



UNIVERSIDAD DE OVIEDO
FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN



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**

Comenzando la enseñanza bilingüe desde la etapa de Educación
Infantil a través de la metodología CLIL

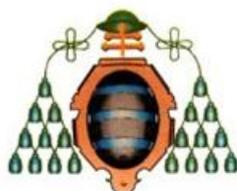
Autora: Sara Capín Barreda

Tutora: Marisa Díez Arroyo

Junio 2014



UNIVERSIDAD DE OVIEDO
FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y
EDUCACIÓN



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**

Comenzando la enseñanza bilingüe desde la etapa de Educación
Infantil a través de la metodología CLIL

Autora: Sara Capín Barreda

Tutora: Marisa Díez Arroyo

Junio 2014

ÍNDICE

Introducción/ <i>Introduction</i>	5
Parte I: Fundamentos teóricos.....	7
1. Bilingüismo: definición y estado de la cuestión.....	7
1.1.Bilingüismo en España.....	9
2. El factor edad.....	11
3. La etapa de Educación Infantil: definición y objetivos.....	13
3.1.Características de los niños/as de 3-4 años.....	15
3.2.Aprendizaje de una segunda lengua.....	16
4. Factores influyentes en la adquisición de una segunda lengua.....	17
5. Métodos de enseñanza de segundas lenguas.....	19
5.1. La metodología CLIL: características y justificación.....	21
Parte II: Enfoque práctico.....	25
1. Objetivos/ <i>Aims of this project</i>	25
2. Metodología y justificación.....	26
3. Justificación de la elección de contenidos para la etapa de Educación Infantil.....	29
4. Análisis metodológico.....	33
4.1.Conceptos: grande/pequeño.....	36
4.2.Conceptos: uno/muchos y muchos/pocos.....	39
4.3.Concepto: círculo.....	41
4.4. Concepto: número.....	44
4.5. Valoración.....	47
5. Propuesta CLIL.....	50
5.1. Rutinas (<i>Circle time</i>).....	50
5.2. Actividad principal (1ª parte).....	54
5.3. Actividad principal (2ª parte).....	54
5.4. Actividad final.....	56

5.5. Evaluación.....	57
Conclusión/ Conclusion.....	61
Referencias legislativas y bibliográficas.....	65
Anexo.....	68

INTRODUCCIÓN/INTRODUCTION

We live in a globalized world, where cultural exchanges become more frequent and the relations between countries, especially in the European context, are more fluid and necessary. Therefore, knowing a second language, preferably English becomes an essential task that we must address educationally from school. So that our students are equipped with the tools needed to function positively and actively in the multilingual and multicultural society where we live. Tools that will ultimately provide major cultural, social and employment opportunities in the future to promote knowledge and respect for a different culture.

There has been a debate about the right age to start learning a second language. Some experts say that a second language should not be introduced until the child acquires their own one. However, recent research is conclusive: the sooner the better. This is because in early ages, the brain has great plasticity, enabling faster assimilation of knowledge unconsciously and efficiently, without any social pressure or fear of making mistakes. Likewise, Organic Law 2 /2006, of 3 May, on Education (LOE) in Article 14: Management and pedagogical principles, paragraph 5 reflects that: "educational authorities must promote an introduction to foreign language learning in the second cycle of infant education, especially in the last year."

Also in the Order 85/2008 of 3 September, which establishes the curriculum for the second cycle of Kindergarten in the Principado de Asturias, Article 7, it is stated that: "During the second cycle of childhood education, children will perform activities involving a first approach to foreign language, respecting the global nature of such activities that integrate educational content of different areas." Furthermore, also in the area of language: communication and representation, content relating to learning a second language is set out: "Interest in participating in oral interaction in foreign language routines and common communication situations in the classroom."

This paper builds on the current legislation and the educational reality of Asturias, where there is a bilingual program for Primary Education, but not for Infant Education. If we accept the validity of the premise that the sooner children start learning

a second language, the better the results obtained, the obvious question to ask is why then not starting bilingual education at the first level (3 years) of Kindergarten.

The aim of this project is to defend a positive answer to the previous question so, as to prevent an unnecessary delay in the beginning of the so called “Bilingual Education”, than can only do more harm than good to the child.

To achieve this goal, the study is divided into two parts. The first one includes all the necessary aspects to carry out a bilingual education in early childhood education: what is meant by bilingualism, the age factor, characteristics of the early childhood education and the singularity of the 3-4 year old students. Moreover, the factors that influence the acquisition of a second language and the methods of teaching second languages are also essential, highlighting CLIL methodology.

The second part is designed to prove the practical side of the theory exposed. It is based on an exhaustive analysis of the most used students’ curricular materials at first level of Kindergarten in the state schools of Asturias (as exemplified in the Appendix). This information has been used to select the contents worked in the first term, and then only those related to math. To carry out the analysis of them I have drawn, based on the CLIL features, a table that shows at a glance, the analysis of each textbook, which is then discussed in detail.

The analysis’ evaluation leads me to make a proposal CLIL consisting on some previous activities, a major activity and a final one, as well as an assessment in which the curricular material is strongly present. This is the key point of the paper, because through them, the opportunities this stage offers in order to carry out CLIL methodology are clearly shown.

Finally, in the conclusion, all the steps taken in the project are shown. Moreover, the analysis of the CLIL material along with my personal proposal is included, to test the hypothesis posed in the first section of the second part of the project.

1. BILINGÜISMO: DEFINICIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

El término bilingüismo está cada vez más presente en nuestra sociedad. Hoy en día el gobierno, el profesorado, los padres...viven “obsesionados” con que los futuros ciudadanos, estudiantes e hijos sean bilingües. Pero, ¿qué se entiende por bilingüismo? ¿De qué estamos hablando cuando decimos que una persona es bilingüe?

Es necesario viajar hasta Canadá donde la creciente importancia del francés como lengua mayoritaria en el ámbito del trabajo en Quebec, junto con la insatisfacción entre los canadienses de habla inglesa o francesa, motivaron que un grupo de padres de habla inglesa de St Lambert, en los alrededores de Montreal, comenzaran a reunirse de manera informal a principios de los 60 para tratar el tema (Lambert & Tucker, 1972).

Después de celebrar reuniones a lo largo de dos años, consiguieron que se estableciera un distrito escolar y la implantación de clases de inmersión en la enseñanza infantil. Se pretendía conseguir que los niños debieran:

*Ser capaces de hablar, escribir y leer en francés.

*Obtener un aprovechamiento aceptable en todas las áreas del currículo, incluido el inglés.

*Apreciar las tradiciones y la cultura de los canadienses de habla francesa así como de los de habla inglesa.

En definitiva, que fueran bilingües y biculturales sin que esto supusiera una pérdida de resultados en otros aspectos educativos.

Aquí surge, por tanto, la primera experiencia de inmersión lingüística y el término bilingüismo, que someramente se podría definir como el conocimiento de dos lenguas, y que ha sido explicado y estudiado en innumerables ocasiones, como muestra la literatura existente al respecto. Bloomfield (1933) define el bilingüismo como “el control de las dos lenguas de forma similar a la nativa (Harding-Esch & Riley, 2003:23). Por otro lado, Haugen (1953) concluye sus observaciones afirmando que “el

bilingüismo comienza cuando el hablante de una lengua puede producir expresiones completas con significado en otra lengua” (Romaine 1995:11). Otra definición posterior propuesta por Mackey (1962) dice que: “el bilingüismo es un fenómeno relativo”, y lo define como “el uso de dos o más lenguas alternativamente por parte de un individuo” (Harding-Esch & Riley, 2003:23). Por último, Grosjean (1989) es más pragmático diciendo que “una persona bilingüe es aquella que puede funcionar en cada lengua de acuerdo a las necesidades dadas” (Bialystok 2001:4).

