuál(es) de ellos se encuentran más cómodos sus alumnos? ¿Por qué?
Con la expresión oral y la lecto-escritura.



- 14.- ¿Cuál les gusta menos? ¿Por qué? Expresión escrita.
- 15.- Describa la manera en que sus alumnos reaccionan al comienzo de su asignatura Con motivación.
- 16.- ¿Se aprecia alguna reacción distinta al final de la misma? ¿Cuál(es)?

INFORMANTE 9
DATOS GENERALES DEL INFORMANTE

- 1.- ¿Cuál es su formación para impartir Lengua Extranjera y/o Educación Bilingüe?
B2 Cambridge, Magisterio Educación Infantil y Master Enseñanza Integrada de Lengua Inglesa y Contenidos
- 2.- ¿Qué ciclo(s) imparte actualmente o ha impartido recientemente?
Educación Infantil
- 3.- ¿Es docente en la enseñanza pública, concertada o privada? Concertada

RECOMENDACIONES PROPIAS DEL INFORMANTE SOBRE EL TEMA

- 4.- Si dependiera de usted, ¿qué cambios realizaría en la educación en Lengua Extranjera, tanto en su centro como en general?
Más horas y docencia en inglés de asignaturas como Educación Física, Educación Plástica o Religión en todas las etapas. Menos alumnos por aula. Primar expresión oral y comenzar lectoescritura.
- 5.- ¿Qué diferencias cree que existen entre un bilingüismo real y una educación con una metodología CLIL?
La posibilidad de cambiar la lengua, la metodología mucho más práctica de CLIL, la carga horaria de una educación totalmente bilingüe.
- 6.- ¿Qué carga horaria considera conveniente para unos resultados óptimos en cuanto a aprendizaje del segundo idioma?
Todas las materias excepto Lengua y Matemáticas
- 7.- ¿Qué tipo de contacto tienen/han tenido sus alumnos con el idioma extranjero fuera de las aulas escolares? Ninguno o en academias.
- 8.- ¿En qué curso y cómo recomienda que debería ser el primer contacto que los alumnos tengan con la segunda lengua dentro del ámbito escolar?
En 1º de Educación Infantil

SOBRE LA PRÁCTICA PROPIA DEL INFORMANTE Y SU EXPERIENCIA DOCENTE

- 9.- ¿Cómo se produce el primer contacto de los alumnos con la segunda lengua dentro del ámbito escolar?
De una manera lúdica, exponiéndolos al idioma.

- 10.- Desde su percepción, defina esa primera experiencia escolar con tres adjetivos
- para el docente generalista es/resulta...un reto, necesidad de introducirse y aprender el idioma, una carga
 - para el docente especialista en LE es/resulta... extraordinario, proporcionar más futuro a los alumnos, un reto
 - para los alumnos es/resulta...impactante, una oportunidad, un reto

- 11.- ¿Cuántas horas a la semana reciben sus alumnos en esta segunda lengua, incluyendo CLIL e Inglés? 6

- 12.- Sobre la metodología que utiliza en sus clases. Indique cuál de las siguientes afirmaciones se aplica en su caso
- Incluye proceso lectoescritor
 - Prima la expresión oral
 - Prima la expresión escrita
 - Hace uso de libro de texto

- 13.- ¿Con cuál(es) de ellos se encuentran más cómodos sus alumnos? ¿Por qué?
Con la expresión oral porque son muy pequeños y aun no escriben ni en español ni en inglés

- 14.- ¿Cuál les gusta menos? ¿Por qué?

- 15.- Describa la manera en que sus alumnos reaccionan al comienzo de su asignatura
Son pequeños para sentirse agobiados o con miedo así que lo toman como una parte más del 'cole' donde se divierten y aprenden

- 16.- ¿Se aprecia alguna reacción distinta al final de la misma? ¿Cuál(es)? No

INFORMANTE 10
DATOS GENERALES DEL INFORMANTE

1. ¿Cuál es su formación para impartir Lengua Extranjera y/o Educación Bilingüe?
Maestro especialidad lengua extranjera Inglés y todos los pequeños cursos que he podido hacer sobre CLIL Y el C1 de Cambridge.
2. ¿Qué ciclo(s) imparte actualmente o ha impartido recientemente?
Este año primer ciclo e infantil. El año pasado también segundo ciclo.



