

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 TEMPRANAS:
PROPUESTA BASADA EN EL ENFOQUE CLIL PARA EL
SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

Autora: Soraya Millán López

Tutores: Daniel García Velasco y Marisa Díez Arroyo

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 TEMPRANAS:
PROPUESTA BASADA EN EL ENFOQUE CLIL PARA EL
SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

Autora: Soraya Millán López

Tutores: Daniel García Velasco y Marisa Díez Arroyo

Junio, 2013

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	2
1.1. Objetivos de la investigación	2
1.2. Estructura	3
2. BILINGÜISMO	5
2.1. Concepto de bilingüismo	5
2.2. Importancia de aprender una segunda lengua	7
2.3. ¿Por qué fomentar el bilingüismo en edades tempranas?	9
2.4. El desarrollo temprano del bilingüismo	15
2.5. Educación bilingüe y sus tipos	18
2.6. Programas de educación bilingüe en Asturias	21
3. CLIL	25
3.1. ¿Qué es CLIL?	25
3.2. CLIL en España	27
4. PROPUESTA	29
4.1. Justificación de la unidad didáctica	29
4.2. Equipo docente y características del niño de cinco años	42
4.3. Unidad didáctica	44
5. CONCLUSIONES	64
6. FUENTES CONSULTADAS	67
ANEXOS	72

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Objetivos de la investigación

Buscar métodos efectivos para la enseñanza del inglés ha sido el objetivo más persistente en el área del bilingüismo. Los programas de doble vía que usan los idiomas de forma vehicular han sido los más exitosos. Es por ello que en los últimos años el número de programas bilingües inglés-español ha aumentado de forma considerable en España. Este incremento se debe, en su mayor parte, a su innovadora forma de enseñanza, basada en la integración de lenguaje y contenido para que los alumnos logren un mayor dominio de los idiomas de instrucción. En este sentido, el presente trabajo describe el origen de esta metodología, su implementación en España y en concreto en nuestra comunidad autónoma, la oferta de las editoriales, así como una pequeña investigación acerca de los intereses de los maestros especialistas de inglés en dicha etapa. Este trabajo constituye la elaboración de una unidad didáctica cuya línea metodológica se basa en el **Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras** (AICLE), también conocido como *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) que sirva como modelo para otros maestros que quieran implementar dicha metodología en sus aulas.

Durante mis casi seis años de experiencia docente como maestra en Educación Infantil y también especialista de inglés, he tenido que hacer uso de Internet en mis clases, como una herramienta efectiva y muy motivadora para mis alumnos¹. Son muchos los maestros que recurren a crear su propio material, bien por la imposibilidad de llevar a la práctica los libros de texto que ofrecen las editoriales o por simple preferencia.

El material en esta etapa es muy escaso y los maestros tenemos que preparar nuestro propio material para la enseñanza del inglés y es por ello que considero necesario la elaboración de dichos materiales.

Por lo tanto el tema objeto de estudio es averiguar si existen materiales que trabajen la metodología CLIL en la etapa de Educación Infantil. Para ello se han

¹ En este documento se utilizan únicamente genéricos masculinos o femeninos para evitar excesivas reiteraciones o redundancias que dificulten la lectura, sin que esto pueda interpretarse como una discriminación u olvido..

revisado las principales editoriales observando que carecen de material CLIL para dicha etapa.

En este apartado voy a presentar las metas que queremos que nuestros alumnos alcancen a lo largo de la realización de la propuesta y que se afiancen en su finalización. Por ello, primero planteo el objetivo general de este trabajo, el cual es el siguiente.

Objetivo general: *Elaborar una propuesta que fomente la adquisición y el aprendizaje del inglés en el tercer nivel de la etapa de Educación Infantil a través del enfoque CLIL.*

A partir de este objetivo general elaboro los **objetivos específicos**, teniendo en cuenta que el aprendizaje de un segundo idioma es muy complicado. Por lo tanto también se pretende que consigan los siguientes fines que planteo a continuación:

- ✓ Iniciarse en el uso y el conocimiento de la lengua inglesa.
- ✓ Utilizar el inglés para aprender otros contenidos.
- ✓ Familiarizar a los alumnos con el aprendizaje de una lengua extranjera.
- ✓ Trabajar actividades de expresión y comprensión oral con el fin de iniciarse en el conocimiento y uso de la lengua inglesa.
- ✓ Familiarizar al alumnado con las estrategias básicas de la lengua.
- ✓ Diseñar una unidad didáctica de acuerdo con la metodología CLIL que pueda servir como herramienta y ejemplo para otros maestros.
- ✓ Crear un material adaptado a las necesidades actuales.

1.2. Estructura

El trabajo queda dividido en tres partes, las dos primeras: *Bilingüismo* y *CLIL* refleja una revisión teórica sobre el tema de estudio. Una tercera parte presenta la unidad didáctica (UD), y una parte final que expone las conclusiones alcanzadas.

He comenzado explicando en esta introducción la motivación que me ha llevado a realizar el presente trabajo.

El marco teórico de este trabajo está construido sobre dos pilares: el bilingüismo y la metodología CLIL. Es por ello que en el siguiente capítulo me centraré en las bases

sobre las que se asienta el bilingüismo dando en primer lugar una definición operativa del mismo. Expondré las razones fundamentales y las que subyacen a la elección de este tema de investigación partiendo de la premisa del fomento del bilingüismo en edades tempranas. Haré un breve recorrido sobre la evolución del bilingüismo de manera que podamos reflexionar sobre los antecedentes que nos han llevado hasta esta situación, en la cual el bilingüismo ha pasado a ser un aspecto fundamental en nuestra sociedad. Profundizaré en las hipótesis sobre cómo se aprende una segunda lengua y después de reflexionar sobre las bases conceptuales tomaré como referencia a autores como Baker y Cummins. Finalizaré el apartado con la educación bilingüe. Tras conocer y estudiar los diferentes tipos de programas bilingües me he decantado por la *educación bilingüe de mantenimiento* porque es un programa que se utiliza para conseguir un cambio de lengua en el individuo, manteniendo la lengua materna L1 como lengua de enseñanza en los primeros cursos, a la vez que se introduce progresivamente la segunda lengua L2 de manera que en un momento determinado toda la enseñanza se vehicula mediante la L2. Además son programas que buscan conservar la lengua y cultura propias del alumno, y estos terminan dominando la lectoescritura en ambas lenguas, utilizan como vehiculares de contenidos a aprender.

En el Capítulo 3 explicaré en qué consiste la metodología CLIL así como las influencias que ha tenido este enfoque. Además trato de exponer algunas cuestiones sobre el papel que juega esta metodología y finalmente trato de mostrar el potencial educativo que aporta la enseñanza, presentando sus ventajas y características.

En último lugar y una vez planteadas estas premisas teóricas, se expone la unidad didáctica elaborada en la cual se emplea la metodología CLIL. Antes de presentar la UD en sí, he analizado los materiales CLIL existentes en las editoriales y aportado los resultados de las encuestas realizadas a maestros especialistas de inglés que ejercen o han ejercido en la etapa de Educación Infantil, con el fin de conocer sus inquietudes e intereses con respecto al tema. En estas páginas dedicadas a la unidad didáctica se enumeran los objetivos perseguidos, contenidos, la metodología llevada a cabo, recursos, actividades y evaluación de la misma.

Para finalizar, se explican las conclusiones a las que he llegado tras realizar el presente trabajo y una reflexión sobre el mismo.

2. BILINGÜISMO

2.1. Concepto de bilingüismo

Para entender este trabajo en su totalidad hemos de acercarnos al mundo del bilingüismo. El bilingüismo, por ser un fenómeno tan investigado, ha ido evolucionando a lo largo del tiempo adquiriendo diferentes definiciones. A continuación, he querido citar algunos significados de este término según diferentes lingüistas e investigadores para así compararlas y finalmente escoger la que mejor encaja en nuestro estudio:

- ✓ Bloomfield (1935) describía el bilingüismo como el *hecho de poseer dos lenguas y hablar cada una de ellas tan bien como una persona monolingüe* (citado en Abdeliah-Bauer 1997: 24). Esta definición no se puede tener en cuenta porque tendríamos que descartar a todas las personas que no tienen un control nativo de dos idiomas.
- ✓ Mackey (1957) igualmente define el bilingüismo como la manera en la cual un individuo usa el lenguaje de manera alterna entre dos o más lenguas. Al igual que la anterior explicación, no es lo suficientemente precisa al no aportar información sobre el grado de conocimiento necesario de las lenguas (citado en Huguet Canalís, A. 2003: 89).
- ✓ Por el contrario, Macnamara (1967) considera bilingüe a cualquier persona que sea capaz de desarrollar alguna competencia, ya sea entendiendo, hablando, leyendo o escribiendo en una segunda lengua diferente a la materna (citado en Hamers J.F. y Blanc M. H.A., 2000: 6). Pero en una determinada población las personas pueden hacer uso de una misma lengua en dos niveles de competencia diferentes en función de sus necesidades específicas y de su entorno sociocultural. El problema surge cuando queremos definir qué punto tiene que tener una competencia en una lengua un bilingüe. Si consideráramos bilingües sólo a los individuos que posean todas las competencias lingüísticas en cada una de sus lenguas no podríamos considerar como tales a la mayor parte de las personas que utilizan con frecuencia dos o más lenguas. Esto se debe a que no todo el mundo tiene un mismo nivel de competencia oral y escrita, por lo que esta definición tampoco nos es válida.

- ✓ Entre estos dos extremos se encuentra la definición de Titone (1972) para quien el bilingüismo es la capacidad del individuo para hablar un segundo idioma siguiendo las estructuras del lenguaje en lugar de parafrasear su lengua materna (citado en Hamers J.F. y Blanc M. H.A., 2000: 6).
- ✓ Grosjean (2010) propone una definición de bilingüismo en la que enfatiza el uso regular del lenguaje, es bilingüe quien usa dos o más lenguajes o dialectos en su vida diaria (citado en Baker C., 2011: 4). El uso del lenguaje está estrechamente relacionado con el contexto en el cual es utilizado. En nuestro caso, es una sociedad monolingüe por lo tanto no se aplicaría esta definición, quedando limitado su uso únicamente al entorno escolar.
- ✓ Mohanty (1994) da importancia a la dimensión social y comunicativa del lenguaje, considerando:

“bilingual persons or communities are those with an ability to meet the communicative demands of the self and the society in their normal functioning in two or more languages in their interaction with the other speakers of any or all of these languages” (citado en Hamers J.F. y Blanc M. H.A., 2000: 7).

Como podemos observar no es tan simple definir quién es o no bilingüe.

Los investigadores no se ponen de acuerdo en la definición, al igual que también difieren en la determinación de cuándo una persona se considera hablante nativo. Las investigaciones realizadas por Cummins y Swain (1998) sostienen que el bilingüismo es un proceso dinámico que se refiere a la manera en que una persona es capaz de utilizar las cuatro habilidades lingüísticas en más de un idioma en diferentes niveles de competencia ya que algunas personas hablan una lengua, pero no la leen o no la escriben. Otros escuchan entendiendo y leen una lengua, pero no hablan ni escriben en esa lengua. Es un hecho que cada capacidad lingüística puede desarrollarse más o menos, pero tampoco nos serviría esta definición ya que no sería considerado bilingüe, porque cualquier persona puede decir pequeñas frases en otros idiomas y ello no significa que sea bilingüe. Tiene que tener un nivel alto de todas las competencias. Skutnabb-Kangas (1981) argumenta que la manera en que un individuo piensa en una segunda lengua podría ser un criterio para determinar la capacidad bilingüe.

- ✓ Según Siguán (1976: 9): *el verdadero bilingüe es capaz de utilizar como vehículo de sus procesos mentales y también como vehículo de su comunicación verbal con los demás dos lenguas distintas.*

Concreta más aludiendo a que esa capacidad de utilizar dos lenguas es lo que caracteriza al individuo bilingüe y resulta sorprendente su habilidad para pasar de una lengua a otra en una misma conversación en el momento en que cambian determinadas circunstancias. Esto demuestra que el individuo bilingüe no traduce cuando usa una u otra lengua. Esta definición de Siguán sería la más correcta, pero no se podría vincular con nuestro país al no vivir en una sociedad bilingüe ya que no creo que un niño pudiera considerarse bilingüe de acuerdo con la definición de este autor.

De acuerdo con Baker (2011: 15) definir exactamente quien es o no es bilingüe es algo vago e impreciso y básicamente imposible. Alguna categorización es a menudo necesaria y ayuda a dar sentido a nuestro mundo. Algunas distinciones y dimensiones en torno al término bilingüismo pueden ayudarnos a mejorar nuestro pensamiento. Es conveniente diferenciar entre la habilidad bilingüe y el uso del bilingüismo ya que algunas personas bilingües pueden tener fluidez en ambos lenguajes pero raramente usarlos, y por el contrario otras personas bilingües pueden tener menos fluidez pero usarlos en su vida diaria debido al contexto.

Tomaré como punto de partida la definición de Hagège (1996) el cual considera que una persona es bilingüe cuando tiene la misma facilidad en las cuatro áreas de la práctica lingüística. Según mi parecer, es la que mejor refleja las ideas de este trabajo ya que la escuela debe fomentar el desarrollo de las cuatro destrezas por igual.²

2.2. Importancia de aprender una segunda lengua

La sociedad de hoy en día requiere que cualquier persona sepa al menos dos idiomas para poder desenvolverse con soltura fuera del país, tener educación completa y salir preparado al mundo laboral.

Surge una gran demanda en el aprendizaje de lenguas extranjeras y en lograr la capacidad para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla. Hay un requerimiento en lograr la adquisición de la Competencia

² Definición sacada del artículo de *MacNeil T. Bilingualism:*
http://www.flsh.unilim.fr/ditl/Fahey/BILINGUISMEBilingualism_n.html

Comunicativa en dicha lengua. **Aprender una lengua extranjera** en un mundo plurilingüe está considerado una **prioridad**.

La incorporación de España en la Comunidad Europea conlleva nuevas necesidades formativas en el medio lingüístico: existe un contexto comunicativo y un intercambio cultural nuevos. Esto permitirá que los jóvenes ciudadanos accedan a un repertorio más amplio de profesiones y establezcan relaciones con personas de otros países.

El inglés representa por tanto una necesidad urgente en el marco de la Comunidad Europea y, cada vez más, en el resto del mundo. Prueba de ello es la introducción progresiva del inglés en los sistemas educativos europeos. Además de la Unión Europea, el inglés es una de las lenguas vehiculares de muchas otras organizaciones internacionales en las que el régimen jurídico es más restrictivo. Es una de las seis lenguas oficiales de la ONU. La tendencia hacia el uso del inglés puede observarse en otras organizaciones internacionales y europeas como la OSCE (Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa) y el Consejo de Europa. Todo ello se ve recogido por la Comisión Europea en su Libro Blanco sobre Educación y formación de 1995 titulado *Teaching and learning: Towards the learning society*³.

Una de las principales líneas de actuación de la Unión Europea es desarrollar el dominio de tres idiomas europeos. Según la Comisión Europea la enseñanza temprana de idiomas favorece el aprendizaje general de los alumnos, estimulando la agilidad intelectual, siendo un factor importante en la escuela. Según los datos ofrecidos por la Unión Europea (UE) en sus Eurobarómetros de 2002 casi tres cuartas partes (el 72%) están de acuerdo con el objetivo de la UE de que todo el mundo aprenda como mínimo dos lenguas extranjeras. De acuerdo con Miret (2001) este objetivo parece no haberse consolidado todavía en nuestro país⁴. España se sitúa detrás de los estados europeos en relación al aprendizaje de lenguas distintas de la materna. Esta afirmación viene respaldada por los datos ofrecidos por la UE en sus Eurobarómetros de febrero y octubre de 2001. Según estos resultados, el inglés se encuentra el primero de una fila de once lenguas oficiales de la UE respecto a la lengua de mayor uso en Europa. Es por esto que se sigue insistiendo en la necesidad creciente en la sociedad actual de un buen conocimiento de lenguas extranjeras para las relaciones internacionales por diversos

³ Extraído en: http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409_en.pdf (traducido por la autora).

⁴ Citado en <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10435/cap1.pdf?sequence=3>

motivos: laborales, profesionales, culturales o turísticos. La encuesta Eurobarómetro Especial (386) titulada *Europeans and their languages*, (2012: 5), llevada a cabo en el año 2012 a 27. 000 personas, reveló que la lengua extranjera más hablada era el Inglés (38%), seguido del Francés (12%), alemanes (11%), español (7%) y Rusia (5%). El inglés es la lengua extranjera más hablada en diecinueve de los veinticinco países de la UE donde no es idioma oficial.

De acuerdo con la información de la Asociación Española de Promotores de Cursos en el Extranjero (ASEPROCE) proporcionada en el año 2011, el inglés es el idioma más demandado por los estudiantes de idiomas, concretamente por un 94%⁵.

El inglés como segunda lengua es la primera elección de los españoles, tal y como cita Morales Gálvez C. (2000: 89):

Durante el curso escolar 1997/98, un total de 62.093 alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil cursaron enseñanzas de idioma extranjero en centros públicos de las Comunidades Autónomas situadas en el entonces ámbito de gestión de Ministerio de Educación y Cultura. El idioma mayoritariamente preferido fue el inglés, con un porcentaje que superó el 99%.

El aprendizaje de una lengua extranjera contribuye a interiorizar el conocimiento de la lengua materna y desarrolla la capacidad cognitiva de los niños. Los cerebros de los niños de estas edades están mejor preparados para aprender una lengua que los de los adultos. Además, cabe destacar que actualmente no hay ningún centro público bilingüe en la zona. Considero que este proyecto daría respuesta a la demanda de un alto número de familias que desean que sus hijos tengan la posibilidad de formarse en un entorno bilingüe.

2.3. ¿Por qué fomentar el bilingüismo en edades tempranas?

Hace mucho tiempo el bilingüismo era considerado como algo negativo. En el año 1928 tuvo lugar la Conferencia Internacional sobre el Bilingüismo en Luxemburgo (Vila I: 1983: 4). A ella acudieron un conjunto de especialistas que en aquellos años trabajaba sobre la materia. Las preguntas que se hacían son las mismas que hoy en día, noventa años después, nos seguimos planteando: *¿cuáles son los efectos del bilingüismo sobre la inteligencia general, sobre la actividad, el carácter? ¿Cuáles son las ventajas y*

⁵ Información obtenida de: <http://www.aseproce.org/Admin/Content/k2tg5etd.pdf>

los inconvenientes del régimen bilingüe? ¿Cuál es el momento más favorable para comenzar su aprendizaje? Las respuestas fueron unánimes y la mayoría de los presentes expresaron la influencia negativa que el bilingüismo ejercía sobre el desarrollo intelectual y personal del niño. Por eso se concretaba en 12 años la edad recomendada para iniciarse el aprendizaje de la L2. Afortunadamente hoy en día la opinión pública difiere y son numerosas las experiencias que señalan los beneficios de una educación enriquecedora (tal y como podemos ver de las *Reflexiones desde el tercer año del Proyecto bilingüe en infantil y Primaria* de García Jiménez F. CEIP Profesor Tierno Galván de Granada, en el que algunas de sus reflexiones finales en el debate son: las ideas erróneas del bilingüismo van desapareciendo con los años).

Las personas bilingües de nacimiento representan en el mundo una minoría con respecto al número importante de personas que aprenden una segunda lengua. Hoy en día sabemos que el acceso al lenguaje está determinado por nuestros genes y que toda persona aprende a hablar si se le pone en contacto con otros hablantes (Baker, 1993).

Según Mur Lope (1998: 5) son muchas las ventajas que apoyan el bilingüismo en edades tempranas: entre ellas el aumento de la inteligencia verbal y no verbal, fluidez y destrezas académicas en ambas lenguas. Cuando el niño llega a la escuela no viene con las manos vacías sino que en su propia naturaleza posee unas destrezas que ha comenzado a usar y que proseguirá utilizando para el aprendizaje de la lengua extranjera:

Tiene capacidad de un aprendizaje indirecto, es creativo por naturaleza en distintas situaciones de comunicación, tiene una imaginación viva, es capaz de captar la globalidad del mensaje y disfruta hablando.