Bhatia & Ritchie (2008:8) sugieren que "en términos generales, las definiciones anteriores tendían a restringir el bilingüismo a la igualdad de dominio de dos idiomas, mientras que las posteriores han permitido una variación mucho mayor en la competencia." Continúan diciendo que los enfoques modernos sobre bilingüismo "reconocen que cualquier discusión significativa debe llevarse a cabo dentro de un contexto, y para fines específicos”.

A la pregunta, ¿hay una definición exacta que explique a la perfección este concepto? La respuesta es no, indudablemente. Entre los muchos autores interesados en esta cuestión, Colin Baker (2006) en su libro *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, nos muestra las dimensiones que este término posee: habilidad, uso, “equilibrio” entre ambas lenguas, edad y contexto.

En primer lugar y atendiendo a la habilidad, algunas personas bilingües hablan y escriben en ambos idiomas (*productive competence*), otros, por el contrario, tienen mejores habilidades receptivas (comprender o leer). En algunos, la habilidad en ambos idiomas está bien desarrollada, mientras que otros se encuentran en las primeras etapas de la adquisición de una segunda lengua y se les llama bilingües emergentes (García, 2009a).

En cuanto al uso, el contexto en el que cada lengua es adquirida y usada varía considerablemente. Una puede utilizarse únicamente en el ámbito familiar y otra en el escolar, lo que hace que el dominio de ambas no sea igual.

El “equilibrio” entre ambas lenguas también es otro aspecto importante. Por lo general es raro que una persona tenga la misma competencia en una y en otra. Existe una lengua dominante, aunque esto puede variar a lo largo del tiempo.

Aunque la edad se tratará en el apartado 2, podemos adelantar que Baker (2006) recoge dos tipos de bilingüismo dependiendo de la edad de aprendizaje: bilingüismo simultáneo, cuando las dos lenguas se aprenden desde el nacimiento, y bilingüismo secuencial, cuando la L2 se aprende después de los 3 años.

El contexto es otra dimensión fundamental para comprender y explicar el bilingüismo. Algunas personas bilingües viven en comunidades que usan más de una lengua en el día a día. Otros, por el contrario, viven en regiones más monolingües y se relacionan con otros bilingües en vacaciones, a través del teléfono, e-mail, etc.

Por último Baker (en Valdés 2003) recoge dos tipos de bilingüismo en función de las circunstancias en que es aprendida la L2: bilingüismo electivo y bilingüismo circunstancial. Bilingüismo electivo para referirse a aquellos que eligen aprender una lengua, por ejemplo en el aula, y que vienen de grupos con una lengua mayoritaria, adquiriendo esa L2 sin perder su lengua materna. El bilingüismo circunstancial es, sin embargo, el que se da en personas que, debido a una determinada coyuntura, la inmigración por ejemplo, se ven obligados/as a aprender una segunda lengua. Su L1 es insuficiente para los requerimientos educativos o de empleo, y tiene como consecuencia la posible sustitución de su lengua materna por la L2.

El panorama expuesto pone de manifiesto la complejidad que entraña el término bilingüismo, lo que, a su vez, se traduce en una gran dificultad para llevar a cabo los programas de enseñanza de una segunda lengua.

Una vez referidas algunas de las definiciones del término bilingüismo así como los factores que las conforman y que hay que tener muy en cuenta a la hora de tratar este tema, es importante también conocer la situación de España en términos de bilingüismo.

1.1. Bilingüismo en España

La Constitución de 1978 establece como lenguas cooficiales junto al castellano las habladas en Galicia (gallego), País Vasco (euskera) y Cataluña e Islas Baleares (catalán). Cada Comunidad Autónoma ha desarrollado a lo largo de estos años

programas educativos que combinan el estudio de la lengua materna con el del castellano. Son por tanto comunidades bilingües.

En todo el territorio español, independientemente de las lenguas propias de cada comunidad, se imparte como segunda lengua el inglés.

En 1996, el Ministerio de Educación y el *British Council* firmaron un acuerdo para introducir un currículo integrado en las escuelas públicas españolas. De este modo, la educación bilingüe se estableció en 43 escuelas con 1.200 alumnos de 3 y 4 años. Desde entonces, la educación bilingüe se ha ido implementando en todos los niveles educativos, desde los 3 hasta los 16 años.

Los objetivos que se perseguían a través de este currículo integrado eran los siguientes (Dobson, Pérez Murillo y Johnstone):

- Promover la adquisición y el aprendizaje de ambas lenguas a través de un currículo integrado basado en contenidos.
- Fomentar el conocimiento de la diversidad de ambas culturas.
- Facilitar el intercambio de profesores y alumnos.
- Fomentar el uso de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de otras lenguas.

A partir de ahí cada comunidad autónoma y cada centro desarrollaría las estrategias que considerasen más adecuadas, adaptándose siempre a las características del alumnado y al contexto. En el caso de Asturias, el BOPA del 27 de Mayo de 2009 recoge lo siguiente: “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.”

Se establece así el marco para la puesta en marcha de programas bilingües en el Principado de Asturias. Programas que deben cumplir una serie de requisitos:

1. El Programa Bilingüe formará parte de la oferta educativa del centro, deberá iniciarse, con carácter general, en el primer curso de educación Primaria y/o en el primer curso de educación secundaria obligatoria, según tipo de centro, y continuará de

forma progresiva, en años sucesivos, a lo largo de los diferentes cursos de las etapas de educación Primaria y de educación secundaria.

2. En educación Primaria, las enseñanzas bilingües se desarrollarán únicamente en inglés.

5. Los centros de educación Primaria que participen en el Programa podrán ofertar estas enseñanzas a todo el alumnado de los cursos donde se desarrolle.

6. El Programa Bilingüe se organizará en las áreas, materias o módulos establecidos con carácter general para la educación Primaria, educación secundaria obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos, a excepción de aquellas de contenido lingüístico.

Actualmente 94 centros públicos del Principado de Asturias desarrollan estos programas bilingües principalmente en las asignaturas de Conocimiento del Medio (*Science*), Educación Física y Plástica (*Arts*). Se comienzan a impartir en la etapa de Educación Primaria y aunque el acuerdo del *British Council* con el Ministerio de Educación incluía también la etapa de Educación Infantil, la realidad es que ningún colegio público del Principado lo oferta.

Ante esta situación de irregularidad cabe preguntarse si es primer curso de Primaria el momento idóneo para comenzar a impartir docencia bilingüe y qué razones existen para decidir comenzar la enseñanza bilingüe en Primaria y no en Infantil. Con el fin de buscar respuestas adecuadas a estos interrogantes es necesario plantear uno de los aspectos más estudiados cuando se habla de bilingüismo: el factor edad. Y así poder concluir si la educación Primaria es el mejor momento para iniciarse en el bilingüismo.

2. EL FACTOR EDAD

Una de las cuestiones a debatir cuando se habla de bilingüismo es la relación existente entre la edad de adquisición de la segunda lengua y el éxito en el dominio de la misma.