3. ¿Es docente en la enseñanza pública, concertada o privada?

Ahora soy docente en la pública pero también trabajé varios años en la concertada con proyecto bilingüe.

RECOMENDACIONES PROPIAS DEL INFORMANTE SOBRE EL TEMA

4. Si dependiera de usted, ¿qué cambios realizaría en la educación en Lengua Extranjera, tanto en su centro como en general?

Que realmente fuera un proyecto voluntario, hay niños que no están capacitados para este proyecto que se ven inmersos en el por que no hay profesor que los saque del aula. Tampoco obligaría a los docentes a impartir una asignatura en inglés sobre todo sino creen en el proyecto por que lo desvirtúa y lo hará fracasar. Hay docentes dando Science en español....

5. ¿Qué diferencias cree que existen entre un bilingüismo real y una educación con una metodología CLIL?

La metodología CLIL es más flexible supongo además no incluye el 50% de la carga lectiva en inglés. Nosotros proporcionamos una educación bilingüe, pero los niños no los son al finalizar primaria aunque tienen más probabilidad de serlo y su conocimiento será muy superior a otros que no tienen esa ventaja.

6. ¿Qué carga horaria considera conveniente para unos resultados óptimos en cuanto a aprendizaje del segundo idioma? Al menos una hora al día.

7. ¿Qué tipo de contacto tienen/han tenido sus alumnos con el idioma extranjero fuera de las aulas escolares? Los de este año que yo sepa ninguno.

8. ¿En qué curso y cómo recomienda que debería ser el primer contacto que los alumnos tengan con la segunda lengua dentro del ámbito escolar?

Si la dinámica es participativa y lúdica desde la incorporación a infantil se puede empezar.

SOBRE LA PRÁCTICA PROPIA DEL INFORMANTE Y SU EXPERIENCIA DOCENTE

9. ¿Cómo se produce el primer contacto de los alumnos con la segunda lengua dentro del ámbito escolar?

Siempre se introduce con la enseñanza de cierto vocabulario a través de canciones y juegos. También insisto en la descripción de alguna lámina y trabajan las wh-questions. Como responderlas aunque sea en su lengua materna al principio.

10. Desde su percepción, defina esa primera experiencia escolar con tres adjetivos

- para el docente generalista es/resulta... confusa- difícil- molesto
- para el docente especialista en LE es/resulta...complicado- motivador- cansado
- para los alumnos es/resulta...incomprensible- divertido- perdidos

11. ¿Cuántas horas a la semana reciben sus alumnos en esta segunda lengua, incluyendo CLIL e Inglés?

4 horas, 2 de science y 2 de inglés

12. Sobre la metodología que utiliza en sus clases. Indique cuál de las siguientes afirmaciones se aplica en su caso

- Incluye proceso lectoescritor
- Prima la expresión oral
- Prima la expresión escrita
- Hace uso de libro de texto

Aunque también trabajamos la lectura y la escritura con el libro de texto.

13. ¿Con cuál(es) de ellos se encuentran más cómodos sus alumnos? ¿Por qué?

Depende del alumno, algunos hablando otros sienten que no están trabajando sino hacen nada del libro.

14. ¿Cuál les gusta menos? ¿Por qué?

La expresión oral, no por ella misma, pero por lo que implica. Al ser clases con 25 alumnos la comunicación es lenta si se quiere dar oportunidad a todos a participar, así que algunos se aburren o están impacientes por que les vuelva a tocar el turno

15. Describa la manera en que sus alumnos reaccionan al comienzo de su asignatura

Al principio depende del nivel, están más perdidos. En el verano suelen "perder" sus conocimientos. Y a veces piden el uso de su lengua materna. También depende del profe que hayan tenido otros años.

16. ¿Se aprecia alguna reacción distinta al final de la misma? ¿Cuál(es)?

Al final del curso aumenta la participación, la seguridad al hablar y la pérdida de timidez.