Es inevitable preguntarnos ¿es igual aprender una segunda lengua desde que nacemos que hacerlo a una edad más avanzada? Se han realizado numerosos estudios sobre esta cuestión y los resultados no son muy concluyentes ya que existen ventajas y también desventajas. Los niños más pequeños tienden a aprender otro idioma más despacio que los niños de edades más avanzadas. Por otra parte los pequeños son propensos a **interiorizar más la lengua. Su pronunciación es más correcta** y además al empezar más temprano el segundo idioma lo estudian durante más tiempo que los niños que empiezan a aprenderlo más tarde. Estas son unas claras ventajas (Flor Ada y Baker C., 2001: 29).

Cuando se comparan las competencias de los adultos que han adquirido tardíamente una segunda lengua con las de los niños que aprenden su lengua materna, se constata una diferencia importante a favor de los niños. Según afirma Abdelilah-Bauer B. (2011: 37) se podría afirmar que existe una gran diferencia entre las estrategias de aprendizaje del niño y las del adulto. Diferentes estudios realizados por expertos lingüistas confirman que el bilingüismo desde edades tempranas tiene ventajas cognitivas positivas. Arnberg (1981) argumenta que el desarrollo cognitivo es aditivo y acumulativo y que cuánto más se acerca el niño al bilingüismo equilibrado más ventajas cognitivas puede ganar. Tales ventajas cognitivas son predominantes en los niños de menor edad más que en los mayores (citado en Baker C., 1997: 174). Una investigación realizada por Baker, Kovelman, Bialystok y Petitto determinó que los niños bilingües de edades comprendidas entre cuatro y seis años tienen una ventaja cognitiva sobre los monolingües. Además encontraron que los niños expuestos a dos idiomas desde que nacen tienen una ventaja cognitiva frente a sus pares monolingües (Petitto, L. y Dunbar, K., 2004: 7). De acuerdo con Vaughan, Lee Golding, en una entrevista realizada en el periódico "El imparcial" (marzo, 2012), afirma que *el aprendizaje de un segundo idioma debe abordarse cuanto antes* y añade que *los niños tienen una capacidad sorprendente para imitar sonidos y son capaces de reproducir una palabra como un nativo*. Destaca la importancia de acostumbrar a los niños a escuchar los acentos de manera natural.

Según autores como Swain (1972) y Doyle (1978), el niño bilingüe tiene un vocabulario más amplio que uno monolingüe defendía que los bilingües tienden a ser superiores en su capacidad para contar historias y expresarlas cuando se les compara con estudiantes monolingües (citado en Baker C., 1997: 175).

Ianco-Worrall (1972) realizaron un estudio sobre la idea de separación del sonido y el significado en 30 niños bilingües afrikaans-inglés de edades comprendidas entre los 4 y 9 años. El estudio concluyó afirmando que los niños bilingües alcanzan el desarrollo semántico unos dos o tres años antes que los niños monolingües. Los niños de 4 a 6 años respondían a la cuestión de: *¿qué palabras se parecen más entre sí?* de una lista de tres, por el significado de las palabras y los monolingües por el sonido de la palabra (citado en Baker C., 1997: 176).

Aunque hay algunos estudios Randsdell y Fischler (1987) que demuestran la desventaja de los niños bilingües en la memoria sobre los monolingües. No vamos a

obviar el hecho de que la investigación cree en la relación entre el bilingüismo y el funcionamiento cognitivo (citado en Baker C., 1997: 177).

Otro argumento a favor de la enseñanza temprana del bilingüismo defiende que al inicio de la escolaridad las actitudes de los niños aún no están formadas y que, por tanto, dada su importancia en la adquisición del lenguaje, si se inicia la enseñanza de la lengua extranjera en edades tempranas el éxito de su aprendizaje está más asegurado.

Cummins (1980) *La Teoría de competencia subyacente común*, supone la existencia de una **Competencia Lingüística Subyacente Común** que se postula de la siguiente manera (citado en Baker C., 1997: 190):

En la medida en que la instrucción en LX es efectiva en promover competencia en Lx ocurrirá a condición de que exista una adecuada exposición a la Ly (bien en la escuela, bien en el entorno) y una adecuada motivación para aprender Ly.

El autor se refiere a una capacidad que se puede desarrollar en cualquier lengua pero que sólo se logra a través de la adquisición de algún lenguaje. Para que se produzca transferencia de una lengua a otra es lógico que se haya tenido que desarrollar una.

Cummins defiende que la lengua que el niño utiliza en clase necesita estar suficientemente bien desarrollada para poder procesar los desafíos cognitivos de la clase. Hablar, escuchar, leer o escribir en la L1 o L2 ayuda a desarrollar el sistema cognitivo global. De acuerdo con Baker C. (1997: 192) es inútil pensar que produzcan frases en la nueva lengua si aún no han alcanzado la etapa evolutiva correspondiente en su lengua materna.

El mismo autor predijo sobre la base de la *Hipótesis de la Interdependencia*, una de las teorías más consolidadas que:

El nivel de competencia en L2 que un niño bilingüe alcanza es parcialmente una función del tipo de competencia que ha desarrollado en L1 en el momento en que empieza la exposición a la L2.

Propuso que los hijos más mayores de los inmigrantes, cuya competencia en la lengua materna estuviera desarrollada y fueran cognitivamente maduros, adquirirían más rápidamente la competencia en la segunda lengua que los más pequeños, cuya competencia en L1 y su madurez cognitiva era menor. Mientras un estudiante que no ha desarrollado habilidades lingüísticas previamente tendrá dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua. Según esta teoría es mejor que estas habilidades se desarrollen primero en lengua materna para poder tener un mejor desempeño en el aprendizaje de la

segunda lengua. De acuerdo con sus estudios, este autor demuestra que cuando se adquiere la segunda lengua sin tener afianzada la primera, el niño corre el riesgo de ser semilingüe, lo que significa que ninguna de las dos lenguas se desarrollará en su totalidad. Para Cummins es importante valorar la edad y este autor considera que los niños ya han afianzado el lenguaje materno en el primer grado (a los seis años de edad).

Por ello considero necesario centrarnos en conocer a qué edad está desarrollado el lenguaje. De acuerdo con las aportaciones de diferentes investigadores (Lenneberg, 1967; Brown y Frazer, 1964; Baeteson, 1975; Stampe e Ingram, 1976; Bruner, 1976), el desarrollo del lenguaje se divide en dos etapas principales: etapa Prelingüística y etapa Lingüística. Nos centraremos en la *etapa Lingüística* en la cual el niño adquiere en su totalidad el lenguaje a partir del primer año (citado en Maestre Castro A.B. 2010: 6). Comienza con la emisión de la primera palabra y su vocabulario limitado va en aumento sobre todo a partir de los dos años cuando se sientan las bases del lenguaje. Centrándonos en la evolución de la expresión y en las edades que comprende este trabajo, entre los dos y tres años es la etapa de dos palabras o habla telegráfica. Es un período de transición en el dominio del lenguaje. El vocabulario varía entre 100 y 300 palabras dependiendo del entorno lingüístico. Los niños se hacen entender, yuxtapone más de tres palabras, se da la supresión frecuente de los verbos "ser" y "estar" y emplean verbos en infinitivo e imperativo. A los tres años el vocabulario experimenta un crecimiento vertiginoso, oscila entre 900 y 1200 palabras. Aparecen las oraciones subordinadas y es la edad de las preguntas. A los cuatro años se tiende a superar el estado infantil del lenguaje y se van perfeccionando las diversas estructuras gramaticales, se emplean adverbios, adjetivos y comparativos, y el vocabulario se encuentra entre las 1600 y 2000 palabras. El repertorio fonético está casi completo. Finalmente a los cinco años abundan las frases comparativas, se distingue entre lo real y lo imaginativo. Aunque el lenguaje sigue desarrollándose hasta los diez años es entre los seis y los siete años cuando el lenguaje se adquiere en su totalidad. Hemos de mencionar el papel que juega también la comprensión en la enseñanza de un segundo idioma. Según Abdelilah-Bauer (2011:17) la comprensión va por delante de la expresión. Desde los primeros meses de vida el bebé posee un alto grado de comprensión (Quintero Fernández M^aP. 2005: 7).

Conocidas las edades en las que el niño adquiere el lenguaje en su totalidad terminaré con la justificación de fomentar el bilingüismo en edades tempranas haciendo

referencia a la normativa, la cual impulsa el bilingüismo a temprana edad. El aprendizaje temprano del inglés en el contexto escolar es cada vez más común, sin embargo la enseñanza del inglés desde educación infantil no es muy frecuente en países europeos. En nuestro contexto la enseñanza del inglés vino marcada por la reforma del sistema educativo, el cual introdujo la enseñanza del inglés hace varias décadas. Su enseñanza se centró en el aprendizaje de gramática y vocabulario. Esta metodología no ha sido la más adecuada ya que no se han alcanzado los resultados que se esperaban: un adecuado nivel funcional del idioma. Es por ello que en los últimos quince años se ha ido adelantando la edad de inicio para aprender un idioma en el colegio. Nuestra actual Ley de Educación (LOE, 2006) adelantó la enseñanza del inglés a la etapa de educación infantil. Uno de los objetivos de la LOE para las enseñanzas de Educación Infantil es “Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión”. Además en el *Real Decreto 1630/06 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil* uno de los objetivos es “Iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera para comunicarse en actividades dentro del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios comunicativos”. También señala que “corresponde a las Administraciones Educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la educación infantil, especialmente en el último año” (Capítulo 1, Artículo 14 de la LOE). Por tanto, de acuerdo con la normativa queda ampliamente justificado el fomento de una lengua extranjera en la etapa de Educación Infantil, ya que es una constante de dicha etapa.

Teniendo en cuenta todo lo anterior puede decirse que la integración del inglés en Educación Infantil es muy positiva y es importante presentarlo de forma integrada con otras áreas del currículo como veremos más adelante. Además mi propia experiencia como docente, y la de muchos otros⁶, nos lleva a argumentar que cuanto antes se inicia al niño en la enseñanza del idioma, mayor nivel alcanza al finalizar su etapa escolar. De acuerdo con Cummins (1980) el ritmo de las adquisiciones en la segunda lengua es tanto más rápido cuanto más elaborada esté la lengua materna, sin embargo, tras el período inicial de uno a dos años, los más pequeños son los que muestran mayor avance

⁶ Se podría enumerar un número amplísimo de profesorado que lo considera. Citaré a modo de ejemplo a M^a. Magdalena Rodríguez Martín (2008), tal y como declara en su artículo *La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Una experiencia docente*. Revista digital del CEP Isora Tenerife.

en relación con los de más edad. En resumen, si queremos que el niño desarrolle una competencia bilingüe es preciso que el contacto con la segunda lengua empiece cuanto antes y cuánto más se prolongue, más ventajas tendrá el niño que haya comenzado antes (citado en Abdelilah-Bauer B. 2011: 65), lo cual apoya el fomento del bilingüismo en edades tempranas.

Los niños bilingües tienen más capacidad para analizar su conocimiento lingüístico y tienen mayor control del procesamiento interno del lenguaje. Esto puede facilitar la adquisición temprana de la lectura, lo cual conlleva mayores niveles de rendimiento escolar. De acuerdo con Baker (1997: 190), la exposición a una lengua, por mínima que sea tendrá un efecto beneficioso sobre el desarrollo del niño, y es importante definir con claridad los objetivos que queremos conseguir. Algunos programas tienen como objetivo conseguir que sus alumnos sean bilingües al final de su periodo escolar. Otros pretenden mejorar la competencia de los alumnos en una lengua extranjera. Esto conlleva a centrarnos en dichos programas en nuestro siguiente apartado.

2.4. El desarrollo temprano del bilingüismo

Cuando hablamos de bilingüismo nos podemos referir a una situación **individual** y/o **social**, según nos refiramos a la forma de relación de un sujeto en dos lenguas y al grupo social que se relaciona, utilizando o no lenguas distintas.

Al hablar de **bilingüismo individual**, nos referimos al conocimiento y dominio que una persona tiene de dos lenguas, al uso que un individuo hace de ambas lenguas, a la capacidad, al grado y función que se haga de esa lengua. Pero las lenguas no existen sólo dentro de los individuos sino dentro de grupos que varían en tamaño y fuerza.

Hay muchas distinciones de bilingüismo individual, un ejemplo sería el **bilingüismo equilibrado** según la competencia alcanzada en ambas lenguas. Este tipo de bilingüismo apunta con frecuencia a un grupo concreto de bilingües cuyas competencias en ambas lenguas están bien desarrolladas. Una persona que tiene casi igual de fluidez en dos lenguas en varios contextos puede ser denominado un bilingüe equilibrado. Según la *Teoría de los umbrales* cuánto más se acerca el niño hacia el bilingüismo equilibrado mayor es la probabilidad de las ventajas cognitivas. Por otra parte el

ilingüismo dominante, sería aquel individuo que tiene una competencia mayor en una de las dos lenguas.

Según la relación existente entre lenguaje y pensamiento Weinreich (1968) distinguía tres tipos de bilingüismo (Bialystok E. 2001: 100):

– **Bilingüismo coordinado** (*coordinate bilinguals*): el individuo tiene una representación conceptual para cada lengua. Cuando reciben un mensaje en la lengua materna, lo entienden en esa lengua y lo emiten en la misma, y cuando reciben un mensaje en la L2 hacen lo mismo. Este tipo de bilingüismo se desarrolla con la condición de que cada uno de los padres hable una sola lengua al niño. De este modo el niño construye dos sistemas que distingue perfectamente y utiliza con habilidad de manera que llega a ser un bilingüe real con doble competencia comunicativa y logra manipular ambas lenguas siendo un buen traductor.

– **Bilingüismo compuesto** (*compound bilinguals*): el individuo posee una representación común para las dos lenguas, es decir las dos formas tienen el mismo significado. Cuando reciben un mensaje en la lengua materna lo procesan en esa lengua, pero cuando lo reciben en otra lo traducen primero a la lengua materna para poder comprenderlo y luego a L2 para emitirlo.

– **Bilingüismo subordinado** (*subordinate bilinguals*): una lengua es la dominante y las palabras de la lengua no dominante se interpretan a través de las palabras de la lengua dominante.

Según la edad de adquisición se encuentran el bilingüismo simultáneo y el bilingüismo secuencial.

- **Bilingüismo simultáneo**. Se produce cuando un niño se convierte en bilingüe por el aprendizaje de dos lenguas desde el nacimiento (antes de los tres años). Ambos idiomas se adquieren como primer idioma hasta el final de la etapa del desarrollo del lenguaje. De acuerdo con Abdelilah-Bauer B. (2011: 26), el bilingüismo precoz simultáneo es el bilingüismo más natural que parte de los distintos idiomas de los padres. Existen cuatro aspectos básicos que influyen de distinta manera en la adquisición simultánea del bilingüismo en la infancia: la lengua que habla cada uno de los padres, la lengua que habla cada uno de los padres al niño, las lenguas que hablan otros miembros de la familia al niño y la lengua que experimenta el niño en la comunidad. Existen estudios que

demuestran que hijos cuyos padres hablaban dos idiomas terminaban siendo bilingües. No es hasta los dos años cuando el niño comienza a separar y usar las dos lenguas, tiempo atrás las combinaciones de palabras y oraciones en ambas lenguas eran frecuentes. El problema de estos estudios es que los casos analizados podrían resultar atípicos ya que eran niños excepcionales más que corrientes al ser hijos de los propios lingüistas quienes realizaban la investigación.

- **Bilingüismo secuencial.** Es una forma de bilingüismo que se produce cuando un niño se convierte en bilingüe por el aprendizaje de dos lenguas a partir de los tres años. El niño aprende su lengua materna y hasta que adquiere la competencia comunicativa básica en dicha lengua no comienza el aprendizaje de una segunda lengua. Es un proceso de adquisición secuencial por el cual los niños pasan por fases. Tal adquisición puede hacerse por medios formales o informales, en la calle, en la guardería, en la comunidad o formalmente en el colegio. No existe un único camino por el que aprender la segunda lengua.

Otra tipología incluye al **bilingüismo aditivo** frente al **sustrayente**, según la cual, en el primer caso se aprende una L2 sin peligro de pérdida de la L1 mientras que en el segundo caso la L2 termina sustituyendo a la L1.

También podemos distinguir los distintos tipos de educación bilingüe concentrándonos en los objetivos que plantean estos programas.

He abordado los principales tipos de bilingüismo aunque existen más conceptos y clasificaciones acerca del bilingüismo en los que no voy a centrarme, ya que los sujetos objeto de estudio de este trabajo aprenden la L2 una vez que la L1 ya se ha establecido. Además será la institución del colegio a través de la cual se adquiera una segunda lengua, por lo que entrarían en juego el **bilingüismo aditivo** y el **bilingüismo secuencial**.

Quisiera concluir reflexionando que hay diferentes grados de bilingüismo y por ello definir quién es o no bilingüe resulta muy complicado, sin contar con los innumerables factores que influyen en su definición.

Además de la complejidad del límite en saber quién es o no bilingüe, existe un espectro amplio de definiciones, conceptos, terminología y clasificaciones y divisiones sobre el bilingüismo. Todas ellas son necesarias y útiles para dar sentido al mundo.

2.5. Educación bilingüe y sus tipos

La educación bilingüe es una simple etiqueta para describir un fenómeno muy complejo. Cabe hacer una distinción entre la educación que usa y promueve dos lenguajes, y la educación relativamente monolingüe en una segunda lengua. Hay una diferencia entre la clase donde la instrucción formal desarrolla el bilingüismo y otra en el aula en donde el niño bilingüe está presente, pero el curriculum no promueve el bilingüismo, es decir el fin no es el bilingüismo (Baker C., 2011: 207).

Mackey (1970) considera que la educación bilingüe debería ser lo más amplia posible con el fin de dar cabida a todas las formas en que los investigadores podrían haber usado la definición en el pasado.

La educación bilingüe debería limitarse a crear programas educativos que fomenten el uso de dos lenguas como medio de instrucción más que la lengua de enseñanza en sí. La educación bilingüe es un término genérico que se usa para describir la educación en los colegios que tienen en común el uso de dos idiomas. Esta sería la educación bilingüe de la que va a partir este trabajo: una enseñanza cuyo objetivo sea fomentar y promover el uso del bilingüismo. Descartamos la otra distinción pues el bilingüismo no es el fin en nuestro Curriculum y el niño bilingüe no está presente en nuestras aulas.

Llegados a este punto surge plantearse: ¿hasta qué punto se utilizan las dos lenguas como medio de instrucción en las aulas?, ¿los profesores son bilingües?, ¿se dedica la misma cantidad de tiempo asignado a la lengua materna y a la segunda lengua? La complejidad de la educación bilingüe se hace más evidente.

El manejo de dos idiomas es fundamental en la sociedad actual, y la mayor parte de los maestros coincidimos en que cuanto antes se empiece a estudiar un idioma, más fácil y rápido será su adquisición. Por ello es necesario ocuparse de que los colegios dispongan de una buena oferta de lenguas extranjeras y para ello vamos a conocer los tipos de enseñanza bilingüe. Los modelos de enseñanza bilingüe difieren en varios aspectos:

- el contexto (de segunda lengua o extranjera). Las características de los alumnos.
- el nivel educativo en el que se desarrolla;

- el balance entre lengua y contenidos. La cantidad y secuenciación de instrucción en las lenguas implicadas.
- sus objetivos
- y la cantidad de apoyo de las instituciones oficiales y de la comunidad.

Existen muchos tipos de programas, pero de acuerdo con estas variables mencionadas aparecen cuatro tipos (Arnau, 1992): *Sumersión*, *Segregación*, *Mantenimiento* e *Inmersión* (citado en Huguet Canalís A., 2001: 356). La evidencia experimental parece indicar que únicamente los dos últimos consiguen que sus alumnos sean bilingües y biculturales. Los programas de segregación y sumersión por el contrario no desarrollan competencia en L1 ni en L2 y producen bajos niveles de rendimiento académico.