La *Hipótesis del Período Crítico* hace referencia a la idea de que la habilidad para adquirir una lengua está relacionada con la edad, y hay un período “ideal” tras el cual

ya no es posible esa adquisición. Esta hipótesis fue propuesta por Penfield y Roberts (1959). Lenneberg (1967), sugiere que dicha hipótesis puede extenderse a la adquisición de una segunda lengua y estudios posteriores encuentran el mismo resultado: el rendimiento en el aprendizaje de una segunda lengua se correlaciona negativamente con la edad en la que el aprendizaje comienza antes de la pubertad. Por el contrario, entre los alumnos que aprenden una segunda lengua en la edad adulta, la correlación de la edad con el rendimiento del aprendizaje sugiere que existen mecanismos distintos a la maduración que afectan a la competencia en los adultos (Birdsong & Molis, 2001; Hakuta *et al*, 2003; Oyama, 1976).

Esta hipótesis ha sido cuestionada y actualmente está demostrado que no sólo la edad influye en la adquisición de una segunda lengua. Estudios de autores como Marinova-Todd *et al*. (2000), Singleton (2003) y Singleton y Ryan (2004) así lo demuestran. Algunas de sus conclusiones son, por un lado, que los alumnos más jóvenes no son ni más ni menos eficientes que los mayores en la adquisición de una segunda lengua. Por otro lado, los niños que aprenden una segunda lengua en la infancia tienden a alcanzar mayores niveles de competencia que aquellos que comienzan más tarde. Marinova-Todd *et al*. (2000:9) sugieren que los adultos tienden, en la práctica, a no tener tan buen dominio de la segunda lengua como los jóvenes pero que “esa diferencia es debida a las situaciones de aprendizaje más que a la capacidad para aprender”.

Singleton (2003) afirma que el tiempo de exposición (número de años que se está aprendiendo la segunda lengua) es un factor clave. Así, aquellos niños que comienzan en Educación Primaria y continúan en las posteriores etapas educativas muestran mayor control que aquellos que se inician en etapas avanzadas.

Singleton y Ryan (2004) creen que el apoyo a la enseñanza de una segunda lengua en la escuela se debe a causas tales como la estimulación intelectual que ello supone, el valor que le confiere al curriculum la enseñanza de lenguas modernas y los beneficios de aprender una lengua durante un tiempo prolongado en vez de lo más rápido posible.

Marinova-Todd *et al*. (2000:28) concluyen diciendo que “la edad influye en el aprendizaje de la lengua pero porque está relacionada con factores sociales, psicológicos, educativos, etc., no porque haya un período crítico que limite la

posibilidad de aprender una segunda lengua en la edad adulta”. No hay por tanto períodos críticos, pero sí períodos ventajosos como, por ejemplo, la educación primaria y secundaria.

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente expuesto, no hay ningún argumento que establezca la Educación Primaria como el mejor momento para comenzar la enseñanza de una segunda lengua. La Educación Infantil es una etapa tan idónea como la Primaria para tal propósito. Esta conclusión es el punto de partida para la realización del trabajo, considerando que la dificultad principal para la elaboración del mismo reside en optar por un período para el que la educación oficial no contempla el bilingüismo, lo que supone una “pérdida de tiempo” en el comienzo del aprendizaje de una segunda lengua. Lo que se propone es plantear una propuesta encaminada a paliar ese impacto negativo que conlleva comenzar la enseñanza bilingüe en la siguiente etapa educativa, e intentar minimizarlo.

Se hace por tanto necesario conocer esta etapa, sus características y las peculiaridades de los niños y niñas que la cursan, para posteriormente tratar los factores que influyen en la adquisición de una segunda lengua y qué métodos hay para enseñarla.

3. LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL: DEFINICIÓN Y OBJETIVOS

La Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo de Educación (LOE) define la etapa de Educación Infantil como una etapa educativa con identidad propia que tiene carácter voluntario y atiende a niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años, siendo su finalidad contribuir a su desarrollo físico, afectivo, emocional, social e intelectual. Esta etapa se ordena en dos ciclos, siendo el primero el que comprende hasta los tres años, y el segundo, desde los tres a los seis años de edad. La Ley Orgánica de Educación establece en el artículo 15 que el segundo ciclo de esta etapa educativa será gratuito. Es en este segundo ciclo donde voy a centrarme, por ser aquí donde se comienza a impartir el inglés como segunda lengua / L2, y para el que este trabajo sugiere un enfoque bilingüe.

Siguiendo el Decreto 85/2008 de 3 de Septiembre, por el que se establece el currículo para el segundo ciclo de Educación Infantil en el Principado de Asturias, los objetivos y contenidos referidos al lenguaje los encontramos en la tercera de las áreas en que se divide esta etapa. Lenguajes: comunicación y representación.

Los objetivos referidos al lenguaje oral que destaco son los siguientes:

1. Utilizar la lengua de forma no sexista como instrumento de comunicación, de representación, de regulación de la propia conducta, de aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, y valorando la lengua oral como un medio de relación con otras personas y de regulación de la convivencia.

2. Expresar necesidades, emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral

3. Comprender las intenciones y los mensajes y progresar en la interpretación de las intenciones comunicativas de las demás personas adoptando una actitud de respeto y aprecio hacia las lenguas que usa, oye y aprende.

4. Escuchar, comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios, mostrando actitudes de valoración y respeto hacia ellos.

7. Iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera para comunicarse en actividades dentro del aula mostrando interés y disfrute al participar en estos intercambios comunicativos.

En cuanto a los contenidos, los referidos al lenguaje oral se encuentran en el bloque 1: Lenguaje verbal.

Escuchar, hablar y conversar:

1. Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para expresar y comunicar necesidades, ideas y sentimientos y como ayuda para regular la propia conducta y la de otras personas.

2. Participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación usando de forma progresiva, acorde con la edad, un léxico variado y con creciente precisión y mostrando interés por realizar una entonación adecuada y una pronunciación clara.

3. Interés por participar en interacciones orales en lengua extranjera en rutinas y situaciones habituales de comunicación en el centro.

4. Comprensión de la idea global de textos orales en lengua extranjera en situaciones habituales del centro y cuando se habla de temas conocidos y predecibles. Actitud positiva hacia la lengua extranjera así como hacia sus hablantes.

5. Respeto hacia otras lenguas, sus hablantes y culturas y actitud positiva hacia la convivencia en un mundo multicultural.

Es fundamental tener todo ello en cuenta a la hora de planificar y programar la enseñanza de una segunda lengua, además de conocer en qué momento del desarrollo del lenguaje se encuentran nuestros alumnos.

3.1. Características de los niños/as de 3-4 años

Rodríguez López y Varela Méndez (2004), establecen las características generales de los niños y niñas de 0 a 7 años de edad. Concretaré las que hacen referencia a los alumnos de 3-4 años por ser la edad en la que se centra este trabajo.

En cuanto a la coordinación corporal, pueden, entre otros logros, dibujar círculos, dar saltos, vestirse y desvestirse con ayuda, así como atrapar un balón grande doblando los brazos. Respecto a la adquisición del lenguaje, son capaces de entender casi todo en su lengua materna así como intuir el significado de palabras y expresiones en una lengua extranjera. Murado Bouso (2010) recoge algunas de las adquisiciones en esta edad, como son:

- Agrupar objetos por familias (ropa, alimentos...).
- Distinguir los colores.
- Usar casi todos los sonidos del alfabeto, aunque pueden tener problemas con aquellos más difíciles (/l/, r/, /ch/, /y/,/z/).
- Utilizar consonantes en todos los lugares de las palabras.
- Describir algunos objetos cotidianos y repetir frases.

Si nos centramos en las características individuales e inteligencia, a esta edad los niños y niñas aceptan cada vez más las reglas sociales, les gusta jugar con otros niños y empiezan a desarrollar su propia identidad.

3.2. Aprendizaje de una segunda lengua

Para conocer cómo aprenden los niños de Educación Infantil una segunda lengua es necesario llevar a cabo un análisis de los cuatro componentes básicos del dominio de una lengua (Murado Bouso, 2010): fonológico, morfológico, semántico y sintáctico.

Desde el punto de vista fonológico, el niño de Educación Infantil tiene mayor capacidad para percibir sonidos en la L2 que para producirlos correctamente, de la misma manera que sucede en su lengua materna o L1. Además, tiende a simplificar la pronunciación de algunos sonidos, especialmente aquéllos que no existen en su propia lengua.

La actuación del docente, por tanto, debe caracterizarse por una pronunciación lenta y marcada por numerosas pausas. El objetivo es llamar la atención de los alumnos hacia los elementos más significativos de la información proporcionada, ya que, de esta manera, se facilita la comprensión del mensaje.

En lo que a morfología se refiere, lo primero que se aprende de la lengua inglesa es el marcador de la forma progresiva *-ing* y, con posterioridad, la *-s* de los plurales y del genitivo. En cuanto al uso del pasado, las formas irregulares se adquieren antes que las regulares. Mientras que un elemento tan significativo como el marcador de la tercera persona del singular del presente se olvida hasta etapas más avanzadas debido, básicamente, a que este elemento provoca en el niño escaso interés en lo que a comunicación se refiere.

En cuanto a la semántica, el niño que adquiere nuevo vocabulario en una lengua extranjera tiende a «sobregeneralizar», es decir, utiliza el mismo término para referirse a distintos conceptos, aunque en realidad es la falta de léxico la que provoca esto. El conjunto de palabras que se usa es simple y reducido y predominan los sustantivos de su

contexto más cercano, los verbos de carácter general y los adjetivos relacionados con el tamaño y los colores.

En lo que a la sintaxis se refiere, el niño comienza dando sus primeros pasos haciendo referencia al tiempo presente para, con el transcurso del tiempo y la práctica, construir estructuras sintácticas más desarrolladas y correctas en las que se refiere al pasado. La razón de esta evolución se comprende desde el momento en el que el niño se centra más en los aspectos discursivos y de comunicación de la lengua, que en los estrictamente gramaticales.

La adquisición de una lengua extranjera es un proceso lento que atiende a un conjunto de mecanismos que tienen lugar en la evolución psíquica y mental de toda persona

Una vez expuestas las características de la etapa de Educación Infantil y de los niños y niñas de 3-4 años, es necesario mencionar los factores, además de la edad, que influyen en la adquisición de una segunda lengua.

4. FACTORES INLUYENTES EN LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

Además del factor de la edad comentado anteriormente, Wong Fillmore (1991:52-53) propone tres componentes cruciales para el aprendizaje de una segunda lengua: que los aprendices se den cuenta de que necesitan aprender la lengua extranjera y estén motivados para aprenderla; que haya hablantes de la lengua extranjera que la conozcan lo suficientemente bien como para ofrecer a los aprendices el acceso a la lengua y la ayuda que necesitan para aprenderla; que exista un contexto social que aúne a los aprendices y a los hablantes de la lengua extranjera para hacer posible el aprendizaje.

Sin embargo, en opinión de Dafouz y Llinares (2011), este autor se refiere a contextos de inmersión en EEUU. Además, en el caso de alumnos de Educación Infantil, es difícil que vean la necesidad de aprender otra lengua. La motivación puede estar en que las actividades que se realicen en la lengua extranjera sean amenas y divertidas. Aunque no se hable de motivación propiamente dicha, sí que esas

actividades amenas y divertidas pueden sentar la base para que los alumnos en niveles educativos posteriores se sientan “atraídos” por el aprendizaje de otras lenguas.

Por otro lado, el segundo y tercer factor parecen fundamentales para que se produzca el aprendizaje de una lengua extranjera en las etapas de infantil y primaria. El hablante de lengua extranjera, que es generalmente el profesor, debe dominar esa lengua. En cuanto al contexto, y frente a los planteamientos de Foster-Cohen (1999:161) que considera el aula como un contexto no natural para el aprendizaje, donde, en la mayoría de los casos, los niños aprenden la lengua extranjera peor que los adultos, Dafouz y Llinares (2011) argumentan que en el aula se pueden realizar aprendizajes que se acerquen a un contexto natural fuera de ella, a través de una metodología y unas actividades bien seleccionadas por el profesor, y que reflejen un tipo de interacción que se aproxime a las que se dan en un contexto natural de la vida del niño en la primera lengua.

Además de estos factores, Murado Bouso (2010) también señala la aptitud y la personalidad como aspectos a tener en cuenta. Respecto a la aptitud, aunque en la etapa de infantil no se aprecie realmente, hay personas que tienen buen oído, disponen de buena comprensión general, etc. En cuanto a la personalidad, ser extrovertido o introvertido puede influir en la adquisición de una segunda lengua. Los niños y niñas de 3-4 años están formando su personalidad, y es importante fomentar la autoestima y que adquieran confianza a la hora de aprender no sólo su lengua materna sino también una segunda lengua.

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario, por tanto, conocer las características de la etapa en la que nos encontramos así como las características de los alumnos a los que vamos a enseñar y en el caso de una segunda lengua, qué factores influyen en su adquisición. El siguiente paso sería elegir el método de enseñanza más adecuado. A continuación expondré dichos métodos, haciendo hincapié en la metodología CLIL, que es la que nos ocupa.

5. MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

Mateo (2012) recoge los métodos existentes para la enseñanza de una segunda lengua: *Grammar Translation Method*, *Audiolingual Method*, *The Silent Way*, *Total Physical Response*, *The Natural Approach*, *Communicative Language Teaching*.

El *Grammar Translation Method* se caracteriza principalmente por las grandes cantidades de textos que los alumnos tienen que traducir, además de la memorización de reglas gramaticales y listas de vocabulario. No se utiliza en Educación Infantil porque se basa en las destrezas escritas para la adquisición de la lengua.

El objetivo principal del *Audiolingual Method* es la adquisición de una competencia comunicativa en los alumnos. Por su parte, el denominado *Community Language Teaching* pone también el énfasis en la adquisición de competencias comunicativas apropiadas. La diferencia con el anterior es el uso de situaciones reales de aprendizaje, que contribuyen a la adquisición de la lengua.

En los años 70 se produjo una tendencia en la enseñanza de idiomas conocida como “aprendizaje por descubrimiento”. Este concepto está ligado directamente a la idea de que el aprendizaje de una lengua podría venir dado por la adquisición de hábitos. *The Silent Way* defiende la teoría de que cuando el alumno crea sus propias reglas y conceptos y los pone en práctica, está aprendiendo mediante el descubrimiento del lenguaje. Esto tiene mucha relación con el modo en que una persona adquiere su lengua materna, realizando pruebas de ensayo-error.