La **educación bilingüe de mantenimiento** se centra en el fomento de lenguas minoritarias, desarrollando en el alumno un adecuado dominio tanto de la lengua mayoritaria como de la minoritaria propia; el resultado sería un hablante bilingüe y bicultural. Ocurre donde los niños de lengua minoritaria emplean su lengua nativa en la escuela como medio de instrucción y cuya meta es el pleno bilingüismo. Estos programas están dirigidos a minorías lingüísticas y culturales. Su objetivo es el bilingüismo y el biculturalismo mediante la supervivencia de la lengua y cultura del grupo minoritario. Generalmente estos programas comienzan utilizando la L1 como vehículo de instrucción e incorporan progresivamente la L2 en la enseñanza de contenidos escolares. El curriculum se imparte en ambas lenguas hasta el final de la escolaridad. Se han dado argumentos favorables a estos programas. De acuerdo con Arnau (1992) los programas de mantenimiento *promueven individuos bilingües y biculturales, desarrollan una autoimagen positiva de sí mismos y preservan la identidad y solidaridad de éstos con su comunidad* (citado en Huguet Canalís A., 2001: 357). También se les considera de alto grado de éxito escolar. En mi opinión la educación bilingüe de mantenimiento es la que se debería utilizar, utilizando el español como vehículo de instrucción en los primeros años pero incorporando paulatinamente el inglés en la enseñanza de contenidos escolares, tal y como realizan centros concertados o privados en nuestra comunidad autónoma obteniendo resultados muy positivos. Es muy importante que no haya una pérdida de competencia en la L1 ya que los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas por Cummins constatan que los niños que

mantenían en el hogar su lengua materna obtenían mejores resultados en la L2. Por lo tanto el aprendizaje de la primera lengua no se debe detener ya que de hacerlo empobrece la propia lengua y no ayuda un buen desarrollo de la L2.⁷

A estos cuatro tipos de enseñanza bilingüe Baker (1997: 215) añade cinco más: enseñanza general con enseñanza de una lengua extranjera, enseñanza separatista, enseñanza bilingüe de doble dirección y enseñanza bilingüe general. De estos tipos de enseñanza bilingüe la que se lleva a cabo en nuestro país por diferentes razones es la **enseñanza general con enseñanza de una lengua extranjera**. Primero porque la situación social existente es la de una lengua mayoritaria: el español, y segundo porque la Ley de Educación no nos permite optar por otro tipo de programa de mayor alcance.

En Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda, Canadá y en la mayor parte de Europa, gran parte de los niños en edad escolar de lengua mayoritaria estudian en lengua materna. El concepto de alimentación por goteo se centra en la clase de elemento lingüístico en la escolarización general. Las clases de una L2 de media hora por día pueden constituir la única dieta de otra lengua. Alimentar por goteo hace de esa lengua una asignatura en el plan de estudios similar a la de matemáticas. Es muy diferente a la enseñanza por medio de una segunda lengua, donde lo que importa es el contenido curricular más que el aprendizaje de una lengua. Según Baker (1997: 225-226), *son pocos los estudiantes que se convierten funcionalmente fluidos en la segunda lengua*. Este sería el inconveniente de este tipo de programas si lo que proponen es conseguir un alto nivel de fluidez en la lengua extranjera. Este tipo de enseñanza da diversos resultados según diferentes países del mundo. En países de habla inglesa como EEUU e Inglaterra, las clases no suelen dar buenos resultados. La excepción es Miami, en donde las clases de español de media hora o una hora diaria tienen muy buenos resultados (Flor Ada A. y Baker C. 2001: 166). Podría deberse a la preparación de los maestros, y a la presencia del español en la comunidad. En algunos países europeos los niños parecen aprender con facilidad un segundo idioma en la escuela. Esto puede deberse al apoyo lingüístico fuera de la escuela, como puede ser los programas televisivos en L2.

Una vez considerados los tipos de enseñanza bilingüe la pregunta que nos hacemos es **cuál es el mejor de todos**, ¿son efectivos?

⁷ Información recopilada de Arregi Martínez, A. *Bilingüismo y necesidades educativas especiales*. http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_neespeci/adjuntos/18_nee_110/110015c_Doc_IDC_bilinguismo_nee_c.pdf

Se ha sugerido que la efectividad de la enseñanza bilingüe necesita considerar niños, profesores, comunidad, escuela y tipo de programa. Un factor particular no puede ser separado de otro. Es necesario considerar al mismo tiempo una completa variedad de ingredientes, todos los cuales hacen que una receta tenga más o menos éxito. Los niños tienen una amplia variedad de características que necesitan investigación. Los niños no pueden ser aislados de las características de la clase en la que trabajan. Dentro del aula hay una variedad de factores que pueden contribuir a una enseñanza más o menos efectiva. Fuera de la clase los diferentes atributos de las escuelas pueden a su vez interactuar con los niños y sus clases para hacer la enseñanza de los niños de minoría lingüística más o menos efectiva. Fuera de la escuela están los importantes efectos de la comunidad. El medio social, cultural y político en que trabaja una escuela afecta a la enseñanza bilingüe en todos los niveles. Esto hace que nos preguntemos ¿cuáles serían las condiciones óptimas para una enseñanza bilingüe eficiente? Existen muchos factores a la hora de tener un efecto variable en la enseñanza bilingüe. El interés de los padres, su compromiso en la enseñanza de sus hijos y la cooperación con los maestros es un elemento importante. Otros factores son: el entusiasmo, el interés y el compromiso de los profesores en el programa de enseñanza. El apoyo material puede producir resultados variables. Dentro de un programa de enseñanza bilingüe puede haber diferentes resultados según varíen los agentes enunciados antes. Una gran variedad de elementos actúan e interactúan para delimitar si la enseñanza bilingüe es eficaz o si por el contrario no tiene éxito (Baker C., 1997: 291).

2.6. Programas de educación bilingüe en Asturias

Antes de centrarnos en los programas de educación bilingüe que existen en la actualidad, creo conveniente realizar una definición de centro bilingüe, tal y como lo define la *Resolución de 19 de mayo de 2009, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se aprueba la convocatoria de proyectos para fomentar el desarrollo de Programas Bilingües en centros educativos de enseñanza no universitaria en el Principado de Asturias, para el curso 2009-2010.:*

Serán centros bilingües aquellos centros docentes públicos y privados concertados que incorporen al currículo la enseñanza de áreas, materias o módulos no lingüísticos en una lengua extranjera.

Según esta definición, un amplio porcentaje de centros docentes cumplen este requisito y serían considerados como centros bilingües.

En la actualidad la enseñanza de lenguas extranjeras en el primer nivel de Educación Infantil no es obligatoria, aunque se está llevando a cabo su implantación con carácter experimental en la mayoría de las Comunidades Autónomas. La experiencia se puso en marcha por primera vez en 1996 de acuerdo con la *Orden de 29 de abril de 1996 por la que se autoriza, con carácter experimental, la impartición del idioma extranjero en el segundo ciclo de la Educación Infantil (BOE 8-5-1996)*. De esta manera se inició la impartición del idioma extranjero durante el segundo ciclo de Educación Infantil en centros públicos. A partir de esta iniciativa, diversas comunidades Autónomas han establecido programas experimentales del mismo tipo, como por ejemplo Andalucía y Navarra.

En el **Principado de Asturias** se ha llevado a cabo el **Proyecto Bilingüe del British Council**. Es un Convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia de España y el *British Council*. Se firmó el 1 de febrero de 1996 y se puso en marcha a comienzos del curso 1996/97 en el 2º ciclo de Educación Infantil. El programa se consolida extendiéndose progresivamente al resto de los niveles de la educación obligatoria. Seleccionaron una serie de centros educativos en los niveles de Educación Infantil y Primaria, en los cuales se lleva a cabo la enseñanza-aprendizaje en la otra lengua de un máximo del 40% de los contenidos curriculares.

El currículo integrado hispano-británico para Educación Infantil y Primaria, fue elaborado por profesores británicos y españoles, fue aprobado por Orden de 5 de abril del 2000. Asimismo, y con el fin de regular estas enseñanzas en los centros acogidos al Convenio, se aprobó su ordenación por Real Decreto (717/2005, de 20 de junio).

El área reservada para su tratamiento en la L2 es el Conocimiento del Medio. Su elección se justifica porque dicha asignatura trata de contenidos externos, de la realidad del mundo que rodea al alumno, de su observación y análisis, lo que parece ser más fácil de asimilar en una L2. Dos características fundamentales de este programa son: la enseñanza la lectoescritura en lengua inglesa siguiendo el enfoque de *Synthetic Phonics*, desde la etapa de Educación Infantil, y la enseñanza de inglés como segunda lengua (*literacy*) en todas las etapas,

Los profesores que imparten el currículo integrado son profesores especialistas en lengua inglesa, y profesores de lengua británicos o bilingües contratados específicamente para aportar su conocimiento del *National Curriculum* británico.

El programa promueve el contacto entre alumnos y profesores de ambos países y el intercambio de experiencias. Es por ello que se realizan muchos proyectos conjuntos con los centros británicos adscritos al Convenio en los que participan directamente los alumnos.

El Programa tiene varios objetivos, pero su fin no es conseguir que los niños sean bilingües al finalizar la etapa de educación obligatoria, sino proporcionar al alumnado desde los 3 hasta los 16 años una educación bilingüe y bicultural a través de un currículo integrado español-inglés, basado en el currículo español. Entre sus objetivos están:

- ✓ Fomentar el dominio de ambas lenguas a través de la enseñanza de contenidos curriculares así como las culturas española y británica.
- ✓ Impulsar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje de otras lenguas.

De acuerdo con los datos obtenidos en la *Resolución de 26 de septiembre de 2011, de la Consejería de educación y universidades, por la que se autoriza la implantación del programa bilingüe en centros educativos sostenidos con fondos públicos durante el curso 2011-2012*, en la actualidad 154 centros docentes de Educación Infantil y Primaria llevan a cabo este programa en el Principado de Asturias, sin contar con los centros de educación secundaria. Solo hay dos centros dentro de nuestra comunidad autónoma en el que se están llevando a cabo dicho Programa en la etapa de Educación Infantil: CP. La Atalía y CP Ventanielles.

Existen más centros que llevan a cabo programas bilingües en edades tempranas. Estos colegios de entidad privada y/o concertada ofrecen a las familias una amplia oferta de programas bilingües. Uno de ellos es el colegio *École* de entidad privada y en el cuál se trabaja la enseñanza del inglés un 50% del horario total en los tres niveles desde los tres años de edad. Se intentan trabajar los mismos contenidos en ambas lenguas. Tal y como comentan en su Proyecto Educativo recalcan la importancia otorgada a la expresión oral. Según nos comenta Ribao G. (cotutora de tres años del colegio) los niños aprenden mucho vocabulario aunque a esta edad no se comunican

espontáneamente sino que reproducen lo que aprenden. Un posible inconveniente de enseñar la mitad del horario en lengua materna y la otra mitad en el segundo idioma que le vemos es la tutoría compartida, pues requiere mucha colaboración y coordinación entre ambos maestros. Lo ideal sería que la tutora fuera especialista de inglés.

El Colegio LAUDE Palacio de Granda también imparte la mitad del horario lectivo en inglés desde Educación Infantil. Las actividades son globalizadas teniendo interés y significado para los niños.

El Colegio Inglés de Asturias, de ente privada, se desarrolla siguiendo la normativa del *British National Curriculum*, con las adaptaciones apropiadas a las necesidades y a las características de un colegio británico en España. En dicho centro la etapa de Educación Infantil se divide en dos ciclos: *Foundation Stage* (de tres a cinco años) y *Key One* (de cinco a siete años), abarca un año más que la EI en el sistema educativo español. Según este centro, la etapa de Educación Infantil y Educación Primaria son etapas cruciales en el desarrollo personal, social, creativo, investigador, numérico y lingüístico de cada niño. Tienen un profesor nativo y un asistente español que domina el segundo idioma. El equipo docente británico y español planifica las unidades didácticas de forma conjunta con el objetivo de mantener una continuidad tanto en los centros de interés como en los conceptos que se imparten en ambos idiomas.

3.1. ¿Qué es CLIL?

En los últimos 18 años se ha llevado a cabo un enfoque totalmente diferente de la enseñanza-aprendizaje del inglés que anteriormente no existía. En realidad sí existía, pero no se ha consolidado su término hasta la fecha. De las implantaciones de los modelos de inmersión surgió un amplio abanico de términos diferentes referidos a la enseñanza de contenidos a través de una L2.

En dicho enfoque el aprendizaje de lenguas es a través de contenidos, lo cual supone una innovación en el campo del aprendizaje y un cambio hacia la integración curricular. De acuerdo con Ruiz de Zarobe Y. y Jiménez Catalán RM. (2009: 7):

From 1984 to 1994 increasing interest had been shown in the potencial of forms of bilingual educational practice in Europe and beyond. In 1994, after a long period of analysis and negotiation, a group of experts working under the remit of European Commission funding, agreed on a launching the term Content and Language Integrated Learning (CLIL). CLIL was defined as a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language.

En toda enseñanza bilingüe se da una situación de integración de varios elementos: los **contenidos**, la **lengua** y el **aprendizaje**. En CLIL, como en cualquier otro modelo de aprendizaje bilingüe, deben programarse simultáneamente los dos tipos de contenidos: lingüísticos y no lingüísticos.

Según Coyle D., Hood, P., y Marsh D. (2010: 41), el modelo metodológico CLIL combina elementos de:

- **Contenido:** la adquisición de los saberes, progresión en el conocimiento, destrezas y comprensión relacionados con elementos específicos de un currículo determinado. La enseñanza pasa a realizarse no sólo en una lengua extranjera sino a través de ella. El alumno adquiere el protagonismo y se fomenta la interacción, que es lo que suele carecer en muchas disciplinas.
- **Comunicación:** uso de la lengua para aprender mientras se aprende a utilizar la lengua. Es necesario facilitar la interacción y la participación del alumno.
- **Cognición:** desarrollo de destrezas de pensamiento que relacionan la formación de conceptos, la comprensión y el lenguaje. El aprendizaje integrado ofrece

muchas posibilidades para que el alumno desarrolle los procesos cognitivos de manera efectiva.

- **Cultura:** el aprendizaje de cualquier lengua va estrechamente unido al descubrimiento de otros valores culturales y ligado al desarrollo de actitudes como el respeto y la tolerancia.

Marsh D., Maljers A., Hartiala A-K. (2001: 14) presentan **cinco dimensiones** basadas en temas relacionados con la cultura, el medio ambiente, el lenguaje, el contenido y el aprendizaje. Comprender estas dimensiones de la metodología CLIL nos permite identificar los principios básicos de este enfoque educativo.

- **Dimensión de la cultura:** *construye conocimiento y comprensión entre diferentes culturas. Desarrolla las competencias comunicativas interculturales. Da a conocer regiones o países vecinos y/o grupos minoritarios. Amplía el contexto cultural.*
- **Dimensión del entorno:** *prepara para la internacionalización, especialmente para la integración europea. Da acceso a títulos y diplomas internacionales. Mejora el perfil del centro educativo.*
- **Dimensión del lenguaje:** *mejora la competencia general en la lengua-meta. Desarrolla las destrezas de comunicación oral. Profundiza en el conocimiento de la lengua materna y de la segunda lengua. Promueve intereses y actitudes plurilingües. Introduce una nueva lengua.*
- **Dimensión del contenido:** *proporciona oportunidades para estudiar el contenido a través de diferentes perspectivas. Accede a materias específicas de la segunda lengua. Prepara para los futuros estudios y/ la vida laboral.*
- **Dimensión del aprendizaje:** *desarrolla las estrategias individuales de aprendizaje. Diversifica los métodos y formas de aprender en el aula. Aumenta la motivación del alumnado.*

(Traducción propia)

Esta metodología implica intensificar las experiencias del alumno en resolución de problemas, “en saber hacer”, en experimentar y en ser responsables de su propio aprendizaje, a través de otra lengua. Este proceso es mucho más activo ya que los roles del alumno y profesor irán cambiando según lo requiera la actividad.

Las características del enfoque AICLE son:

- ✚ Enseñanza centrada en el alumno.
- ✚ Flexibilidad y variedad: atención a la diversidad de estilos de aprendizaje.
- ✚ Aprendizaje basado en gran medida en procesos y tareas.
- ✚ Aprendizaje más interactivo y autónomo.

- ✚ Proceso de enseñanza aprendizaje cooperativo.
- ✚ Uso de múltiples recursos y materiales, especialmente las TICS.

La metodología CLIL tiene numerosas ventajas tanto para el centro como para los alumnos. La introducción de CLIL en el plan de estudios eleva el perfil de la enseñanza de lenguas extranjeras de todo el colegio. Además representa un apoyo para el centro y poder responder mejor a las necesidades locales. Con respecto al alumnado, al estar en contacto con contenidos más interesantes y auténticos su implicación y su motivación aumenta. Debido a la naturaleza interactiva y cooperativa del trabajo, los niños ven potenciada su autoestima y confianza en sí mismo. Aprenden a trabajar con independencia y mejoran en organización. Al incrementar el número de horas en lengua extranjera, CLIL ayuda a los alumnos a potenciar sus habilidades lingüísticas. No debemos olvidarnos que con la integración de contenidos y lengua se favorece los procesos de pensamiento creativos. Los profesores también se ven favorecidos ya que al trabajar maestros de diferentes materias comparten sus conocimientos e incrementan sus posibilidades de desarrollo profesional (Pavesi M.; Bertocchi D.; Hofmannv M.; Kazianka, M., 2001: 15).

3.2. CLIL en España

La implementación de CLIL por toda Europa ha determinado el hecho de que los profesionales de la enseñanza defendamos una práctica de enfoque dual y, por tanto, hayan tenido que replantear sus prácticas docentes para dar una respuesta adecuada a sus alumnos. El simple hecho de adquirir un determinado contenido a través de la mediación de la lengua extranjera ha obligado a los docentes a refundar los principios de su práctica, desarrollo e incluso formación profesional. Para la mayor parte de los maestros, este enfoque metodológico supone una oportunidad y un reto para cambiar los viejos hábitos docentes que difieren en la actualidad. La presencia de las TIC en todos los entornos y la puesta en marcha de propuestas pedagógicas en currículos basados en competencias básicas establecen un escenario en el que CLIL puede constituir una buena respuesta para muchos profesionales de la Educación.

En la última década CLIL ha experimentado un rápido desarrollo en nuestro país. Este es el resultado de un compromiso con las políticas europeas destinadas a fomentar

el plurilingüismo y una mayor conciencia creciente de la necesidad de aprender un segundo idioma (Lasagabaster D. y Ruiz de Zarobe Y., 2010: 9). Debemos tener en cuenta que España cuenta con 17 comunidades autónomas y dos ciudades autónomas Ceuta y Melilla. Los marcos legislativos que rigen nuestro sistema educativo son la Constitución Española (1978) y la LOE (*Ley Orgánica de Educación, 2/2006*) que desarrollan los principios y derechos establecidos en España. Aunque dicha Ley ofrece un marco común para todo el país, las comunidades autónomas regulan y adaptan la presente Ley a sus territorios. Es por ello que en la actualidad este enfoque está siendo implantado de diversas formas dependiendo como ya he dicho de la comunidad autónoma y de la edad de los estudiantes. Tal y como menciona Suárez M^ªL. en su artículo *Claves para el éxito del aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE)*:

Hay muchas variantes de CLIL que difieren entre sí, no sólo en términos de implantación sino también en términos de objetivos: se utiliza para preparar a niños de preescolar o escuela primaria para el aprendizaje de lenguas a través de actividades de conciencia lingüística (“duchas” lingüísticas de unos 30 minutos diarios); o con alumnos de entre 13 y 19 años a los que se les imparte la mitad de las asignaturas, de forma integrada, en una o más lenguas.

Existe un interés creciente por parte de toda la comunidad educativa en el Aprendizaje Integrado de contenidos y Lenguas Extranjeras. Este interés tiene como resultado la ampliación de programas bilingües en los centros docentes.

Teniendo en cuenta la gran variedad de situaciones en cada país, la metodología CLIL está adaptada a dichos contextos. En el caso concreto del Principado de Asturias, el primer programa bilingüe puesto en marcha en la región fue fruto de un convenio oficial entre la Consejería de Educación, el Ministerio de Educación y el British Council hacia el 1996. Los centros que desempeñan ese Proyecto en su centro siguen las Orientaciones Pedagógicas proporcionadas desde el MECD/BC en las que se especifican las asignaturas a impartir a través de la lengua inglesa. En Educación Infantil esto cambia, ya que el enfoque es global y por lo tanto no se imparten asignaturas como en Educación Primaria. Las áreas desde las que se trabaja la lengua inglesa son: *Social Skills, Knowledge and Understanding of the World, Mathematical Concepts* y *Literacy*. El alumnado recibe alrededor de un 40% de su tiempo en lengua inglesa.

4. PROPUESTA

4.1. Justificación de la unidad didáctica

El desarrollo del presente Trabajo de Fin de Máster, se inicia en la necesidad de **conocer los posibles materiales existentes cuya línea metodológica sea CLIL en la etapa de Educación Infantil**. Existe una carencia generalizada de materiales CLIL en nuestro país. Esta carencia se intensifica en la etapa de Educación Infantil y es por ello que he elaborado una unidad didáctica basada en este enfoque con el objetivo de ofrecer una herramienta para futuros maestros que hagan uso de ella y a maestros de CLIL que puedan valorar la adecuación de sus materiales a dicho enfoque.

En los apartados anteriores he justificado la importancia de enseñar una segunda lengua en edades tempranas: dada la demanda existente del aprendizaje de lenguas extranjeras y los numerosos beneficios que tiene aprender una lengua en edades tempranas, surge la necesidad de elaborar una propuesta para fomentar la lengua inglesa en la etapa de Educación Infantil. El no hacerlo sería desaprovechar una magnífica oportunidad de enriquecimiento. Además, cabe destacar la casi inexistencia de proyectos bilingües en el Principado de Asturias en la etapa de Educación Infantil, por lo que un proyecto como el presente daría respuesta a la demanda de un alto número de familias que desean que sus hijos tengan la posibilidad de formarse en un entorno bilingüe.

Este tema resulta relevante debido a la implementación de CLIL por toda Europa ha determinado el hecho de que los profesionales de la enseñanza defendamos una práctica de enfoque dual y, por tanto, hayamos tenido que replantear nuestras prácticas docentes para dar una respuesta adecuada a nuestro alumnado. Cada vez son más los colegios que se incorporan a programas bilingües pero a día de hoy el material sigue siendo escaso. Es indiscutible que el aprendizaje integrado de contenidos y lengua es una realidad reconocida e impulsada por la política europea lo cual se refleja cada vez más en nuestro país. Creo que es muy importante conocer los materiales existentes en la etapa de Educación Infantil ya que esto hace que cada vez más maestros necesiten instrumentos para elegir, adaptar o crear el material apropiado. Por ello he decidido elaborar una unidad didáctica que sirva como referencia e instrumento para maestros. He elegido el **tercer nivel del Segundo Ciclo de Educación Infantil** para el desarrollo de esta propuesta. De acuerdo con *La Teoría de competencia subyacente común* de

Cummins (1981), para desarrollar una segunda lengua, el lenguaje materno tiene que estar suficientemente desarrollado, y como ya expliqué en el primer apartado, esa edad sería en la que se encuentran los alumnos a los que va dirigida esta propuesta. También defiende que las lecciones aprendidas en una lengua pueden transferirse fácilmente a la otra lengua. Lo cual significa que si enseñamos a los niños, por ejemplo, la forma geométrica el círculo en inglés, este concepto no tiene por qué ser reenseñado en español (citado en Vila I., 1883: 9).

Considero este trabajo como un pequeño paso hacia un gran cambio global que permita afrontar los nuevos desafíos de nuestra sociedad. Se pretende que los alumnos se sientan capaces de aprender inglés a pesar de su corta edad, que comiencen a confiar en sus posibilidades y sean conscientes de los éxitos que pueden lograr por sí mismos. Planteo este trabajo como una herramienta práctica, motivadora y atractiva para responder a las necesidades actuales, contribuyendo de esta manera con iniciativas de una sociedad bilingüe a la que debemos enfrentarnos con optimismo.

Para apoyar el punto de partida de mi propuesta he recurrido a la **elaboración de un cuestionario** con preguntas dirigidas a maestros especialistas de inglés con el fin de conocer las opiniones y actitudes de los profesionales de la materia acerca del bilingüismo en edades tempranas y concretamente la metodología CLIL. El cuestionario consta de 34 preguntas de respuesta cerrada y otras que dejan la posibilidad de dar una respuesta más amplia. La encuesta se ha enviado a más de 200 colegios pertenecientes al Principado de Asturias, tanto públicos, como concertados o privados. De todos ellos sólo he obtenido respuesta de 32 centros. En un principio se había pensado acotar el ratio solo a los centros públicos pero debido a la escasez de proyectos bilingües en él se ha optado por ampliar el ratio de centros que son los que más oferta disponen en la actualidad. De los análisis de la encuesta se deduce lo siguiente:

- Un 84% de los encuestados trabajan o han trabajado en un *centro bilingüe* o con *sección bilingüe*, y un 16% no. La mayor parte de estos colegios son centros que desarrollan un Programa Bilingüe en la etapa de Educación en Primaria (por lo general imparten una asignatura en inglés).
- Un 67% de los profesores especialistas de inglés trabajan los mismos centros de interés en inglés que en la lengua materna, y un 33 % difiere y trabaja diferentes

contenidos en la segunda lengua que en la lengua materna. Algunas de las justificaciones fueron:

- ✓ *En la etapa de infantil el alumnado tiene capacidad natural para asimilar los contenidos curriculares propios de esa edad independientemente del idioma en que sean impartidos.*
 - ✓ *Los centros de interés deberían ser los mismos que en la lengua materna para que los niños asocien/disocien.*
 - ✓ *La simultaneidad de los contenidos ayuda a la mejor interiorización de los mismos por asociación y repetición.*
 - ✓ *Es necesario que los contenidos les resulten familiares a los alumnos en su propia lengua para trabajarlos de una forma más eficaz desde la lengua de estudio.*
 - ✓ *Tener una base en castellano facilita la adquisición de los nuevos contenidos en una lengua extranjera.*
 - ✓ *Siempre adaptados a los intereses del alumnado y siempre de manera coordinada con el profesorado del nivel.*
 - ✓ *Hay temas que se trabajan de manera coordinada y otros que no.*
- El 91% considera que la cantidad de tiempo dedicado a la enseñanza del inglés que establece la normativa es poca, la cual es de una hora y media semanal en cuatro y cinco años. Un 6% considera este tiempo suficiente y un 3% lo considera adecuado. La realidad es que el tiempo que establece la normativa para el aprendizaje de la lengua extranjera es escaso.
- Un **75%** de los maestros conocen la metodología CLIL, y para mi sorpresa un 25% desconoce la integración de los contenidos a través de lengua inglesa. Esto quiere decir que hay un porcentaje considerable de maestros que ignora lo que es CLIL, sus implicaciones pedagógicas y todas las ventajas que conlleva. En mi opinión son maestros que en realidad sí que conocen lo que es CLIL pero no saben que tiene ese nombre, ya que luego vemos en las respuestas que indican que en su centro se lleva a cabo un “Proyecto en Primaria”, se imparte una asignatura en inglés.
- Un 96% de los maestros que conocen la metodología CLIL la considera apta para la etapa de Educación Infantil, y sólo un 4% de los encuestados no la considera apta justificando su respuesta de la siguiente manera:

Considero la etapa de Educación infantil un momento demasiado prematuro, ya que en esta etapa del aprendizaje de una lengua extranjera se

trabaja una primera inmersión lingüística, básicamente con el uso de vocabulario relativo a temas muy conocidos.

Aquellos maestros que sí que consideran apto CLIL profundizan su respuesta con las siguientes anotaciones:

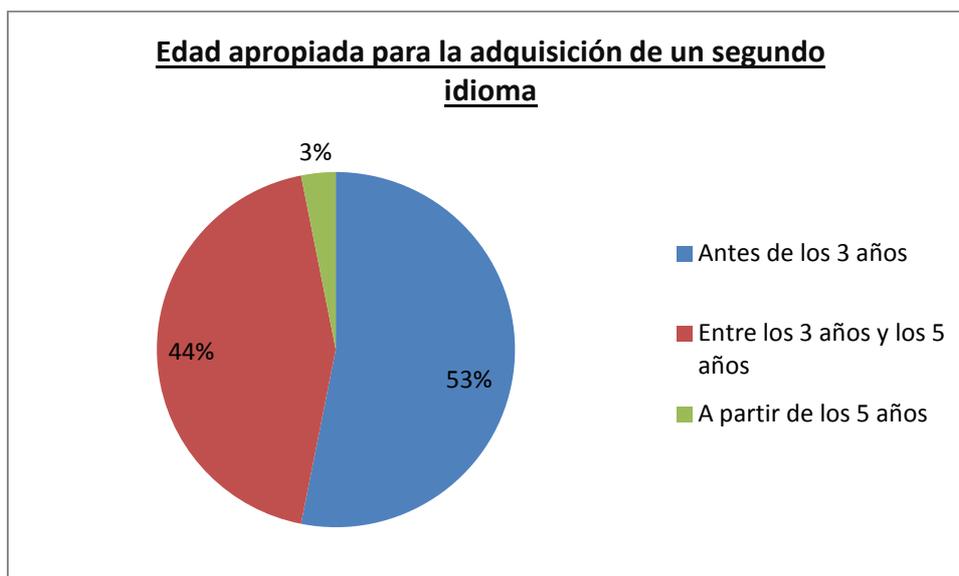
- ✓ *Los alumnos de Educación Infantil aprenden de forma significativa a través de actividades manipulativas y de descubrimiento, características de la metodología CLIL. Además, despiertan su interés y se mantiene su atención con facilidad a través de la variedad de actividades y materiales.*
- ✓ *Se puede trabajar sin libro de texto perfectamente.*
- ✓ *Se utilizan sobre todo las nuevas tecnologías que complementan los libros de texto, crear situaciones reales en el aula, proyectos, roles...*
- ✓ *Las aptitudes de los alumnos de infantil son mejores.*
- ✓ *El aprendizaje a través de contenidos es más motivador y variado que el metalingüístico.*
- ✓ *Cuanto antes empiece el alumnado su contacto con la lengua extranjera en todos sus ámbitos, más fácilmente y con mayor naturalidad la adquirirá.*
- ✓ *Los niños de Infantil son capaces de aprender muchas cosas si se les presenta de forma adecuada y con tiempo; Los temas trabajados son interesantes para el alumnado y los resultados son positivos.*
- ✓ *El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras tiene ya mucho recorrido, tanto en educación infantil como primaria, con muy buenos resultados para el alumnado que lo puede aprovechar.*
- ✓ *El enfoque CLIL llevo utilizándolo desde que empezó el Proyecto Bilingüe en nuestro centro hace unos siete años; Si dispusiera de más horas en Ed. Infantil creo que sería **beneficiosa** porque de pequeños es cuando más aprenden y tienen más interés.*
- ✓ *Llevo enseñando con esta metodología desde hace 8 cursos académicos y veo que los resultados son satisfactorios.*

Es muy gratificante leer algunas de las respuestas obtenidas. Los maestros que utilizan esta metodología dicen que usan material propio elaborado por ellos mismos y en el C.P. La Atalía menciona que en Primaria *se utiliza un libro de texto Británico y material de apoyo de elaboración propia. Además libros de lectura en inglés, material audiovisual de Internet, etc.* Lo cual refuerza más la elaboración de mi propuesta didáctica.

- **Realizar desdobles** es en la única pregunta en la que se pone de acuerdo todo el profesorado para responder que sí que se deberían realizar desdobles para facilitar las destrezas orales en inglés. El **100%** de los encuestados está de acuerdo y lo considera como necesario y positivo. Es por ello que la propuesta es lo bastante flexible como para poder realizar desdobles como medidas para dar más oportunidad de interacción al alumnado. La mayoría de los encuestados quiso ampliar su respuesta con argumentaciones como las siguientes:

- ✓ *Para practicar la expresión oral con desdobles los alumnos tienen más tiempo.*
 - ✓ *Con grupos más reducidos se consigue una mayor personalización de los aprendizajes.*
 - ✓ *Los desdobles son **vitales** para dar oportunidad al mayor número posible de alumnado a desarrollar dichas destrezas, y permiten individualizar la atención proporcionada al alumnado.*
 - ✓ *En los centros bilingües y no bilingües los desdobles son necesarios, actualmente el nº de alumnos/as en las aulas es muy elevado. Los desdobles son interesantes, entre otras cosas, para ofrecer oportunidades de aprendizaje y participación a todo el alumnado.*
 - ✓ *Sería **muy positivo** realizar desdobles porque en cada clase hay demasiados niños para que puedan sacar partido a las clases de inglés. El hecho de ser tan numerosas, impide al alumnado adquirir adecuadamente todas las destrezas lingüísticas.*
 - ✓ *Los grupos reducidos permiten un mayor desarrollo de las habilidades.*
 - ✓ *Si lo que intentamos conseguir es una **competencia comunicativa** en otro idioma, y sobre todo mejorar la destreza oral, actualmente con el número tan elevado de alumnos por clase esta labor se ve muy perjudicada.*
 - ✓ *Si el número de alumnos es elevado sí sería mucho más eficaz para trabajar destrezas orales con ellos.*
 - ✓ *Las destrezas orales se practican mejor en grupos reducidos puesto que hay más ocasión de intervenir. Es válido para todo tipo de centro.*
- Termino el análisis de la encuesta con los resultados de la pregunta con respecto a qué edad consideran los maestros especialistas de inglés apropiado aprender una segunda lengua. Las conclusiones han sido que un 53% considera que la mejor edad para aprender inglés es antes de los tres años, frente a un 44% que opina que la edad más acertada abarcaría de los tres a los cinco años. Solo hubo un maestro (3%) que considera más tarde de los cinco años la edad pertinente para dicho aprendizaje. Algunos maestros señalan las ventajas que conlleva el aprendizaje a edades tempranas de una segunda lengua:
- ✓ ***Aumento de capacidad comprensiva. Estimulación de otras partes del cerebro. Desarrollo del aparato fonador** (emisión de sonidos que no existen en la lengua materna). **Respeto hacia otras identidades culturales...***
 - ✓ *La infancia es la mejor etapa para aprender lenguas, los niños tienen la facilidad para aprender tanto dos lenguas como una y considerar ambas igualmente relevantes en el proceso de comunicación.*
 - ✓ *Pues porque **cuanto más pequeños son y primero se empiece mayor es el aprendizaje** y menos les cuesta a los alumnos.*
 - ✓ *En edades tempranas utilizan la lengua de una **forma natural y espontánea** en el aula. Además es la edad más apropiada en cuanto al desarrollo se refiere ya que son capaces de reproducir cualquier sonido de cualquier lengua y, por tanto, su pronunciación será adecuada. Aprenden de forma inconsciente la lengua y los contenidos y a su vez lo hacen de una forma motivadora e interesante para ellos.*

- ✓ *Bien es conocida la expresión “absorber **como esponjas**” y ante alumnos de corta edad se cumple fácilmente ya que están más receptivos y son más asequibles a los cambios y las nuevas experiencias. Por tanto la adquisición de un nuevo idioma se interioriza como algo absolutamente normal.*
- ✓ *El alumnado **cuanto más pequeño mejor para desarrollar las destrezas bilingües.***
- ✓ *Cuanto antes mejor.*
- ✓ *Siempre que el acercamiento a la lengua extranjera sea de manera natural, el aprendizaje de una lengua extranjera no supone ninguna dificultad al alumnado de E. Infantil. Les ofrece una base importante para continuar con su aprendizaje en primaria.*
- ✓ *Totalmente positivo, dado que la adquisición de la lengua materna, al igual que una segunda o tercera se realiza de forma más natural y fácil en edades tempranas.*
- ✓ *Los niños y las niñas pueden aprender una lengua sin dificultad desde edades tempranas, con un acercamiento natural a la misma. No conlleva ningún peligro, exceptuando el escepticismo de los adultos, que son quienes se plantean el aprendizaje de la lengua como algo difícil y académico.*



En la última cuestión acerca del fomento del bilingüismo en edades tempranas, todos los maestros contestaron que sí creen que es bueno fomentar un segundo idioma a una temprana edad.

Pienso que las respuestas hablan por sí mismas, quedando demostrado que los maestros están a favor de fomentar el bilingüismo en edades tempranas.

En vista de las respuestas de los maestros especialistas, los cuales tienen que elaborar material propio si optan por la metodología CLIL, he revisado las editoriales para conocer si disponemos de este material. Para fundamentar la necesidad de elaborar materiales **he analizado las principales editoriales** para conocer la existencia

o falta de dicho material que responda a los principios teóricos y al diseño metodológico del enfoque en que se basan: aprendizaje integrado de contenidos y lengua. Los catálogos que se han tenido en cuenta han sido:

- Oxford University Press
- MacMillan English Language Teaching
- Santillana-Richmond Publishing
- McGraw-Hill
- Cambridge University Press
- SM conectados

De todas ellas he encontrado que la **única editorial** que ofrece un material que incorpore esta metodología es Santillana-Richmond Publishing: *I can* y *Jelly Beans 3* son las que propone la editorial para el tercer nivel de Educación Infantil. Este material justifica que aplica la “técnica” CLIL (tal y cómo aparece en su Proyecto Curricular) al área de **Educación Artística** y basándose en las directrices legislativas recogidas en el *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil*. En primer lugar he de mencionar que no existe en dicho Real Decreto un área denominada así. Tal y como menciona el Artículo 6 de dicho *RD1630/2006:2* las áreas del segundo ciclo de la Educación Infantil son las siguientes:

- *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal*
- *Conocimiento del entorno*
- *Lenguajes: Comunicación y representación*

En la tercer área denominada *Lenguajes: Comunicación y Representación* existen cuatro bloques, uno de ellos: el Bloque 3, es denominado *Lenguaje artístico* (RD1630/2006: 8). La editorial menciona el *área de Educación Artística*. De acuerdo con el *Real Decreto* al que hace referencia vemos que Santillana-Richmond comete un error con la terminología y con la clasificación, puesto que no es un área sino un bloque.

Tal y como queda expuesto en ambos Proyectos Curriculares: *I Can! 3* y *Jelly Beans 3* (2012: 5), Santillana-Richmond Publishing justifica que aplica dicha “técnica” de la siguiente manera:

El término CLIL (aprendizaje integrado de contenidos e idiomas) hace referencia al enfoque didáctico según el cual las áreas y materias, o alguna parte de ellas, se enseñan utilizando una lengua extranjera, con un doble objetivo: el aprendizaje del contenido de la materia y, simultáneamente, el de dicho idioma. Esta técnica se aplica en este documento al área de Educación Artística..El énfasis de desarrollar una Propuesta Curricular con elementos CLIL implica intensificar la experiencia del alumnado en la «resolución de problemas» y «saber hacer cosas» a través de otro idioma, dando una relevancia destacada al uso del lenguaje a la vez que se adquieren los contenidos del área/materia de una manera más activa, estimulando así el aprendizaje. En términos de adquisición de lenguas extranjeras, la finalidad es cultivar un conocimiento para futuros puestos de trabajo con un fin práctico. En este sentido, la Programación de Aula ofrece tareas relevantes, realistas y motivadoras dirigidas al aprendizaje de los contenidos curriculares a través del inglés. Esta es la razón por la que a CLIL se la conoce como «educación con doble finalidad».

Según esta editorial, se aplica CLIL al *área de Educación Artística* no resulta ser cierto, ya que más adelante describe las unidades didácticas para cada trimestre y quedan divididas en las tres áreas, por lo tanto no se centra únicamente en trabajar la *Educación Artística*.

Jellybeans 3 y *I can 3* se basan en teorías metodológicas contemporáneas sobre la adquisición de una primera lengua. Una de esas teorías es la inmersión. Propone que el alumno debe estar en un entorno exclusivo de habla inglesa. Interpretamos que lo que quiere decir es que sólo y únicamente se hablará dicha lengua, porque el significado realmente de Inmersión no es el aplicado en este caso. Otra teoría en la que se basa es en el Método Natural, el cual sostiene que las palabras no se aprenden fuera de contexto, sino por medio de interacciones significativas. La última teoría en la que se basa este proyecto es la Respuesta Física Total (RFT) la cual fomenta el uso de lenguaje no verbal y permite que los maestros y alumnos se comuniquen en las fases de preproducción y primeras producciones sin recurrir a la lengua materna.