Hacia finales de los años 80 se produjo una revolución en la enseñanza de idiomas. Los profesores, desencantados por los límites del *Grammar Translation Method*, comenzaron a experimentar con nuevas formas de aprendizaje. Surge así *The Direct Method*, cuya principal premisa es que los alumnos aprendan a comunicarse en la lengua extranjera, en parte aprendiendo a pensar en esa lengua y tratando de no usar su lengua materna en el proceso. Además incluye el uso de objetos reales dentro del aula, dibujos y fotografías, o la dramatización.

Asher (1969) desarrolla el método *Total Physical Response*, y basa su teoría en la adquisición de la lengua extranjera mediante la respuesta activa del alumno ante los

requerimientos del profesor. La utilización de juegos o historias es una práctica muy extendida en este método.

Krashen y Terrell (1995) desarrollan *The Natural Approach*, que comparte varios aspectos con el anterior, sobre todo en el énfasis que se pone en la necesidad de hacer a los alumnos responsables de su propio proceso de aprendizaje. Como parte de este método, los alumnos escuchan a su profesor usar la lengua extranjera para comunicarse con ellos desde el principio. Esto es bastante similar a lo que propone el método de Asher, a excepción de que se permite a los alumnos usar su lengua materna a la vez que la extranjera como parte del proceso de aprendizaje.

Las principales características del método *Communicative Language Teaching* son, por un lado, la introducción de textos reales en las situaciones de aprendizaje, y de forma similar al modelo de Krashen, se ofrecen a los alumnos oportunidades de centrarse no sólo en el lenguaje sino también en el proceso de aprendizaje. Además, considera las experiencias personales del alumno como elementos importantes que contribuyen al aprendizaje en el aula. Al igual que el modelo de Asher, enfatiza la comunicación en la lengua meta.

Además de estos métodos, existe una metodología que comparte características con algunos de ellos: establece situaciones reales de aprendizaje en el aula como propone el *Community Language Teaching*, o el uso de objetos reales, fotografías y dramatizaciones del *Direct Method*. Asimismo, tiene en común con el modelo de Krashen el uso no exclusivo de la lengua meta sino también de la lengua materna en el proceso de aprendizaje. Se trata de la metodología CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), en la que se centra este trabajo. Y las preguntas que se suscriben son, ¿por qué elegimos CLIL frente al resto? ¿Qué lo hace diferente? A continuación se expone el surgimiento de esta metodología y sus características principales, pero a *grosso modo* la principal diferencia con cualquier otro método de enseñanza de segunda lengua es que la lengua meta no se aprende de manera aislada sino a través de contenidos.

5.1. La metodología CLIL: características y justificación

En el capítulo referido al estado de la cuestión del bilingüismo se hace referencia a que la primera experiencia de programas de inmersión tuvo lugar en Canadá, en los años 60. Es aquí donde reside la principal evidencia de la metodología CLIL (Marsh, 2009: vii). Estos programas promovían el desarrollo del lenguaje a través de “bañar” a los alumnos usando la lengua meta para enseñar al menos la mitad de las asignaturas, además de la tradicional enseñanza de una lengua extranjera (Elsner and Kebler 2013:2).

El término “Content and Language Integrated Learning” (CLIL) fue establecido en 1994 por un grupo de expertos apoyados por la Comisión Europea. Marsh afirma que cuando trabajó en el norte de Europa para la Comisión Europea, los niños salían de la escuela después de haber estudiado francés o español durante ocho años sin ser capaces de encadenar una oración junta. Marsh, entonces, formó parte de un equipo que investigaba prácticas donde la metodología fuese exitosa en el aprendizaje de lengua y contenido y que ofreciese a los alumnos experiencias positivas. CLIL fue puesto en marcha como un término paraguas que incluye las características comunes encontradas en la práctica de la enseñanza bilingüe mundial.

Con el fin de comprender los conceptos teóricos de CLIL, los expertos examinaron en primer lugar los trabajos de Vigotsky, Piaget, Bruner y Skinner (Marsh, 2009). El objetivo era ver los efectos de los diferentes enfoques de enseñanza hacia la educación bilingüe para encontrar elementos útiles y adecuados para contextos distintos.

El enfoque CLIL se centra en aprender *a través y con* una lengua distinta a la lengua materna, en contraposición a aprender *en* una lengua extranjera. Este doble objetivo es esencial para entender por qué CLIL es diferente a otras prácticas. Es distinto de otras prácticas en que es *content-driven* (Coyle et al. 2010: 1), es decir, dirigida por el contenido.

De acuerdo con Coyle *et al.* (2010:1), “una buena práctica de CLIL se lleva a cabo a través de métodos que ofrecen una experiencia educativa más holística para el alumno”. Las metodologías usadas y el grado de enfoque en el lenguaje es diferente de acuerdo con cada contexto. En una situación el foco principal puede ser el lenguaje,

mientras que el contenido puede ser el centro en otra circunstancia. Sin embargo, Coyle *et al.* (2010: 6) afirman que no importa dónde se encuentre el foco, la metodología CLIL crea la “fusión” entre contenido y lenguaje, donde pueden lograrse resultados educativos positivos.

Coyle *et al.* (2010:41) presentan un marco, las 4Cs, para comprender los principios de CLIL, y que proponen como aspectos clave para planificar e implementar esta metodología de forma satisfactoria. El marco de las 4 Cs integra cuatro bloques contextualizados: contenido (la asignatura impartida en L2), comunicación (lenguaje usado y aprendido), cognición (proceso de aprendizaje y pensamiento) y cultura (desarrollo de conocimiento intercultural y ciudadanía global).

Las 4Cs proponen que CLIL es efectivo a través de: una progresión en el conocimiento, habilidades y comprensión del contenido; la interacción en el contexto comunicativo; el desarrollo apropiado de conocimientos y habilidades del lenguaje y la adquisición de una conciencia intercultural más profunda.

CLIL está construido sobre siete principios: en primer lugar, los alumnos participan activamente en el proceso de aprendizaje, no se limita a una adquisición de conocimientos. El segundo principio, el contenido está siempre ligado a lo cognitivo. Para que se produzca un desarrollo, el profesor debe considerar las demandas lingüísticas del contenido (ej: materiales y lenguaje académico). En tercer lugar, las tareas cognitivas del alumno deberían ser analizadas para comprender las demandas lingüísticas con las que se encuentra. El cuarto principio es que el lenguaje que se conecta con el contenido necesita ser aprendido, con el fin de aprender a través del lenguaje, además de los contenidos de aprendizaje conectado con el lenguaje. Por lo tanto, el lenguaje tiene que ser comprensible y accesible. En quinto lugar, la interacción es un requisito indispensable para que el aprendizaje tenga lugar. A través de la interacción, los alumnos practican sus habilidades lingüísticas, reflexionan y discuten el contenido al que están expuestos. El sexto principio es promover la conciencia cultural para poder comprender las relaciones entre el lenguaje y la cultura de los hablantes de esa lengua. Finalmente, y teniendo en cuenta que CLIL forma parte de un contexto educativo, es necesario considerar algunos factores contextuales como la edad y los diferentes ritmos de aprendizaje de la clase, teniendo el profesor que revisar y adaptar

sus métodos de enseñanza (Coyle *et al.* 2010:42). Marsh (2009:viii) señala que aunque CLIL ha sido usado de distintas maneras, todas ellas promueven siempre el desarrollo del contenido y el lenguaje.

Aquí en España autores como Jiménez Catalán, Ruiz de Zarobe y Cenoz (2006), señalan que los estudiantes de métodos integrados de aprendizaje muestran, por un lado, mejores resultados en pruebas receptivas de comprensión lectora y en pruebas globales (tipo *cloze*), y, por otro lado, demuestran una mayor sofisticación y riqueza léxica que aquellos alumnos que han seguido únicamente el aprendizaje del inglés como asignatura.