Voy a realizar un análisis de este material teniendo en cuenta la **parrilla de verificación** que establece Castillo Pastor R. (2011: 33) en su Memoria de Máster en la cual se analizan una serie de unidades didácticas para saber si se adecuan al diseño metodológico CLIL. Se basa en la valoración de ocho parámetros que sirven como instrumento para realizar un análisis exhaustivo de nueve unidades didácticas

determinando la adecuación o no a la metodología CLIL. Esta elección se justifica por las ventajas que dicho instrumento aportan los autores en los que se basa Castillo Pastor R.: McGrath (2002) y Tomlinson (2003). Según la autora, los parámetros *han sido elaborados a partir de los principios teóricos en los que se sustenta la enseñanza AICLE y el reflejo de ellos ha de observarse en el diseño*. Castillo Pastor R. añadió un parámetro más que considera necesario a toda buena práctica docente también incluye aspectos específicos de AICLE. Para analizar los parámetros se han tenido en cuenta los criterios que estos autores establecen. Mi análisis va a llevarse a cabo siguiendo algunos de estos parámetros establecidos ya que en mi caso no realizaré un estudio tan completo como esta autora desarrolla, debido a que no es el objetivo de mi trabajo. El fin es conocer la existencia o falta de material CLIL en la etapa de Educación Infantil, que hasta el momento hemos visto que existe una gran carencia. Abarcaré aquellos aspectos más destacables de la programación de *Jelly Beans 3*, que pueden observarse a simple vista. Justificado esto, los parámetros que voy a considerar para averiguar si se adecua este material CLIL a los principios teóricos y al diseño metodológico del enfoque son los siguientes:

- 1) El entorno de enseñanza-aprendizaje integrador: en este parámetro se incluyen dos criterios: la *formulación integrada de objetivos* y la *integración de dimensiones*. Considero este parámetro el más importante y destacable de la metodología CLIL. En este material no aparecen definidos los objetivos de forma integrada, para que tanto el maestro como los alumnos sean conscientes de la relación entre unos y otros. Con respecto a la integración de dimensiones, no se integran las cuatro dimensiones de CLIL. El Modelo de las cuatro Cs implica un diseño curricular que integra cuatro componentes: contenido, comunicación, cognición y cultura. Esta editorial a los contenidos los divide en *Lenguaje, Vocabulario temático, Géneros textuales, Canciones y Juegos*, por lo que **no hay constancia de las 4Cs**, rasgo esencial de la metodología CLIL.
- 2) La concepción comunicativa e interaccionista de la lengua: para garantizar una concepción comunicativa e interaccionista de la lengua analizaré si el contenido que ofrece la lengua y la interacción que promueve son auténticos.
 - La autenticidad del contenido: en este parámetro he valorado el *propósito*, las tareas de las unidades didácticas responden a un propósito relacionado

con actividades vinculadas a la materia académica correspondiente o con actividades propias del mundo externo al aula.

También entra en juego la *adecuación del lenguaje*, ¿existe una adecuación entre las tareas de la unidad didáctica y las funciones comunicativas, estructuras lingüísticas o unidades léxicas cuyo uso se pretende promover? Las actividades ponen en práctica los recursos lingüísticos que se pretenden promover. Es cierto que los **objetivos** que se establecen guardan relación a la lengua y el lenguaje practicado es aquel que surge durante la realización de la tarea, por tanto, podemos considerarlos **adecuados**.

Con respecto a la *unidad de la lengua*, una perspectiva comunicativa de la lengua implica superar la visión atomizadora del lenguaje o el trabajo a partir de las frases. Este material no proporciona textos a los alumnos ni pide que ellos también los produzcan.

También he valorado la *autenticidad de uso*, las actividades de las unidades son adecuadas al tipo de documento que se ofrece en términos de uso real del lenguaje. Las actividades propuestas son extrapolables al mundo real.

Con respecto a la *integración natural de destrezas*, **las destrezas presentes** en la mayor parte de la programación en que se integran **no son las adecuadas** al tipo de actividades. Las actividades deberían pedir a los alumnos que lean, escuchen, hablen, medien, etc para aquellos fines que habitualmente hacemos en el mundo real. Este no es el caso, ya que la destreza que más desarrolla es la de escuchar, bien sea al maestro o un CD. Es cierto que en estas edades es comprensible que no sean capaces de leer ni escribir textos en inglés, pero se podría llevar a cabo una iniciación a las palabras perfectamente.

- La autenticidad de la interacción que promueve: una manera de lograr la interacción entre los alumnos es generar tareas en las que cada uno de los niños dispone de una parte de la información, de tal forma que solo interactuando con los demás pueda conseguir el total necesario para realizar la tarea. Es una técnica conocida como rompecabezas. Resolver la tarea es necesario para poder realizar la siguiente fase. No se promueve la interacción entre el alumnado, este material destaca por el trabajo individual y de mesa.

Valorando *la implicación del alumno*, el propósito de la actividad debe implicar al alumno personalmente: sus experiencias, actitudes, afectos, emociones, capacidad creativa, sentido lúdico...Solo ese tipo de implicación dota definitivamente de sentido real a una tarea. Este material no establece una relación entre las tareas de las unidades y el mundo de conocimiento o experiencia del alumno, las tareas requieren una aportación personal del alumno.

Otro ítem a tener en cuenta es la *focalización en el mensaje*, en las actividades la lengua no es el foco de atención ya que cuando el alumno lleva a cabo las tareas su atención se dirige al mensaje, excluye atención al objetivo último: la utilización del lenguaje con fines educativos.

Otro criterio es la *posibilidad de elección*, si ¿en algún momento de la secuencia de las tareas de la unidad didáctica conceden libertad al alumno con relación a lo que dice y cómo lo dice?

- 3) Las actividades de la lengua. *Este parámetro tiene por objeto comprobar qué actividades de la lengua se trabajan en la unidad didáctica analizada. Se integran ocho criterios: comprensión lectora, comprensión auditiva, comprensión audiovisual, expresión oral, expresión escrita, interacción oral, interacción escrita, mediación oral y mediación escrita. En general, **no existen actividades relacionadas con la comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita, interacción oral, interacción escrita, mediación oral ni mediación escrita.** Se proponen actividades centradas en comprensión auditiva y comprensión audiovisual, es decir, reciben información de entrada en forma de enunciado emitida por el maestro y/o de entrada auditiva y visual, y después los niños realizan una repetición del vocabulario. No existen presentaciones orales de una tarea final, no se alterna la comprensión y la expresión oral ni siquiera puede llegar a solaparse, y mucho menos tareas de interacción escrita a los alumnos. Tampoco presenta actividades de mediación oral en la que los alumnos deban de hacer la labor de intérpretes, parafrasear, resumir o tomar notas con el fin de posibilitar la comunicación oral entre dos personas que no pueden hacerlo directamente.*

4) El entorno de enseñanza-aprendizaje cooperativo y vinculado a la comunidad.

Este parámetro lo integran varios criterios: la *relevancia de las tareas de tipo cooperativo*, *evaluación del trabajo cooperativo*, y la *relación con la comunidad local*. Las actividades no son de tipo cooperativo, **no existe una cooperación entre el alumnado** para llegar a una resolución de la tarea, por lo que tampoco existe actividades de evaluación del trabajo cooperativo. Tampoco hay actividades vinculadas con la comunidad, no hay interacción entre los alumnos y la comunidad en la que viven.

Jellybeans 3 consta de varios componentes, según aseguran ellos mismos. Consiste en un programa completo y atractivo: *Student's Book*, *Activity Book*, *Big Book*, Guía del Profesor, CD del profesor, CD del alumno, pegatinas, Póster y *Pop-outs*, Juguete *Jellybean* y títeres. Por lo tanto el niño dispondrá de dos libros: *Student's Book* y *Activity Book*. Analizando ambos materiales, las actividades que desarrolla van encaminadas al trabajo individual: *look, listen and colour*, *look and stick*, *look and colour*, *trace and stick*, *look, match and colour*, *trace*, *count and colour...* Son todo actividades de **representación gráfica**: unir, colorear, repasar el trazo, pegar pegatinas, etc. Por lo que no sería CLIL ya que no habría cooperación entre los compañeros. Las actividades son de naturaleza interactiva y cooperativa. El profesor de CLIL debe implicar a los niños en muchas actividades en las que tengan que escuchar y responder. Es muy importante que sean actividades cooperativas y heurísticas, ya que los alumnos necesitan oportunidades naturales para utilizar la lengua extranjera. *Jellybeans* destaca por la multitud de fichas de trabajo individual, con lo que no son actividades cooperativas ni hay una interacción.

5) El entorno de enseñanza- aprendizaje plurilingüe y pluricultural.

No hay *evidencia de un caudal lingüístico diverso*, es decir no incluye producciones lingüísticas en lenguas diferentes, no hay actividades que combinen más de una lengua, como podría ser la materna de algún alumno. Por lo tanto no existe un *uso de diversas lenguas*, no hay actividades en las cuáles se favorezca el uso de más de una lengua. Tampoco vemos que recoja perspectivas o producciones culturales de diferente origen, de culturas relacionadas con la LE objeto de estudio o culturas maternas de los alumnos.

Quisiera añadir que este material se divide en **nueve unidades temáticas**. Cada unidad consta de una introducción, tres lecciones y material de repaso y evaluación. Teniendo en cuenta que el maestro dispone de 1 hora y media semanal para la enseñanza de lengua extranjera y tomando dos sesiones semanales de 45 minutos. Tomando como punto de referencia el *Calendario escolar 2012/2013 obtenido de Resolución de 6 de julio de 2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se modifica la Resolución de 11 de abril de 2012, por la que se aprueba el calendario escolar para el curso 2012-2013 (BOPA 12-V-2012)* dispondremos un total de unas 28 sesiones para el primer trimestre, 23 sesiones para el segundo trimestre y 23 sesiones para el tercer trimestre. Todos estos datos son aproximados, de ello dependerá obviamente los días de la semana asignados en el propio horario, salidas realizadas y fiestas de cada centro. Cada unidad temática de *Jellybeans 3* se divide en tres lecciones y cada lección se compone a su vez de tres clases, por lo que necesitaremos para cada unidad **nueve sesiones**. Por tanto en un trimestre la editorial incorpora tres unidades, para las que necesitaríamos 27 sesiones. En el segundo y tercer trimestre no dispondríamos de este número de sesiones y en el primer trimestre tampoco pues hay que tener en cuenta que no podríamos utilizar el material de repaso y/o ampliación.

Como mencioné anteriormente las unidades didácticas trabajan contenidos de las tres áreas. La editorial los incluye todos seguidos sin dividirlos en los tres ámbitos de experiencia pero queda plasmado que se trabaja de manera globalizada de acuerdo a la normativa vigente en el Principado de Asturias aunque en ningún apartado se hace mención a ello.

Por último quisiera señalar que los centros de interés de las unidades didácticas guardan relación con los trabajados en lengua materna, y son los siguientes: *At school, At home, My healthy body, Toys and free time, My town, bugs, In the forest, At the zoo y Going places*.

En conclusión, la metodología CLIL no se ve reflejada en dicha propuesta y presenta muchas incongruencias. En primer lugar, el material analizado no promueve un entorno de enseñanza-aprendizaje integrador, ya que no se ofrecen tareas en las que se integren las cuatro dimensiones de CLIL. En segundo lugar, no se promueve un entorno centrado en el alumno, el profesor es el que en todo momento dirige la clase. No existe un aprendizaje autónomo ni se promueve la reflexión-reconducción del proceso. No se

promueve un entorno de enseñanza-aprendizaje cooperativo y vinculado a la comunidad.

En mi opinión, parece más bien una estrategia de venta de la editorial, lo que me lleva a reforzar mi propuesta de desarrollar una unidad que ilustre dicha metodología.

4.2. Equipo docente y características del niño de cinco años

Para llevar a cabo esta unidad didáctica, trabajaremos todo el equipo docente del tercer nivel de Educación Infantil, todo el alumnado correspondiente, y en colaboración con los especialistas (asesores de inglés, música, religión, apoyos...) y con las familias.

El trabajo en equipo es fundamental para que todo el proyecto se pueda llevar a cabo con éxito. Por ello los maestros implicados en dicho proyecto intentaremos llevar a cabo la mejor coordinación posible así como la comunicación más fluida que podamos tener. Al finalizar la propuesta esperamos que la evaluación del interés del equipo de trabajo sea lo más satisfactoria posible.

Trabajar en equipo responde a las necesidades de aprendizaje y profesionalización de los adultos, posibilita el intercambio y contraste, y simultáneamente, es la base de un objetivo común: conjugar la tarea de todos para ofrecer a los niños, coherencia y unidad en la propuesta pedagógica. Esto nos permite, a su vez:

- Un aprovechamiento racional de los recursos
- La distribución de las tareas y la diversificación del trabajo
- Riqueza de puntos de vista
- La concesión de respaldo y apoyo a las iniciativas
- La colaboración en la resolución de conflictos, en la toma de decisiones y en la realización de la propuesta
- La asunción de las funciones propias
- El intercambio de informaciones y experiencias
- La negociación, el consenso y la corresponsabilidad en el desarrollo de la Propuesta Pedagógica.
- La formación de personas tolerantes, abiertas y flexibles

- La aportación de datos y conocimientos sobre las peculiaridades e intereses de todos los sectores y del entorno escolar.
- Una mejora en el grado de satisfacción y en el clima de relaciones de las personas implicadas en el proceso.

Al enseñarse como una herramienta para la comunicación y la representación, el inglés entra a formar parte del currículo general de esta etapa y permite abarcar toda una serie de conceptos y procedimientos que se encuadran perfectamente dentro de la Educación Infantil. Por esta razón, la coordinación con los tutores resulta esencial para garantizar que el aprendizaje del inglés se enfoca de manera integrada y globalizada con las otras áreas del currículo. La coordinación entre el profesorado de esta etapa resulta indispensable tal y como indica el *Decreto 85/2008, de 3 de septiembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil*:

El segundo ciclo de Educación Infantil constituye una unidad de enseñanza y aprendizaje, y por tanto será imprescindible la coordinación del profesorado y cualquier otro personal implicado de modo que se desarrolle correctamente el currículo con el fin de garantizar la necesaria unidad de la acción educativa.

A comienzo de curso, la profesora de inglés se coordina con las tutoras para que los centros de interés que se tratan en idioma coincidan, en lo posible, con los de otras áreas.

Presentado el equipo de trabajo que va a formar parte en esta propuesta, llega el momento de presentar a los protagonistas de este trabajo.

La etapa educativa en la que vamos a desarrollar el proyecto es el segundo ciclo de Educación Infantil, concretamente para el **tercer nivel** de esta etapa. Las **características propias de los niños de cinco y seis años** son: aprendizaje global, necesidad de actividad, importancia de la experiencia personal como vehículo para que el aprendizaje sea significativo y el juego como fuente de aprendizaje. Del mismo modo, se han organizado las actividades de clase siguiendo unas rutinas de aprendizaje establecidas. La principal función de estas rutinas de aprendizaje consiste en promover la seguridad y la confianza en los alumnos a la vez que contribuyen positivamente en el proceso de socialización de éstos en el aula.

En la infancia, el aprendizaje no es lineal y existe una relación compleja entre aquello que el individuo percibe y los conocimientos previos que ya posee. Por lo que el contenido lingüístico nuevo se presentará de forma contextualizada, en contextos diversos, amenos y estructurados. Esto permite al alumnado interiorizar, adquirir y utilizar la lengua y participar en las actividades de clase con naturalidad y a su propio ritmo.

Según Piaget (1959), los niños de edades comprendidas entre dos y cuatro años se hallan en el estadio de **pensamiento simbólico y preconceptual**, por lo que el juego simbólico será introducido de manera indispensable, resultando muy motivador y a la vez pedagógico.

Antes de empezar a trabajar el idioma es necesario tener muy en cuenta las características psicolingüísticas de estas edades. El niño tiene la capacidad de captar el significado de mensajes sin que le sea necesario entender cada una de las palabras. La entonación, los gestos, las expresiones faciales, acciones ayudan al niño a deducir lo que pueden significar las frases y palabras desconocidas.

Posee una gran facilidad para usar creativamente un lenguaje limitado. El niño es creativo con las formas gramaticales y también con los conceptos. El niño crea palabras por analogía o se inventa palabras nuevas, lo cual es fundamental para el desarrollo lingüístico. Disfruta descubriendo y creando diversión en todo lo que hace. A través del juego aprende el idioma. En esta época el juego desempeña un papel esencial.

Además el niño aprende de manera indirecta, captando aspectos ajenos a lo que se le transmite intencionadamente en el aula a través de la programación.

Hemos de recordar que el niño en esta edad tiene instinto para relacionarse por lo que debemos aprovechar esta ventaja en la clase de inglés, usando la herramienta del diálogo.

4.3. Unidad didáctica

4.3.1. Introducción

Voy a adecuar la metodología CLIL a nuestro Curriculum. He tomado como referencia la teoría de las 4 Cs (Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura) (Coyle

D., Hood P. y Mars D., 2010: 41) así como el modelo de plantilla⁸ de Pérez Torres I. (2009).

El tema de elección ha sido los instrumentos musicales, por ser un centro de interés diferente a los habituales en Educación Infantil y que está recogido en nuestra Ley como un objetivo. Estaría integrado dentro del *Bloque 3: Lenguaje Artístico* y dentro del área de *Lenguajes Comunicación y Representación*.

Esta unidad dará a los alumnos la oportunidad de explorar y escuchar los sonidos de distintos instrumentos musicales. Los niños también elaborarán instrumentos que representarán la percusión, viento y cuerda.

4.3.2. Temporalización

Esta unidad está diseñada para llevarse a cabo en cinco semanas aproximadamente. De acuerdo con la normativa vigente constaría de 10 sesiones de 45 minutos.

4.3.3. Objetivos

En todo enfoque CLIL hay dos tipos de objetivos: los objetivos del contenido y los objetivos del lenguaje. En Educación Infantil se trabajan las tres áreas de conocimiento del curriculum de forma globalizada por lo que he dividido los objetivos de acuerdo a las tres áreas sin que esto pueda obstaculizar los dos tipos de objetivos, los cuales están repartidos en dichas áreas:

A) Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

- ✓ Desarrollar la conciencia espacial.
- ✓ Trabajar las habilidades locomotoras.

B) Conocimiento del entorno

- ✓ Usar el razonamiento lógico-matemático como una parte integral de la clase.
- ✓ Participar en las actividades propuestas de una manera activa.
- ✓ Potenciar el desarrollo cognitivo.

C) Lenguajes: Comunicación y Representación

- ✓ Reconocer e identificar algunos instrumentos musicales por su aspecto y sonido.
- ✓ Desarrollar la comprensión de una variedad de instrumentos musicales.

⁸ Plantilla obtenida de: pluri.wikispaces.com/file/view/template_1_esp.doc

- ✓ Ser capaz de reconocer los siguientes instrumentos musicales por la vista y el sonido: *guitar, piano, trumpet, flute, violin, drum, saxophone*.
- ✓ Ser capaz de agrupar los instrumentos por tipo: percusión, cuerda y viento.
- ✓ Familiarizarse con la pronunciación y entonación del inglés.
- ✓ Mejorar la expresión corporal y el sentido del ritmo.
- ✓ Hablar usando el vocabulario de los instrumentos musicales.
- ✓ Entender oralmente el vocabulario de los instrumentos.
- ✓ Cantar una canción en inglés.
- ✓ Usar el inglés y las nuevas tecnologías para aprender sobre los instrumentos musicales.
- ✓ Conocer instrumentos musicales procedentes de otras culturas.

4.3.4. Contenidos

Teniendo en cuenta el instrumento de planificación de las 4Cs de Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010: 41), los contenidos los clasifíco según los siguientes cuatro elementos:

• **De materia:**

- Instrumentos musicales: *guitar, drum, piano, violin, trumpet, maracas*.
- Descripción de algunos instrumentos musicales: *it's a wind instrument, it's a percussion instrument, it's a string instrument*.
- Asimilación de la rima musical.

• **Comunicativos:**

- Vocabulario musical: *piano, saxophone, big bass drum, trumpet, tuba, music man, play*.
- Vocabulario de la canción: *I come from far away, what can you play? - I can play... What's this?*
- Movimientos: *Stand up, walk, stop, jump, clap your hands, run, stamp your feet*.
- Rutinas: *in a circle, sit down, listen, repeat*.

• **Culturales:**

- Conocimiento de diferentes instrumentos musicales de otros países y del propio: *maracas, bagpipes, bongos, cymbals, castanets, didgeridoo, banjo*.

- **Cognitivos:**

- Clasificación de instrumentos según sean de viento, madera y/o cuerda.
- Elaboración de un instrumento con materiales de desecho.
- Ubicación en el mapa del mundo diferentes instrumentos musicales: *castanets, bagpipes, cymbals, maracas, bongos, digeridoo, banjo*.
- Conocimiento e identificación de los números ordinales: 1º, 2º, 3º, 4º y 5º (*first, second, third, fourth, fifth*).

4.3.5. Relación de la unidad con las competencias básicas

En esta unidad se trabajan todas las competencias básicas recogidas en la LOE, aunque no son obligatorias en la etapa de Educación Infantil considero oportuno su desarrollo para facilitar su adquisición en la etapa posterior: Educación Primaria. Esta UD hace especial hincapié en la Competencia en comunicación lingüística, Competencia cultural y artística y en el Tratamiento de la información y competencia digital.

- ✓ Competencia en comunicación lingüística. He incluido actividades para desarrollar la habilidad para expresarse tanto oralmente, como por escrito. La lengua inglesa favorece totalmente dicha competencia, la mayor parte de las actividades propuestas fomentan la interacción y el diálogo. Aprenderán, ampliarán y utilizarán el vocabulario referente a la unidad. También expondrán opiniones personales, podrán expresar sus conocimientos, realizar preguntas... También favorecemos la Competencia en comunicación lingüística en la tarea de exponer a sus compañeros la presentación que realicen sobre la visita a la Escuela de Música.
- ✓ Competencia social y ciudadana. La lengua inglesa sirve a los hablantes para comunicarse socialmente. Es vehículo de comunicación y transmisión cultural, favorece la comunicación con hablantes de otras lenguas y propicia el reconocimiento, la aceptación y el respeto de las diferencias culturales. En el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa es relevante el trabajo en grupo y en parejas porque a través de estas interacciones, el alumnado aprende a participar, a expresar las ideas propias y a escuchar las de los demás, y desarrolla la habilidad para construir diálogos y tomar decisiones valorando las aportaciones de los compañeros. He diseñado una actividad en la que está involucrada la comunidad: la salida a la Escuela Municipal de Música.

- ✓ Competencia cultural y artística. Contribuiré al desarrollo de esta competencia propiciando el acercamiento a manifestaciones culturales, conocerán instrumentos musicales de diferentes países así como del propio. También contribuiremos al desarrollo de la competencia artística y cultural en la medida en que se facilita la expresión de las opiniones, gustos y emociones que producen diversas manifestaciones culturales y artísticas y se favorecen los trabajos creativos individuales y en grupo.
- ✓ Competencia en aprender a aprender. Fomentaremos la autonomía personal a la hora de resolver las tareas. Favorecemos esta competencia con el diseño de tareas que mejoran la capacidad lingüística general, que facilitan la comprensión y expresión, permitiendo a los alumnos construir conocimientos, formular hipótesis y opiniones.
- ✓ Competencia en tratamiento de la información y competencia digital: conocerán y utilizarán los medios informáticos para realizar algunas actividades interactivas y para realizar exposiciones grupales con la PDI, aprovechando al máximo los recursos tecnológicos.
- ✓ Competencia en autonomía personal e iniciativa. El desarrollo de esta competencia implica fomentar el trabajo cooperativo en el aula y el manejo de recursos personales y habilidades sociales de colaboración y negociación. Un ejemplo de cómo se desarrolla esta competencia en la unidad didáctica es la tarea final en la cual los alumnos pondrán en funcionamiento los procedimientos que permiten el desarrollo de iniciativas y la toma de decisiones en la planificación, organización y gestión del trabajo a la hora de elaborar su instrumento musical con material de desecho.
- ✓ Competencia matemática. Trabajaremos esta competencia a la hora de clasificar los instrumentos musicales según la clase a la que pertenezcan entrando en juego procesos cognitivos. También los alumnos aplicarán los conocimientos y el razonamiento matemático cuando realicen la tarea de ordenar los instrumentos que escuchen, interpretando la información que reciben.
- ✓ Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. Fomentaremos el hábito de cuidado del medio ambiente de reutilizando los materiales a la hora de elaborar nuestros instrumentos musicales. De esta manera concienciaremos al alumnado de la necesidad de evitar, en la medida en la que está a su alcance, residuos, contaminación y recursos materiales.

4.3.6. Tareas

A la hora de elaborar las tareas he tenido en cuenta los seis tipos de actividades que Jane Willis propone⁹:

<u>SESIÓN 1: I am a Music Man</u>	
PRE TAREA	<p><u>-Started on the carpet (10 min):</u> Los niños se sentarán en círculo (<i>circle time</i>) y escucharán el cuento que el maestro les contará: <i>I am The Music Man. Listen to the story.</i></p> <p>Después escucharán la canción: <i>I am the Music Man. Cada estrofa comienza con el estribillo dividido entre el lead Singer/ teacher (The Music Man):</i></p> <p style="text-align: center;"><i>I am The Music Man I come from far away and I can play!</i></p> <p style="text-align: center;"><i>La audiencia: What can you play?</i></p> <p>Cada estrofa está dedicada a un instrumento musical que irá acompañado de la acción correspondiente. Cuando se termina la estrofa, se canta el estribillo anterior para dar entrada a un nuevo instrumento: <i>Sing and play!</i></p> <p style="text-align: center;"><i>The Music Man: I can play the piano!</i></p> <p>La audiencia: <i>pi-a-pi-a-pi-a-no-pi-a-pi-a-pi-a-no, pi-a-pi-a-pi-a-no-pi-a-pi-a-pi-a-no</i>, (los niños imitarán tocar las teclas del piano)</p> <p>Las siguientes estrofas están dedicadas al <i>saxophone</i> y <i>big bass drum</i>.</p> <p>Verán y escucharán otra versión corta de la canción, representada por dos animales, y les preguntaremos qué instrumento han visto nuevo: <i>What is the instrument you can see? Deberán decir: the guitar.</i></p>
TAREAS INTERMEDIAS	<p><u>-What instrument is it? (15 min):</u> Representaremos el cuento con gestos y mímica. El maestro dirá a los niños: <i>Let's play!</i>. En la dramatización haremos uso de apoyos visuales como son las <i>flashcards</i> que representan el piano, el tambor, la guitarra y saxofón mencionados en el cuento (Anexo 1). Finalizaremos la representación diciendo el maestro: <i>Thank you. Clap your hands.</i></p> <p>- Después de la representación, el maestro irá señalando una <i>flashcards</i> de los instrumentos musicales: <i>Repeat after me: piano, saxophone, big bass drum, guitar, and sing the sounds!</i> Posteriormente los niños tendrán que imitar el sonido que emite cada instrumento, por ejemplo: pom, pom, pom – <i>drum</i>.</p> <p>Los niños repetirán la actuación del maestro imitando con gestos y sonidos los diferentes instrumentos del cuento (10 minutos).</p> <p>- <u>Plenary (10 min):</u> Después de la imitación les mostramos los instrumentos reales aprovechando para reforzar el input lingüístico. Dejaremos a los niños que toquen ellos mismos los instrumentos.</p>

⁹ Información obtenida *Módulo 7: Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE)* Barrios Espinosa, M^a E., profesora en Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga, página 20:
http://ieselpalobilingual.wikispaces.com/file/view/AICLE_Elvira_Barrios-course-online.pdf

SESIÓN 2: A role play

PRE TAREA

- Started on the carpet (5 min): El maestro entrará al aula con una peluca, una americana negra y una pajarita roja, disfrazado de *Music Man* y saludará a los niños: *hello, children! How are you?* y preguntará a los niños: *Who am I?*. Colocará las *flashcards* de los instrumentos musicales en un sitio visible y repasará los instrumentos. (8 minutos- toda la clase)
- Listen and role play (10 min): Escucharemos una versión nueva de *I am the Music Man*. Introduciremos nuevos instrumentos musicales: *violin, trombone y flute*. Después haremos una representación siguiendo las indicaciones del maestro. *Making a play! Follow the instructions.*
<https://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&v=2Pge14jv2Ss&NR=1>

TAREAS INTERMEDIAS

- Main activity (15 minutos-individual): El maestro repartirá a cada persona láminas que representan los instrumentos musicales que intervienen en la canción (Anexo 2). El maestro preguntará a la clase *What is this?* con las *flashcards* y los alumnos responderán el nombre de cada instrumento que vaya señalando: *piano, saxophone, big bass drum, guitar*, e irán coloreando los instrumentos todos a la vez, toda la clase siguiendo las indicaciones verbales: *for the piano, take the black crayon*. Acompañaremos nuestras instrucciones con las pinturas correspondientes. Cuando hayan terminado de colorear los instrumentos, los recortarán.
- Play bingo (13 min): Los alumnos jugarán a bingo por equipos. Dividiremos la clase en cuatro equipos, cada equipo deberá seleccionar diez instrumentos musicales. Comenzará el profesor a decir nombres de los instrumentos musicales. Cuando el equipo consiga tener todos los instrumentos musicales dirá *All instruments!* y será ese equipo quien irá nombrando los instrumentos musicales.
- Plenary (5 minutos): Los pequeños se sentarán en círculo con las *flashcards* coloreadas y escucharán la canción de *I am the Music Man*. Los alumnos usarán sus propias fotocopias coloreadas y recortadas para mostrarlas en alto cuando la canción cite cada instrumento musical: *Put up your flashcards!*

SESIÓN 3: *Sounds of instruments*

PRE TAREA

-*Started on the carpet* (10 min): *Remember the sound of the instruments*. Hoy vamos a recordar el sonido de algunos instrumentos. Todos sentados en la asamblea escucharemos los sonidos de instrumentos ya grabados por el maestro e irá preguntando qué instrumento es. Los alumnos tendrán las pizarras blancas y deberán identificar el instrumento musical por el sonido y escribir su nombre en la pizarra blanca. Una vez hayan escrito el nombre, levantarán la pizarra mostrando lo que hayan escrito. El maestro enseñará la imagen y palabra del instrumento correcto.

TAREAS INTERMEDIAS

- *Main activity* (10 min): *Match the sound with the pictures*. Escucharemos cinco sonidos referentes a los instrumentos musicales y los alumnos tendrán que unirlos con las imágenes. De esta manera reforzaremos los números. Después les dejaremos comentar con los compañeros las respuestas y finalmente las corregiremos (Anexo 3).

- *Move your body!* (15 min): asignaremos diferentes acciones para cada instrumento: golpear el tambor- dar pisotones/*stamp your feet*; tocar la guitarra- correr/ *run*, tocar el piano- saltar/ *jump*, y cuando suene el trombón- dar palmadas/ *clap your hands*. Escogeremos a un niño para ser el "líder". Asignaremos diferentes acciones para cada instrumento. Dejaremos que el líder se siente en el suelo y colocaremos los instrumentos en frente de él. El líder tocará un instrumento y los niños tendrán que hacer los movimientos correspondientes. Podemos hacer el juego más difícil añadiendo más instrumentos y movimientos.

- *Plenary* (10 min): *Guess the instrument*. El profesor sacará a un alumno voluntario y éste tendrá que representar mímicamente el instrumento musical que le digan: por ejemplo, el piano, hará que toca las teclas del piano. Los alumnos tendrán que adivinar el instrumento musical diciendo su nombre.

SESIÓN 4: Learning about percussion, string and wind instruments

PRE TAREA

-Starter on the carpet (15 min): Listen and name the instrument. Hoy vamos a clasificar los instrumentos según la clase de instrumento al que pertenezcan. El maestro reproducirá un CD con el sonido de los instrumentos grabado e irá preguntando qué instrumento es el que acaban de escuchar. Dejará un poco de tiempo para que los estudiantes respondan. Una vez digan qué instrumento es (*the instrument we just listened to is a guitar*), el maestro mostrará una foto de ese instrumento y explicará a qué grupo pertenece, por ejemplo: *the guitar belongs to the group of instruments called string instruments*, y mostrará una *flashcards* con el significado de *string*, y señalará las cuerdas de la guitarra. Después escucharemos el sonido del violín y mostraremos la *flashcards* del violín. Preguntaremos a los alumnos si el violín pertenece al grupo de los instrumentos de cuerda.

Escucharemos el sonido del piano, mostrando la *flashcard* correspondiente diciendo: *This is a picture of a piano. A piano belongs to the group of instruments called percussion instruments*", y explicamos: *A piano is a percussion instrument because you press (bang) on the piano keys to make sound.* Después escucharemos el sonido del tambor, y al igual que en las anteriores ocasiones mostraremos la *flashcard* correspondiente diciendo "*this is a picture of a drum. A drum is a percussion instrument because you bang on it to make sound*", gesticulando como si estuviéramos tocando un tambor.

Por último escucharemos el sonido de la trompeta y mostraremos la *flashcard* diciendo *This is a trumpet. A trumpet is a wind instrument because you blow air into it* (gesticulamos soplar la trompeta). Escucharemos y mostraremos también el sonido e imagen de una flauta. Diremos: *This is a picture of a flute. A flute belongs to the group of instruments called wind instruments. A flute is a wind instrument because you blow air across a hole at one end.*

TAREAS INTERMEDIAS

- *Main activity (15 min): Play the real instruments.* Con los instrumentos reales presentes: percusión, viento y cuerda, los niños tendrán que explorar los sonidos de esos instrumentos por grupos de cuatro o cinco alumnos y posteriormente clasificarlos según sean: *blow, string or hit*. Les daremos un folio A3 y fotografías de los instrumentos. Tendrán que pegarlos donde corresponda. El maestro dará la indicación: *Stick the pictures of instruments according to the type: blow, string or hit.* (Anexo 4)

- *Plenary (8 min): Let's check!* Sentados todos en la asamblea revisaremos que hayan clasificado bien las fotografías de los instrumentos.

SESIÓN 5: *Other instruments*

PRE TAREA

-Started on the carpet (10 min): *Know different instruments*. Comenzaremos en la asamblea escuchando una versión más larga de *I am The Music Man* en la cual aparece un instrumento desconocido hasta el momento: *bagpipes*. Partiendo de este nuevo instrumento presentaremos más instrumentos musicales de otros países, a través de un Power Point. Conoceremos las maracas, llamadas *shakers*, y les diremos: *The maracas are a native instrument of Latin America. It's a percussion instrument*. Les presentaremos también los *bongos* y les diremos *Bongos are from Africa; the cymbals*, les diremos que son de Asia. *Cymbals are a percussion instrument*; otro instrumento será *didgeridoo* procedente de Oceanía. *It is a wind instrument developed by Indigenous Australians, from Oceania*. Por último presentaremos *the banjo. It's a string instrument*.

Les mostraremos también un instrumento local: las castañuelas-*castanets*. (Anexo 5)

TAREAS INTERMEDIAS

- Takes places on the map (10 min): por parejas tendrán que situar los instrumentos conocidos en un mapamundi. Pegarán las imágenes de los instrumentos en el continente que corresponda: *The maracas are from South America; the didgeridoo is from Oceania; the bagpipes are from Europe; the castanets are from Europe; the cymbals are from Asia; bongos are from Africa; The banjo is from North America*.

- Invent a story!: Dividimos la clase en cuatro grupos. Entre todos vamos a inventar una historia relacionada con los instrumentos musicales que hemos aprendido hoy y con los que ya conocemos. Le ponemos un título entre todos: *The maraca new, A green bagpipe...* Y partir de ahí sugerimos cosas. Cada grupo propone una frase para su viñeta empieza el grupo número uno, el grupo número dos tendrá que proponer una frase que sea coherente y siga a la primera frase, y así sucesivamente con los grupos tres y cuatro. Después hacen un dibujo de su viñeta y con nuestra ayuda escriben la frase. Luego los expondremos en la pared y lo leeremos todos juntos.

- Plenary (15 min): representaremos el cuento que hemos creado. Les dejaremos 5 min para que dialoguen, tomen decisiones y ensayen cómo lo van a realizar.

SESIÓN 6 : Visit to the Music School

PRE TAREA	<p><i>We are going on a Music Trip.</i> Hoy iremos a la Escuela Municipal de Música de nuestra ciudad. Nos enseñarán el Conservatorio de Música: las salas de ensayo, la biblioteca, las salas de instrumentos de percusión, el salón de actos/<i>multiuses room</i>, el aula de danza/<i>dance hall</i>, el aula insonorizada para hacer rock/<i>soundproof room</i>, etc. Los niños podrán descubrir diferentes espacios a los conocidos hasta el momento. Nuestro guía nos mostrará algunos instrumentos que se escuchan en el centro: flautas, marimbas, timbales, saxofones, guitarras, violines, teclado, instrumentos tradicionales asturianos, etc. Podrán escuchar tocar los instrumentos. Los alumnos llevarán cuatro cámaras de fotos (se dividirán en cuatro grupos) y realizarán fotografías a todo aquello que consideren oportuno. El maestro especialista de inglés irá traduciendo lo que nos va mostrando el guía.</p>
TAREAS INTERMEDIAS	<p>Cuando volvamos al centro conversaremos en la asamblea sobre los instrumentos que hemos visto y los diferentes espacios. Tendrán que decirnos el vocabulario nuevo que hemos aprendido como por ejemplo: <i>dance hall o soundproof.</i></p>

SESIÓN 7: Explain the visit

PRE TAREA	<p><u><i>Started on the carpet (10 min):</i></u> Les explicaremos que en esta sesión acudiremos a la sala de ordenadores para extraer las fotografías que han hecho durante la visita a la Escuela de Música: <i>Today we are going to a computer room. Look for photos on the computer.</i></p>
TAREAS INTERMEDIAS	<p><u><i>Main activity (15 min):</i></u> por grupos los niños tendrán que extraer sus imágenes y realizar una presentación en Power Point mostrando la visita que han realizado al resto de compañeros.</p> <p><u><i>Plenary (10 min): Show your presentations to your classmates.</i></u> Los alumnos mostraran sus presentaciones al resto de la clase valorando la expresión oral y la cooperación entre los alumnos.</p>

SESIÓN 8: Go to the computer room!

PRE TAREA

-Starter on the carpet (5 min): Hoy volveremos al aula de nuevas tecnologías. Repasaremos el vocabulario de los instrumentos musicales a través de un Power Point en la Pizarra Digital Interactiva. *Learn the vocabulary on the PDI.* Veremos las imágenes de todos los instrumentos musicales conocidos, con sus nombres y sus sonidos. Los alumnos tendrán que ir nombrando y repitiendo el vocabulario. *Repeat the name of musical instruments: saxophone, big bass drum, guitar, trumpet, violin, castanets, bagpipes, cymbals, maracas, bongos, didgeridoo, banjo.*

- Splat game (10 min): *Touch the instrument you listen!*. Con el mismo Power Point trabajaremos el sonido de los instrumentos y su imagen. Saldrán por parejas a la Pizarra Digital Interactiva (PDI) y escucharán el sonido de un instrumento musical. Con un matamoscas como herramienta deberán tocar la imagen del instrumento que esté sonando en ese momento. Iremos cambiando las parejas.

TAREAS INTERMEDIAS

- Working in pairs (20 min): *Play and learn on the computer.* Se pondrán por parejas en los ordenadores y jugarán libremente en una zona de juegos online: podrán hacer puzles de instrumentos, emparejarlos, unirlos, crear una orquesta, etc.

- Plenary (10 min): Los niños recordarán los instrumentos musicales reforzados en la clase de hoy y comentarán qué les han parecido los juegos online. Veremos en la misma página *Make your own instrument* todos juntos en la PDI. El maestro mandará traer materiales de desecho para elaborar instrumentos musicales de cara a la tarea final. Veremos en la pizarra digital ejemplos de instrumentos musicales hechos con material reciclado.