Asimismo, los estudiantes que siguen una metodología CLIL, están más involucrados en el proceso de aprendizaje que aquellos que siguen una metodología tradicional para la enseñanza de una segunda lengua (Coyle, Hood & Marsh, 2010).

Académicamente, los “alumnos CLIL”, abordan los mismos contenidos curriculares que los alumnos de un programa monolingüe, sin embargo, los primeros han obtenido, al menos, los mismos buenos resultados en el dominio de contenido que los segundos (Dalton-Puffer, 2008).

Finalmente, los “estudiantes CLIL” han mostrado mayores niveles de competencia intercultural, incluyendo más actitudes positivas hacia otras culturas (Lasagabaster & Sierra, 2009).

Muñoz (2002:36) ofrece una explicación de por qué CLIL tiende a producir tantos resultados positivos. Las razones clave incluyen: que los alumnos se benefician de un input que tiene significado y es comprensible para ellos. CLIL los prepara para habilidades de pensamiento de alto nivel, además de favorecer el desarrollo cognitivo. En CLIL la alfabetización tiene lugar en la lengua materna, lo que es beneficioso desde el punto de vista cognitivo. Posteriormente, estas habilidades se transfieren a la segunda lengua. El ambiente de aprendizaje está relativamente libre de ansiedad y, por último, la motivación para aprender el contenido a través de una lengua distinta a la materna puede fomentar y sostener la motivación hacia el aprendizaje del propio idioma extranjero.

Las condiciones expuestas hasta el momento son las siguientes: no existen programas bilingües en la etapa de Educación Infantil en los centros públicos del

Principado de Asturias, y por tanto el material curricular no está enfocado hacia ese objetivo bilingüe. Se han referido las características de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua, poniendo de manifiesto que no hay una edad idónea para comenzar dicho aprendizaje, pero sí se puede afirmar que cuanto antes tenga lugar ese comienzo, los resultados serán mucho más positivos. Por último, se han planteado los diferentes métodos de enseñanza de un segundo idioma, destacando los beneficios de la metodología CLIL respecto al resto. Se observa por tanto una situación deficitaria en Educación Infantil en cuanto al bilingüismo, lo que lleva a plantear en la segunda parte de este trabajo una propuesta de adaptación del material curricular existente. De esta forma, y aunque la legislación educativa vigente no lo contemple entre sus objetivos, se pretende ofrecer a los docentes de esta etapa algunas orientaciones metodológicas partiendo de lo que ya tienen, para posibilitar que lleven a cabo una enseñanza bilingüe en sus aulas.

1. OBJETIVOS/ AIMS OF THIS PROJECT

It is necessary to take into account the theoretical part to establish the aims of this project. Any analysis and researches must have a solid theoretical basis to support them and give them coherence. In the first place, and as it can be seen in the first part of the project, section 2, there is no critical period for learning a second language, but advantageous stages as for example Primary Education. Moreover, Decree 85, which establishes the curriculum for the second cycle of Kindergarten, includes among its objectives “to begin in the oral use of a foreign language”. In the subsection 3.1 about the characteristics of 3-4 years old, children at this age shows that they use almost all the sounds of the alphabet, describe some everyday objects and repeat phrases. Linked to this fact there is another one important aspect: pleasant and fun activities can contribute students feel "attracted" by learning other languages in future school stages. As stated in subsection 5.1, the classroom can be a natural context where the learning process and the interaction are similar to what happens in the natural context of the child's life in the first language. This can be possible thanks to CLIL methodology, which contributes to this natural way of learning a second language, not separating language and content but learning a foreign language through contents and learning contents through the medium of a language other than the mother tongue.

There is no bilingual program for Kindergarten in Asturias, but we consider the reasons exposed important enough as to legislate bilingual education in this educational stage. Likewise, based on the Spanish curricular materials currently used in state schools in this community, the aim of this work is to analyze them in order to check whether these materials are adaptable to CLIL methodology or not. This analysis will provide more information and objective data to justify the need for bilingual education from the beginning of schooling.

2. METODOLOGÍA Y JUSTIFICACIÓN

Para la realización de este trabajo, he seleccionado todos los colegios públicos del Principado de Asturias, 201 en total (Ver Anexo) y a través de sus páginas web recabé información sobre los libros utilizados en el primer nivel de Educación Infantil (3 años).

No fue posible conseguir información de 81 centros sobre los libros de texto que utilizan debido a diversas variables: no aparecen los libros publicados en la web, el centro no tiene web, únicamente aparecen los libros de texto para la etapa de primaria o bien la web no está actualizada.

De los 120 colegios restantes obtuve la siguiente información¹:

- 36 centros eligen la editorial Santillana y 18 de ellos el método “El viaje de Suso.”

- 31 centros eligen la editorial Edelvives y 29 de ellos el método “Dimensión Nubaris.”

- 17 centros eligen la editorial Everest y 10 el método “Daniel y los Diversónicos.”

- 15 centros eligen la Editorial Algaida y todos ellos el “Proyecto Papelillos.”

- 13 centros eligen la editorial SM y 11 de ellos el “Proyecto Guau.”

- 6 centros eligen la editorial Anaya y 4 de ellos el método “¡Qué idea!”

- 4 centros eligen la editorial Teide y 3 de ellos el “Proyecto El mundo de los inventos.”

- 3 centros eligen la editorial Oxford y 2 de ellos el “Proyecto Isla Alethea.”

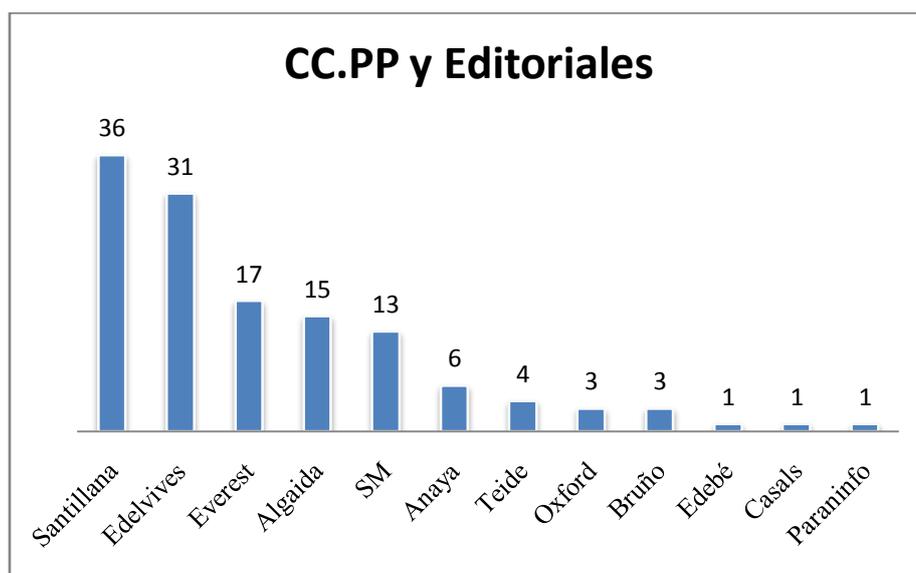
- 3 centros eligen la editorial Bruño y 2 de ellos el método “Juntos con Lola, Max y Zeta.”

- 1 centro elige la editorial Edebé y el método “Tictac.”