SESIÓN 9: Make your own instrument

PRE TAREA	<p>-<i>Starter on the carpet</i> (10 min): <i>Reusing materials</i>. Con los materiales de desecho que han traído los niños y sentados en círculo (<i>circle time</i>), los niños van enseñándolos y el maestro le ayuda a expresar en inglés el material que haya traído y qué instrumento puede crear.</p>
TAREAS INTERMEDIAS	<p>-<i>Main activity</i> (25 min): Empezaremos a elaborar los instrumentos musicales por grupos. Favorecemos la cooperación y la interacción entre el alumnado ya que deberá ayudarse para elaborar los instrumentos. Los niños podrán traer los materiales que elijan libremente y que ellos consideren, pero nosotros podemos hacerles sugerencias. Para crear el tambor/<i>drum</i> podemos utilizar un bote metálico de galletas o de Nesquick, papel de plástico adhesivo para forrar libros, un lápiz, tijeras y cinta adhesiva. Colocamos el bote de galletas boca abajo encima del papel de plástico adhesivo. Con un lápiz marcamos el perfil del bote metálico. Realizamos un segundo círculo a 5m del primero que trazamos. Colocamos la lámina de plástico encima de la boca del bote de galletas de manera que la parte adhesiva se fije sobre las paredes exteriores del bote. La parte superior de la lámina debe quedar tensa. Enrollamos unas cuantas pasadas de cinta adhesiva alrededor del papel de plástico fijándolo aún más con el bote metálico.</p> <p>- <i>Plenary</i> (10 min): Recogemos y guardamos el material para el próximo día. Todos sentados en la asamblea comentamos qué nos ha parecido elaborar el instrumento con material de desecho.</p>

SESIÓN 10: We are an orchestra!

TAREA FINAL	<p>- Terminaremos de hacer los instrumentos musicales (15 min).</p> <p>-<i>Describe your instrument</i>. En la asamblea presentaremos los instrumentos musicales a nuestros compañeros describiendo las características del instrumento así como del material que hayan utilizado: <i>this is a guitar. I made it with a shoe box, rubber bands and stick; This is a shaker and it is a percussion instrument...</i> (15 min).</p> <p>-Clasificaremos nuestros instrumentos dependiendo del tipo que sean: instrumento de viento, cuerda o madera (5 min).</p> <p>-Por último, finalizaremos imitando lo que es una orquesta (10 min). Se juntarán aquellos alumnos que hayan elaborado el mismo instrumento. Cada alumno tocará su instrumento y todo el grupo cantará:</p> <p style="text-align: center;"><i>I am a music man, I come from far away And I can play. What can you play?</i></p> <p>Los alumnos cantarán en función del instrumento que hayan creado: <i>I play the maracas, drum, guitar... ma ra ma ra ma ra ma ra cas...</i></p>
--------------------	---

4.3.7. ACTIVIDADES:

Se tendrá en cuenta a aquellos alumnos con diferentes capacidades de aprendizaje, intereses y motivación, por eso se programarán diversas actividades de motivación y refuerzo para afianzar y estimular el aprendizaje.

Pondremos especial atención en actividades que posibiliten el acceso al currículo de aquellos alumnos que por sus características a la hora de aprender, necesiten una atención especial. Por eso, serán importantes las repeticiones, las canciones, material audiovisual, el juego, etc.

○ De refuerzo

Estas actividades van dirigidas a aquellos alumnos que tienen mayor dificultad de aprendizaje al adquirir los contenidos de la unidad. Una actividad de refuerzo será la simplificación de alguna actividad que veamos que resulta más complicada para algunos alumnos. Por ejemplo, la tarea de escuchar los sonidos y los niños escribir el nombre del instrumento escuchado, aquel niño que no recuerde el nombre podrá dibujarlo. Priorizamos la identificación del sonido con el instrumento ya que en estas edades es una iniciación a la lectoescritura. Podemos también dejar a la vista todas las *flashcards* del profesor para que miren a la hora de escribir el vocabulario.

Otra actividad de refuerzo será el juego "What's missing?", el cual consiste en poner encima de la mesa las *flashcards* elaboradas por los alumnos. Los niños cerrarán los ojos mientras otro alumno quita algún instrumento musical que los alumnos tendrán que adivinar posteriormente. Se irán intercambiando los niños para hacer desaparecer los instrumentos.

○ De ampliación:

Las actividades de ampliación van dirigidas a aquellos alumnos que han adquirido perfectamente los contenidos de la Unidad y necesitan un nivel más alto que esté acorde con sus capacidades. Una actividad de ampliación será realizar un **karaoke**. Los niños saldrán por parejas delante de la Pizarra digital interactiva y cantarán la canción de *I am a Music Man*, reforzando de una manera lúdica y divertida los contenidos de la unidad: <http://www.youtube.com/watch?v=vVEFeJ2Vy5Y>

"I say" será otra actividad de ampliación. Los niños recibirán órdenes primero de la maestra, que deberán cumplir lo más acertadamente posible. Por ejemplo, si la maestra

dice: *I can play the drum*. Los alumnos deberán hacer gestualmente que tocan un tambor. Después serán los propios niños los que den las órdenes teniendo en cuenta su nivel de conocimientos.

También podremos ampliar los contenidos añadiendo más vocabulario referente a los instrumentos musicales.

4.3.8. METODOLOGÍA

Voy a proceder a exponer **cómo se va a enseñar**, es decir, los aspectos metodológicos, conjunto de normas y decisiones que van a guiar nuestra propuesta pedagógica.

La metodología de trabajo que voy a llevar a cabo en mi propia aula intentará respetar todos y cada uno de los principios de intervención educativa establecidos en la normativa vigente y que, entre otros van a ser: la globalización, el aprendizaje significativo, una metodología activa, una dinámica de grupo, una educación internivelar, un respeto a los principios de socialización e individualización y la descentralización del aula.

Esta unidad didáctica está basada en la metodología CLIL. En toda enseñanza bilingüe se da una situación de integración de varios elementos: los contenidos, la lengua y el aprendizaje. En CLIL, como en cualquier otro modelo de aprendizaje bilingüe, deben programarse simultáneamente los dos tipos de contenidos: lingüísticos y no lingüísticos. Esta metodología implica intensificar las experiencias del alumno en resolución de problemas, “en saber hacer”, en experimentar y en ser responsables de su propio aprendizaje, a través de otra lengua. Este proceso es mucho más activo ya que los roles del alumno y maestro irán cambiando según lo requiera la actividad. Por lo que las tareas intentan motivar al alumnado a hablar, a compartir opiniones y a trabajar cooperativamente, es esencial que aprendan a utilizar el nuevo lenguaje en el contexto.

La estrategia metodológica que utilizamos de manera más significativa en las aulas es la asamblea. Es un espacio temporal que permite “situar” al grupo y favorecer la participación y la comunicación de todos los miembros según unas pautas y normas compartidas. Como lugar de encuentro e intercambio diario, da la oportunidad de organizar la actividad, establecer los tiempos de trabajo, reflexionar y analizar las actividades, resolver las dificultades, encauzar los conflictos y facilita, al adulto, el espacio físico y temporal para presentar las diferentes actividades y materiales, y sobre

todo consideramos que constituye un instrumento básico del aprendizaje del valor del diálogo, el intercambio y el respeto mutuo.

✓ Agrupamientos

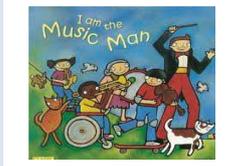
Se adoptarán diversos modelos de agrupamientos dentro del tiempo dedicado al aprendizaje de una segunda lengua dependiendo de las características del grupo y de las actividades de enseñanza-aprendizaje. La diversidad de agrupamientos a lo largo de este proceso cumple dos objetivos:

1. Proporciona una mejor explotación de las actividades escolares.
2. Constituye un instrumento de adecuación metodológica a las necesidades de nuestros alumnos.

Los sistemas de **agrupamiento** serán flexibles y adecuados al tipo de actividades y destrezas que se pretende desarrollar, incluyendo el gran grupo, el trabajo individual, los pequeños grupos y las parejas.

Trabajo individual	Ayudará a comprobar nivel del alumnado, detectar dificultades, afianzar conceptos, y realizar actividades individuales como lecturas, observación...
Grupo pequeño	Implica de tres a seis miembros, nos servirá para trabajos en equipos, juegos de rincones, proyectos, discusiones... En ellos se fomentarán actitudes cooperativas, podremos presentar conceptos difíciles y aclarar informaciones.
Grupo coloquial	De ocho a quince miembros. Será el que se lleve a cabo a través de los desdobles.
Gran grupo	Es el grupo clase; se pone en práctica en las asambleas, en las cuales se desarrollarán debates, normas, cuentos, explicaciones, solución de problemas...

Recursos:

SESIÓN	RECURSOS
1 ^a <i>I am a Music Man</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Cuento <i>I am The Music Man</i>. - Canción corta con tres instrumentos musicales y video de <i>I am The Music Man</i>. http://www.youtube.com/watch?v=M5EKqI9ge5o -http://www.youtube.com/watch?v=K10Ei42nFiE -Flashcards maestro -Anexo1 - Plastidecores - Tijeras <div style="text-align: right;">  </div>

SESIÓN	RECURSOS
<p>2^a</p> <p><i>A role play</i></p>	<p>-Canción <i>I am The Music Man</i> con: <i>piano, big bass drum, violin, flute y trombone</i>: http://www.youtube.com/watch?v=oSmSmV-x0S8</p> <p>- Representación con mímica: http://www.youtube.com/watch?v=2Pge14jv2Ss</p> <p>- Anexo 2</p>
<p>3^a</p> <p><i>Sounds of instruments</i></p>	<p>- Instrumentos musicales: piano (servirá uno de juguete), tambor, trombón y guitarra.</p> <p>-Pizarras blancas pequeñas</p> <p>-Rotuladores</p> <p>- Anexo 3</p> <p>- Lápices</p>
<p>4^a</p> <p><i>Learning about percussion, string and wind instruments</i></p>	<p>- Anexo 4</p> <p>- Cuatro láminas DIN A3</p> <p>- Pegamento</p>
<p>5^a</p> <p><i>Other instruments</i></p>	<p>- Canción larga <i>I am The Music Man</i>: http://www.youtube.com/watch?v=AiSSYO9t7e0</p> <p>- Power Point con los instrumentos musicales de otros países. Sonidos de los nuevos instrumentos musicales.</p> <p>-Anexo 5</p>
<p>6^a</p> <p><i>Visit to the Music School</i></p>	<p>-Cuatro cámaras digitales</p>
<p>7^a</p> <p><i>Explain the visit</i></p>	<p>- Aula de ordenadores</p> <p>- Cámaras digitales y cable de USB para transferir las imágenes al ordenador.</p>
<p>8^a</p> <p><i>Go to the computer room!</i></p>	<p>-<i>Power Point</i> con imágenes y sonido de diferentes instrumentos musicales. http://www.nyphilkids.org/games/main.phtml? Podrán realizar diversos juegos: <i>scavenger hunt, musiquest, make your own instrument, music match instruments, Puzzles and quizzes, orchestration station, musical mingles, instrument frenzy.</i></p>
<p>9^a</p> <p><i>Make your own instrument</i></p>	<p>Materiales de desecho. Modo de ejemplo:</p> <p>-Sonajero/<i>shakers</i>: tubo de papel higiénico, rotuladores o témperas para decorar; arroz o lentejas y una grapadora.</p> <p>- Tambor/<i>drum</i>: golosinas decoración, café con tapa.</p> <p>-Guitarra/<i>guitar</i>: Cuadro de tejido resistente, bandas de goma de diferentes tamaños, las chucherías de decoración.</p>
<p>10^a</p> <p><i>Show your instrument!</i></p>	<p>-Instrumentos musicales elaborados por el alumnado.</p>

4.3.9. EVALUACIÓN

El proceso de evaluación es muy importante, sobre todo en infantil, dónde la evaluación nos sirve de reajuste del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello utilizaremos dos instrumentos: uno de observación grupal y otro de observación individualizada, de forma que nos sirva de una manera cómoda para sistematizar el proceso evaluador, basado en la observación directa sistemática. Diálogos con los alumnos para provocar la reflexión. Será una evaluación global, continua y formativa.

* **Global** porque voy a valorar el conjunto de las capacidades de mis alumnos.

* **Continua** porque implica valorar el proceso de forma continuada: antes, durante y después.

* **Formativa** porque implica valorar el proceso del alumno y también el nuestro como educadores.

Por lo tanto, la evaluación será global, continua y formativa, siendo la observación directa y sistemática la técnica principal de evaluación, observando sus conversaciones, los resultados de su trabajo, el ritmo en la realización de los mismos, la evolución de su aprendizaje, la participación en el aula. No sólo se evaluarán los aprendizajes adquiridos por los niños, tomando como referencia los criterios de evaluación de cada área, sino también nuestra propia práctica docente para reajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando sea necesario.

Antes de iniciar la unidad didáctica realizaré una evaluación inicial para comprobar los conocimientos previos que poseen los alumnos, de tal manera que sus esquemas de conocimientos iniciales puedan conectar con los nuevos aprendizajes para que se realice el aprendizaje significativo. Día a día se llevará a cabo una observación directa y continua del trabajo en el aula, lo que me permitirá ir reajustando el proceso de enseñanza- aprendizaje en cada momento si fuese necesario y las observaciones se irán registrando en una ficha individual de cada alumno, en la que se recogen si el alumno va adquiriendo los distintos tipos de contenido de la unidad, cómo se produce el aprendizaje, si es inmediatamente, con apoyo, si no se produce... Al final de la unidad se comprobará si el alumno ha adquirido los distintos tipos de contenidos, que permitirán alcanzar los objetivos propuestos, o si aún hay alguno que esté en desarrollo.

Algunos indicadores a modo de ejemplo son los siguientes, el niño es capaz de:

- ✓ Desarrolla las habilidades motrices siguiendo unas instrucciones dadas.
- ✓ Reconoce el vocabulario de los instrumentos musicales.
- ✓ Reproduce total o parcialmente el vocabulario de la unidad.
- ✓ Entiende y sigue instrucciones y rutinas enseñadas en clase.
- ✓ Sigue el desarrollo de una historieta en inglés.
- ✓ Comprende preguntas muy sencillas enseñadas en clase.
- ✓ Contesta preguntas sencillas.
- ✓ Está atento y sigue la clase.
- ✓ Participa en las canciones.
- ✓ Participa en las actividades propuestas en clase.

También evaluaré al final de la unidad didáctica registrándolo todo por escrito, si los objetivos, contenidos y tareas se han adecuado al nivel de los distintos alumnos, si se han secuenciado, si he hecho modificaciones, etc.

En cuanto a la metodología evaluaré también si ha sido motivadora, si favorecí los agrupamientos flexibles, actividades en gran grupo, grupos pequeños, actividades individuales, si tuve en cuenta los principios psicopedagógicos, y sobre todo si he seguido los principios metodológicos del enfoque CLIL.

En cuanto al espacio, evaluaré, si he favorecido la comunicación, si se disponen de espacios cómodos, si se usan todos los espacios disponibles, si los materiales de las distintas zonas están al alcance de los niños, si se respetan las normas establecidas, si han funcionado positivamente las zonas creadas para esta unidad didáctica, si los espacios están ordenados y son armónicos, si permiten el movimiento, la manipulación y acción.

Si la organización espacio-temporal fue la adecuada, si la interacción entre alumnos fue la correcta, si hubo buena interacción alumno-maestro. Si trabaje contenidos culturales de manera adecuada, si hubo buena coordinación entre el

profesorado, si hubo participación de la comunidad y se implicó ésta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

También se puede pedir la opinión de un observador externo para evaluar de manera objetiva el proceso de enseñanza aprendizaje, que puede ser otro profesor especialista del centro.

Esta evaluación contribuirá a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo todo ellos a la calidad educativa. Por último señalar, que la evaluación inicial que se ha llevado a cabo antes de comenzar la unidad didáctica, conviene realizarla nuevamente al finalizar el tema, para comprobar en qué han variado los conocimientos previos que poseían al principio y en qué ha contribuido esta unidad didáctica “*The musical instruments*” respecto al desarrollo integral del alumno.

5. CONCLUSIONES

Llegados a este punto, cabe hacer una reflexión final sobre la propuesta en su totalidad, así como sacar conclusiones para ver si el trabajo que hemos realizado ha sido fructífero o podría mejorarse para futuros proyectos.

Como primer punto de partida, hemos intentado comprobar la existencia de las ventajas de aprender un segundo idioma en edades tempranas. También hemos querido saber los tipos de enseñanza bilingüe que existen y cuál de ellos es el método más apropiado en nuestro país. Considero que los datos obtenidos de diversas fuentes confirman los beneficios del bilingüismo en edades tempranas, destacando aumento de la inteligencia verbal y no verbal, fluidez y destrezas académicas en ambas lenguas.

He realizado una investigación sobre la existencia de materiales CLIL en la etapa de Educación Infantil, analizando las principales editoriales de inglés en esta etapa. Se ha descubierto que existe una gran carencia en este ámbito. Sólo una editorial ofrece un material basándose en dicho enfoque, pero analizando más detenidamente la propuesta vemos que no se ajusta a la teoría de las 4Cs (Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura).

Para apoyar el punto de partida del presente Trabajo de Fin de Máster he elaborado un cuestionario con preguntas dirigidas a maestros especialistas de inglés que impartan o hayan impartido en la etapa de Educación Infantil. Las respuestas han sido muy determinantes en cuanto a la edad apropiada para la adquisición de un segundo idioma: un 52% de los encuestados considera que la edad pertinente es antes de los tres años de edad frente a un 45% que opina que la edad oportuna serían entre los tres y los cinco años de edad. Sólo un 3% de los maestros contestó que la edad más adecuada sería más tarde de los cinco años de edad. Lo cual respalda nuestro fundamento de fomentar el bilingüismo en edades tempranas. Aunque somos conscientes de que en España es difícil que una persona llegue a ser bilingüe, principalmente por ser un país monolingüe, sí que es cierto que cuánto antes se empiece el aprendizaje de una segunda lengua, mejores destrezas desarrollarán y menos esfuerzo costará, argumento que se verifica en las conclusiones recopiladas de las encuestas. El 100% de los maestros está de acuerdo con el efecto positivo de fomentar el bilingüismo en edades tempranas.

La mayoría de los maestros encuestados que conocen la metodología CLIL, el 71% concretamente considera dicho enfoque apto para la etapa de Educación Infantil justificando su respuesta con anotaciones como “el aprendizaje a través de contenidos es más motivador y variado que el metalingüístico” y basados en su experiencia “llevo enseñando con esta metodología desde hace ocho cursos académicos y veo que los resultados son satisfactorios”.

Cabe plantearse si los objetivos abordados en el trabajo son correctos o en cambio podría haber planteado otros. El objetivo general del trabajo fue *Elaborar una propuesta que fomente la adquisición y el aprendizaje del inglés en la Etapa de Infantil a través del enfoque CLIL* y lo considero cumplido. Realizar el análisis de las editoriales y de los datos obtenidos de la encuesta ha servido para reforzar la idea inicial de que el maestro se ve obligado a elaborar material propio en gran medida. Ofreciendo una respuesta a esta carencia se elaboró una unidad didáctica que sirva de herramienta para otros maestros o como modelo para elaborar posteriores unidades didácticas fundamentadas en la metodología CLIL.

Centrándonos en la unidad didáctica, decir que todos los objetivos que he desarrollado para llevar a cabo esta propuesta son muy reales. Es decir, no son objetivos idealistas. A la hora de elaborar los objetivos he tenido en cuenta lo primero la edad de los niños con las que estamos trabajando, ya que nos encontramos en una etapa educativa donde los alumnos necesitan que les planteemos aspectos concretos y muy bien explicados. También nos hemos fijado en las características y necesidades concretas del grupo de niños con los que vamos a realizar este proyecto. Como he plasmado a lo largo de este documento, los niños a los que va dirigida toda esta labor se encuentran en una fase de su vida donde todo lo que ahora se aprenda les quedará como un hábito para el resto de su vida.

Esta propuesta no ha sido llevada a la práctica, pero los resultados que se esperan son entre otros: una mayor motivación en el alumnado que aprende a trabajar de forma autónoma y gana en autoestima; comprender intenciones comunicativas del adulto y de otros niños y ser capaz de producir mensajes en lengua inglesa. También se espera que pueda ser llevada a la práctica en un futuro no muy lejano.

Es necesario ser críticos con nosotros mismos y evaluemos de forma continua los métodos, procedimientos y recursos que vamos experimentando para analizar hasta

qué punto son realmente válidos y aplicables en las clases de inglés. Habrá que experimentar con todas las metodologías y materiales que estén a nuestro alcance para ir abriendo nuevos caminos en la práctica de los idiomas extranjeros en edades tempranas.

6. FUENTES CONSULTADAS

6.1. Legislativa

- Constitución Española, artículo 27.
- Ley Orgánica 2/2006, de 2 de mayo, de Educación.
- Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil.
- Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm.167, 14 julio 2006).
- Real Decreto 132/2010 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas de régimen general.
- Decreto 85/2008, de 12 de septiembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de infantil.
- Resolución de 6 de julio de 2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, **por la que se modifica** la Resolución de 11 de abril de 2012, por la que se aprueba el calendario escolar para el curso 2012-2013 (BOPA 12-V-2012).

6.2. Específica

- Abdeliah-Bauer, B. (2007). *El desafío del bilingüismo*. Madrid: Editorial Morata.
- Baetens Bearsdmore H. (1993). *European model of bilingual education*. Bristol: Library of Congress Cataloging in Publication Data.
- Baker, C. (1988). *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

- Barrios Espinosa, E. y García Mata, J. *Los programas de enseñanza bilingüe en la educación pública española: el tratamiento de la interculturalidad*. Universidad de Málaga. (<http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/15/act/126/Barrios.pdf>)
- Bialystok E. (2001). *Bilingualism in Development. Language, Literacy & Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Castillo Pastor, R. (2012). *La adecuación de los materiales AICLE a los principios teóricos y al diseño metodológico del enfoque*. Memoria de Máster. Universidad de Barcelona: Suplementos MarcoELE.
- Coyle D., Hood, P. & Marsh, D. CLIL (2010): *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J., & Swain, M. (1998): *Bilingualism in Education*. Malasia: Longman.
- Dobson, A. Pérez Murillo, M.D. y Johnstone R. (2010). *Programa de Educación bilingüe en España*. Informe de la evaluación. British Council. Ministerio de Educación. Gráficas Muriel.
- Elizabeth Domoney E. (2009). *I can! 3*. España: Santillana-Richmond Publishing.
- Escudero Renaudo, E. (2007). *Bilingüismo en Educación Infantil y Primaria*. CPR Granada: Revista digital “Práctica docente”. Julio/Septiembre.
- European Commission (2012). *Europeans and their languages*. Special Eurobarometer 386. (http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf)
- Fishman, J. (1976). *Bilingual education: An International Sociological Perspective*. Rowley Mass: Newbury House.
- Flor Ada A., y Baker C. (2001). *Guía para Padres y Maestros de niños bilingües*. Parents' and Teachers' Guides. No 5. Multilingual Matters Ltd
- García Jiménez, F. y Ruiz de Adana Garrido, M^a A.(2009). *Imaginemos el inglés. Bilingüismo. AICLE en el aula infantil*. Alicante: Editorial Club.
- Hamers J.F. y Blanc M. H.A., (2000): *Bilinguality and Bilingualism*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huguet Canalís A. (2001). *Lenguas en contacto y educación: influencia del prestigio de las lenguas en las actitudes lingüísticas de los escolares*. Revista de

Educación. Bilingüismo y Educación. (326) Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Huguet Canalís, A. (2003). *Lenguaje y rendimiento escolar. Un estudio sobre las relaciones entre el conocimiento lingüístico y matemático en el contexto bilingüe asturiano*. Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana.
- Lasagabaster, D., y Ruiz de Zarobe, Y. (2010). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Mackey W.F. (1970). A typology of bilingual education. *Foreign Language Annals*.
- Maestre Castro A.B. (2010). *El lenguaje verbal*. Nº 26, Enero: Revista digital Innovación y experiencias educativas.
- Magdalena Rodríguez Martín M^a (2008). *La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Una experiencia docente*. Revista digital del CEP Isora Tenerife.
- Marsh D., Maljers A. & Hartial A-K. (2001). *Profiling European CLIL classroom. Languages open doors*. Finlandia: University of JYV SKYL. Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.
- Morales Gálvez C. (2000). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en España*. IMPRESA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Mur Lope, O. (1998). *Cómo introducir el inglés en educación infantil*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Pavesi M.; Bertocchi D.; Hofmann M.; Kazianka (2001). *Enseñar en una lengua extranjera. Cómo utilizar lenguas extranjeras en la enseñanza de una asignatura*. (<http://www.ub.edu/filoan/CLIL/profesores.pdf>).
- Pérez Torres, I. (2009). "Apuntes sobre los principios y características de la metodología AICLE", En V. Pavón y J. Ávila. *Aplicaciones didácticas para la enseñanza integrada de lengua y contenidos*. Consejería de Educación.
- Pettito, L. y Dunbar, K. (2004). *New findings from educational neuroscience on bilingual brains, Scientific Brains, and Educated Mind*, 3 (4). Mente, el cerebro Y LA EDUCACIÓN.
- Piaget J. (1959). *The language and thought of the child*. London: Routledge.

- Proyecto Curricular Pretty Kitten. Everest English
- Programación Oxford Playschool Starter- A-B English. Pre-primary. Oxford University Press.
- Quintero Fernández, M^a P. (2005). *El desarrollo del lenguaje*. (septiembre, vol-3. Número 20). Revista digital Investigación y Educación.
- Ruiz de Zarobe, Y. y Jiménez Catalán, RM. (2009). *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe*. SLA (British Library Cataloguing in Publication Data).
- Serón Muñoz, J.M. (1998). *Educación Infantil: Orientaciones y Propuestas*. Cádiz: Publicaciones UCA.
- Siguán M. (1978). *Bilingüismo y Personalidad*.
(<http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/59797/96265>)
- Skutnabb-Kangas T. (1981). *Bilingualism or not. The Education of Minorities*. Cleveland: Multilingual matters.
- Suárez M^a Luz (2005). *Claves para el éxito del aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE)*. Bilbao: Publicado en *Quinta Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo*. Grupo GIAC.
- Travé González, G. (2011). *Un estudio sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe*. CEIP Manuel Siurot. Huelva: Revista de Educación. Agosto.
- Vila I. (1983). *Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe*. Universidad de Barcelona. Infancia y aprendizaje. Dialnet UniRioja
- Williams R., Trabolsi A., Smith K. (2009). *Jelly beans 3*. España: Santillana-Richmond Publishing.

[6.3. Webs](#)

- http://recursostic.educacion.es/humanidades/ciceros/web/profesores/eso3/t2/teoria_2.htm
- <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10435/cap1.pdf?sequence=3>
- http://www.flsh.unilim.fr/ditl/Fahey/BILINGUISMEBilingualism_n.html

- <http://www.elimparcial.es/sociedad/el-aprendizaje-de-un-segundo-idioma-debe-abordarse-cuanto-antes-100421.html>
- http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_neespeci/adjuntos/18_nee_110/110015c_Doc_IDC_bilinguismo_nee_c.pdf
- <http://www.cepjaen.es/vandelvira/images/CARPETAS/aformativa/universidad/diversidad/0026.pdf>
- <http://www.aseproce.org/Admin/Content/k2tg5etd.pdf>
- http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409_en.pdf
- <http://www.asha.org/public/speech/development/easl.htm?LangType=1033>
- <http://educacionbilingue.blogspot.com.es/2008/05/cmo-funcionan-los-programas-bilinges-en.html>
- <http://www.colegioecole.com/proyectoedu.html>
- pluri.wikispaces.com/file/view/template_1_esp.doc
- <http://web.educastur.princast.es/cp/noega/pdfs/BILING%DCE.pdf>
- <http://web.educastur.princast.es/ies/sanchezl/archivos/introduccion.pdf>
- <http://www.asturias.es/bopa/2009/05/27/2009-13268.pdf>
- <http://centros3.pntic.mec.es/cp.atalia/Proyecto%20Bilingue.htm>
- <http://www.colegioingles.com/index.php/es/educacion-infantil>



PIANO



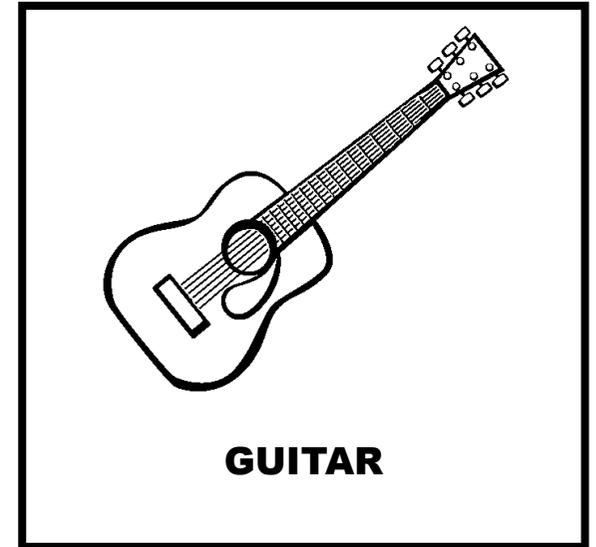
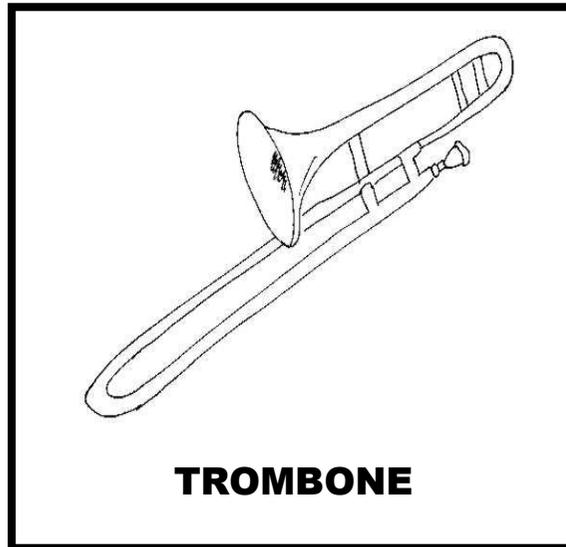
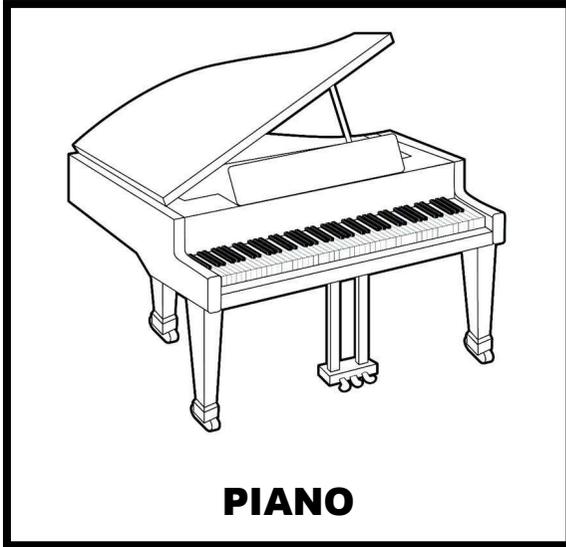
BIG BASS DRUM



SAXOPHONE



GUITAR





TROMBONE



FLUTE



VIOLIN

ANEXO 3

NAME: _____

MATH THE SOUND OF INSTRUMENT WITH THE IMAGEN

1°

2°

3°

4°

5°





TRUMPET





BAGPIPE



BONGO



CASTANETS



CYMBALS



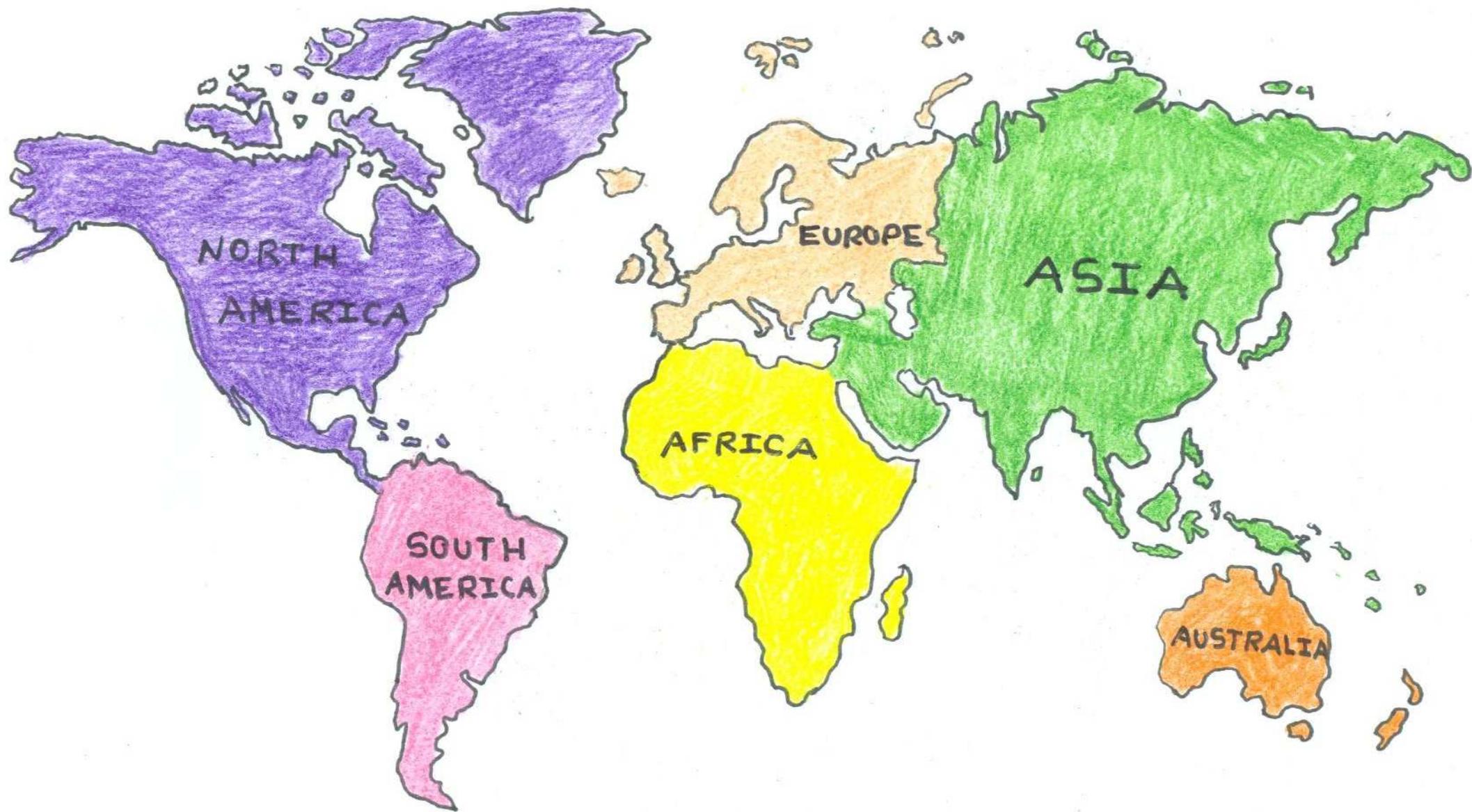
MARACAS



DIDGERIDOO



BANJO





1. ¿Hace cuánto tiempo ejerce la docencia?														
Entre 0 a 5 años			Entre 5 y 10 años			Más de 10 años								
2. ¿Qué nivel de inglés tiene?														
Nivel avanzado			Intermedio-alto			Intermedio-bajo			Elemental					
3. ¿Podría indicar la titulación de inglés que posee?														
Magisterio Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés)														
EOI: 1er Nivel Intermedio			2º Nivel intermedio			1er Nivel avanzado			2º Nivel avanzado					
<i>Preliminary English Test</i>			<i>Cambridge First Certificate</i>			<i>Certificate in Advanced English</i>			<i>Certificate of Proficiency in English</i>					
Trinity: Grados 4 a 6			Trinity: Grados 7 a 9			Trinity: Grados 10 a 12			Otra:					
4. ¿Qué nivel estima que debería tener un maestro/a especialista en inglés?														
B1			B2			C1			C2					
5. ¿Ha trabajado o trabaja en algún centro que desarrolle un <i>Programa/Proyecto Bilingüe</i> ?														
Sí			No Si su respuesta es negativa pase directamente a la pregunta nº21											
6. ¿Pertenece al Principado de Asturias?														
Sí			No											
7. En caso afirmativo, ¿podría indicar el nombre del centro? (Opcional)														
8. El centro bilingüe o con sección bilingüe en el que trabaja o ha trabajado tiene carácter:														
Público			Concertado			Privado								
9. ¿De qué línea es dicho centro?														
Uno			Dos			Tres			Cuatro					
10. Impartió o imparte la enseñanza del inglés como:														
Tutor			Especialista de Inglés			Otra:								
11. ¿En qué etapa o etapas educativas ejerce o ejerció en dicho centro bilingüe o con sección bilingüe?														
Educación Infantil:			Primer nivel: 3 años			Segundo nivel: 4 años			Tercer nivel: 5 años					
Educación Primaria:			Primer ciclo			Segundo ciclo			Tercer ciclo					
12. ¿En qué etapa o etapas se lleva a cabo el <i>Programa bilingüe</i> o sección bilingüe?														
Educación Infantil:			Primer nivel: 3 años			Segundo nivel: 4 años			Tercer nivel: 5 años					
Educación Primaria:			Primer ciclo			Segundo ciclo			Tercer ciclo					
13. En el caso de que dicho <i>Proyecto/Programa bilingüe</i> se llevara a cabo en la etapa de Educación Infantil ¿cuál es la cantidad de tiempo destinada a la enseñanza del inglés?														
1er Nivel de Infantil:			1-1,5 hora semanal			2- 3 h a la semana			4- 6 h			+ de 7 horas		
2º Nivel de Infantil:			2-3 h		4- 6h		7- 9h		10- 12h		13- 15 h		+ de 15 h	
3er Nivel de Infantil:			2- 3 h		4 -6h		7- 9h		10- 12 h		13 – 15 h		+ de 15 h	
14. Cree que la cantidad de tiempo dedicado a la enseñanza del inglés en la etapa de Educación Infantil es:														
Poca			Suficiente			Bastante			Mucha			Otra		
15. ¿Considera conveniente que se vayan aumentando las horas de aprendizaje del inglés de manera progresiva según vaya avanzando en edad?														
Sí			No											
16. ¿O por el contrario cree que la mejor opción es enseñar el mismo número de horas en toda la etapa de Educación Infantil?														
Sí			No											
17. ¿Podría argumentar su anterior respuesta?														

18. Siguiendo con el centro con sección bilingüe/ <i>Programa bilingüe</i> , ¿se trabajan los mismos <i>centros de interés</i> /temas centrales en inglés que en la lengua materna en la etapa de Educación Infantil?							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sí		No					
19. Considera esto como:							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eficaz		Adecuado		Poco adecuado		Ineficaz	
20. ¿Le importaría precisar su anterior respuesta?							
21. ¿Qué opina de la cantidad de tiempo dedicado a la enseñanza del inglés en la etapa de Educación Infantil que la normativa establece?							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es poca		Es suficiente		Es bastante		Es mucha	
22. ¿Conoce la metodología CLIL?							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sí		No					
23. ¿Podría indicar qué material utiliza y por qué opta por dicho material?							
24. ¿Considera esta metodología apta para la etapa de Educación Infantil?							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sí		No					
25. ¿Podría justificar su anterior respuesta?							
26. ¿Utilizaría dicha metodología para la etapa de Educación Infantil en el centro que trabaja actualmente?							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sí		No					
27. ¿Podría precisar su anterior respuesta?							
28. ¿Se realizan desdobles en la enseñanza del inglés en su centro?							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sí		No					
29. Valora los desdobles como algo:							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Necesario		Positivo		Adecuado		Negativo	
						Perjudicial	
30. ¿Deberían realizar los centros bilingües desdobles para facilitar las destrezas orales en inglés?							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sí		No					
31. ¿Podría precisar su anterior respuesta?							
32. ¿Qué edad considera apropiada para que un niño/a comience a aprender un segundo idioma?							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Antes de los 3 años			Entre los 3 y los 5 años			A partir de los 5 años	
33. ¿Cree en el fomento del bilingüismo como algo positivo en edades tempranas?							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sí		No					
34. ¿Le importaría argumentar su anterior respuesta?							

¡Gracias por su colaboración!