¹ La suma de todos los centros no es 120 ya que algunos de ellos utilizan editoriales distintas para cada nivel de la etapa de Educación Infantil.

- 1 centro elige la editorial Casals y el método “Mila y la hormiga.”
- 1 centro elige la editorial Paraninfo y el método “Aprender en un clic.”

El siguiente gráfico muestra el número de centros y las editoriales por las que han optado, siendo las más solicitadas las editoriales Santillana, Edelvives, Everest y Algaida.



Antes de continuar con el procedimiento de la investigación, es necesario hacer una aclaración terminológica: la diferencia entre método globalizado y trabajo por proyectos.

Los métodos globalizados presentados por las editoriales constituyen un material curricular formado por una serie de unidades didácticas (la escuela, la familia, el otoño, la Navidad...) distribuidas a lo largo de los tres trimestres en que se divide el curso escolar y temporalizadas, generalmente por quincenas. En cada unidad se trabaja de forma globalizada el tema correspondiente (la familia, la escuela...) y el resto de contenidos curriculares: los referidos al área de lenguajes, los de la lógica-matemática así como aquellos que hacen alusión al área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal, como por ejemplo el esquema corporal, los sentimientos, etc.

Por otro lado, el trabajo por proyectos fue ideado por Dewey y propulsado por su discípulo Kilpatrick, y esta metodología está muy influenciada por la pedagogía de Freinet.

Un proyecto es una investigación realizada en el aula con los niños y que puede surgir como un acontecimiento casual o una experiencia provocada por el profesor. No tiene una duración preestablecida, puede durar varios días, una o dos semanas e incluso extenderse durante dos meses. Los pasos para su organización son:

- Elegir el tema de estudio: en Educación Infantil será el docente el que dirija esta primera fase, partiendo siempre del contexto del aula y los intereses de sus alumnos y teniendo presentes los contenidos curriculares.

- Recoger información: esta fase comienza en la asamblea con la recolección de las ideas previas que tienen los niños sobre el tema. Una vez recogidas, alumnos y profesor se preguntarán qué quieren aprender sobre ese tema. Finalmente se planteará qué hacer para dar solución a todas las preguntas.

- Búsqueda de fuentes de información: esta parte exige una gran implicación de las familias y de los propios niños. Y en esta implicación el maestro debe volver a mostrar su capacidad mediadora, para hacer que esto sea posible. A las familias se les mandarán cartas informándoles de qué vamos a hacer, y la forma en la que ellos podrán colaborar. De hecho, se ha de intentar que las familias siempre aporten cosas al proyecto: una receta, un cuento, una experiencia, fotos, libros, posters, etc.

- Organización del trabajo: aquí el papel del maestro será fundamental. Es el encargado de concretar qué objetivos persigue el proyecto, qué contenidos curriculares de las diferentes áreas se pueden abordar al tratar el tema propuesto, qué tipos de actividades se van a plantear: talleres, visitas de expertos, pequeñas salidas, etc., los recursos que se van a requerir y de qué forma van a participar todos los alumnos, así del cómo, cuándo y con qué se va a evaluar el avance del proyecto: los anecdóticos, registros, cuadernos de aula, etc.

- Desarrollo del proyecto: es la puesta en práctica del mismo, teniendo en cuenta que aunque se haya planificado, estará sujeto a ciertas variaciones fruto de su propia evolución.

-Resultado final: lo aprendido debe materializarse en un producto que en Educación Infantil debe ser tangible (una exposición, un mural final, una representación, etc.).

Este trabajo por proyectos no es lo que presentan las editoriales aunque así lo nombren. Todas las editoriales consultadas y elegidas ofrecen un método globalizado en el que los contenidos vienen dados y no pueden ser elegidos por el docente ni por los alumnos.

Hecha esta aclaración, he seleccionado cuatro editoriales (Santillana, Edelvives, Everest y Algaida) por ser las más representativas en los centros asturianos y por considerar ese número un corpus de trabajo significativo para poder llegar a unas conclusiones objetivas. Es momento ahora de explicar qué contenidos de esas editoriales se van a estudiar y por qué.

3. JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DE CONTENIDOS PARA LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Teniendo en cuenta el modo de presentación del material curricular comentado anteriormente, he elegido los contenidos del primer trimestre. ¿Por qué estos y no otros? Si el objetivo es comenzar la educación bilingüe en la etapa de Educación Infantil, lo más adecuado es que los alumnos/as se familiaricen con el segundo idioma desde el inicio del curso. Además, aunque los contenidos cambien cada trimestre, la metodología de la editorial es la misma, por lo tanto, centrarse en el primer trimestre hace que el volumen de trabajo se reduzca, el análisis sea más exhaustivo y permita obtener conclusiones que se pueden extrapolar perfectamente al resto de contenidos.

En Educación Infantil estos contenidos se dividen en tres áreas: área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal, área de conocimiento del entorno y área de lenguajes: comunicación y representación.

Tomando como referencia el Decreto 85/2008, el área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal “hace referencia, de forma conjunta, a la construcción gradual de la propia identidad y de su madurez emocional, al establecimiento de

vínculos afectivos adecuados y a la autonomía personal como procesos inseparables y necesariamente complementarios.”

Desde el área de conocimiento del entorno “se pretende favorecer en niños y niñas el proceso de descubrimiento, comprensión y representación de los diferentes contextos que componen el mundo que les rodea. Los contenidos de esta área adquieren sentido desde la complementariedad con el resto de las áreas, y habrán de interpretarse en las propuestas didácticas desde la globalidad de la acción y desde la particularidad de los aprendizajes a estas edades.”

Por último el área de lenguajes: comunicación y representación “contribuye también a mejorar las relaciones de las niñas y los niños con el medio y juega un importante papel a la hora de establecer las relaciones con las otras dos áreas. Las distintas formas de comunicación y representación sirven de nexo entre el mundo exterior e interior al ser instrumentos que hacen posible las interacciones con otras personas, la expresión de pensamientos, sentimientos y vivencias y posibilitan avanzar en la comprensión de las representaciones que realizan los seres humanos de la realidad.”

Los contenidos que se pueden encontrar en el área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal son, entre otros, la identidad sexual y el esquema corporal, los hábitos de higiene y los sentimientos. Dichos contenidos no son exclusivos del primer trimestre, sino que serán trabajados a lo largo de todo el curso y de toda la etapa. Por esta razón no seleccionaré este área, ya que son contenidos más abstractos y que requieren de tiempo y maduración por parte de los alumnos/as para su adquisición.

En el área de conocimiento del entorno se trabaja lo que en Educación Infantil se conoce como “centros de interés”, o lo que es lo mismo, los temas generales que se desarrollarán a lo largo del curso. La casa, el colegio, la calle, el otoño, la Navidad y aspectos lógico-matemáticos como las propiedades de los objetos, cuantificadores, formas geométricas y el número se recogen en este área. Los centros de interés propiamente dichos se trabajan en cada nivel de la etapa de Educación Infantil, variando el grado de complejidad. Los aspectos lógico-matemáticos también se abordarán a lo largo de toda la etapa, pero la actividad matemática ofrece una serie de instrumentos conceptuales y operativos para leer y organizar la realidad. Dichas actividades

favorecen el desarrollo de esquemas y estructuras cognitivas que facilitan el razonamiento y hacen posible el aprendizaje. De ahí su importancia.

Cuando los niños manipulan objetos de distinto tamaño y establecen relaciones de orden según este atributo, generan esquemas de pensamiento básicos. Viera (2009) nos recuerda que esto sucede en la medida en que actúan sobre la realidad y hablan con otros sobre ella; en la medida en que comprenden las palabras y signos con los que nos referimos a ésta. La comprensión de las propias acciones y de las consecuencias de éstas sobre el medio estimula el lenguaje y a su vez éste potencia y regula el pensamiento. La actividad matemática consiste en un determinado modo de acercarse a la realidad para aprehenderla y esa realidad se manifiesta en términos lingüísticos. A través de la metodología CLIL se aprende a utilizar una lengua y se utiliza la lengua para aprender. Lenguaje y pensamiento están unidos y por la importancia de esta unión y del lenguaje matemático, seleccionaré los contenidos referidos a la lógica-matemática para el análisis del material curricular.

No se puede obviar el área de lenguajes: comunicación y representación, donde se trabaja el lenguaje oral y escrito, el lenguaje musical y el lenguaje plástico. En este nivel de Educación Infantil (3 años) todas las actividades llevadas a cabo tendrán un carácter eminentemente oral.

En la siguiente tabla (Tabla 1) se muestran los contenidos de cada libro de texto distribuidos en las tres áreas de conocimiento y experiencia en que se divide la etapa de Educación Infantil.

	Editorial Edelvives	Editorial Santillana	Editorial Algaida	Editorial Everest
Área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal	<ul style="list-style-type: none"> -Colaboración: recoger juguetes -Comportamiento correcto en las comidas -Esquema corporal, partes de la cara e identidad sexual -Higiene corporal: lavar manos y dientes 	<ul style="list-style-type: none"> -Hábitos y objetos de higiene -Partes de la cara e identidad sexual -Sentimientos de alegría y tristeza 	<ul style="list-style-type: none"> -Partes del cuerpo e identidad sexual -Higiene corporal: lavarse las manos y objetos relacionados con la higiene -Sentimientos: alegría, tristeza y enfado 	<ul style="list-style-type: none"> -Higiene corporal: lavarse manos y dientes; objetos relacionados con la higiene. -Partes de la cara e identificación sexual -Sentimientos: alegría y tristeza
Área de conocimiento del entorno	<ul style="list-style-type: none"> -Dependencias y objetos de la casa -Miembros de la familia - Los sentidos: caliente/frío; dulce/salado -La consulta del médico -Alimentos de origen animal y vegetal -Propiedades de los objetos: grande/pequeño -Cuantificadores: uno/muchos; pocos/muchos -Formas geométricas: el círculo -Nociones espaciales: arriba/abajo; dentro/fuera -Colores: rojo y azul -Número 1: identificación y grafía 	<ul style="list-style-type: none"> -La escuela. Profesiones relacionadas con la escuela: profesor/a, cocinero/a, conserje... -El otoño y la ropa -Miembros de la familia -La Navidad -Propiedades de los objetos: grande/pequeño -Cuantificadores: muchos/pocos -Formas geométricas: el círculo -Nociones espaciales: arriba/abajo; dentro/fuera -Colores: rojo y azul -Número 1: identificación y grafía -Nociones temporales: día/noche 	<ul style="list-style-type: none"> -La escuela: dependencias, objetos y miembros del aula. -Miembros de la familia -El otoño: alimentos y tiempo atmosférico -La casa: dependencias y objetos - La calle: objetos, medios de transporte, profesiones(policía) -La Navidad -Propiedades de los objetos: grande/pequeño -Cuantificadores: uno/muchos; pocos/muchos - Formas geométricas: el círculo - Nociones espaciales: arriba/abajo; dentro/fuera -Colores: rojo y amarillo -Número 1: identificación y grafía 	<ul style="list-style-type: none"> -El colegio -La casa: tipos de casas -El otoño: tiempo atmosférico -Propiedades de los objetos: grande/pequeño -Nociones espaciales: arriba/abajo -Formas geométricas: el círculo -Número 1 y 2: identificación y grafía
Área de lenguajes: comunicación y representación	<ul style="list-style-type: none"> -Expresión musical: sonido/silencio; sonidos de la casa; sonidos del cuerpo -Expresar gustos y desagradados -Pictogramas 	<ul style="list-style-type: none"> -Expresión musical: sonido/silencio y sonidos del cuerpo -Expresión plástica: dátilo pintura y obra "Madre bañando a su hijo" de Maurice Denis -Canción " a mi perro" - Cuento: caperucita roja y un día en casa. - El nombre propio 	<ul style="list-style-type: none"> -Expresión musical: sonido/silencio, objetos del colegio que suenan, sonidos del cuerpo, del tiempo atmosférico y de la calle. Instrumentos: el tambor y la pandereta -Cuentos y pictogramas -Obras de arte - El nombre propio -Comunicación: hola, adiós, gracias y por favor 	<ul style="list-style-type: none"> -Cuentos

Tabla 1

Como se puede observar, los contenidos son prácticamente idénticos en las cuatro editoriales seleccionadas, y como se justificó anteriormente, los elegidos son los relativos a la lógica-matemática:

- Propiedades de los objetos: grande/pequeño
- Cuantificadores: uno/muchos; pocos/muchos
- Formas geométricas: el círculo
- Número 1: identificación y grafía

Teniendo presentes estos contenidos, el siguiente paso es analizar la forma en que cada editorial los contempla, siempre desde la metodología CLIL.

4. ANÁLISIS METODOLÓGICO

El primer paso del análisis ha consistido en el diseño de cinco ítems basados en las características de la metodología CLIL expuestas en el apartado 5.1 de los fundamentos teóricos. Estos ítems son los siguientes: enseñanza centrada en el alumno, enseñanza flexible y facilitadora, aprendizaje interactivo y autónomo, uso de múltiples recursos y materiales y vocabulario. Para facilitar el análisis he establecido una serie de preguntas para cada uno de ellos. El hecho de que haya diferente número de preguntas para cada ítem no se debe a que unos tengan más importancia que otros sino que he tenido en cuenta la edad de los alumnos. Desde mi punto de vista es más relevante en este primer nivel de Educación Infantil comprobar si la enseñanza está centrada en el alumno mediante la utilización de ejemplos, realización de tareas, etc., que el vocabulario. Los alumnos aprenderán vocabulario, y es necesario ofrecerles estrategias que faciliten dicho aprendizaje, pero como se comentó con anterioridad, si se ofrecen actividades amenas y divertidas, que están más relacionadas con la enseñanza centrada en el alumno o la enseñanza flexible y facilitadora, que con el vocabulario, se estará consiguiendo que en etapas posteriores, cuando sean más conscientes de la importancia y necesidad de aprender un segundo idioma, estén motivados para estudiarlo.

El análisis de las cuatro editoriales respecto a estas preguntas nos permitirá, por tanto, comprobar si el objetivo de este trabajo se cumple (los materiales curriculares existentes en castellano se pueden adaptar a la metodología CLIL) o si por el contrario es necesario elaborar otro material completamente distinto para la enseñanza bilingüe.

La siguiente tabla (Tabla2) muestra los resultados que he obtenido.

		EL VIAJE DE SUSO. EDITORIAL SANTILLANA	PROYECTO PAPELILLOS. EDITORIAL ALGAIDA	DIMENSIÓN NUBARIS. EDITORIAL EDELVIVES	DANIEL Y LOS DIVERSÓNICOS. EDITORIAL EVEREST
	1. Enseñanza centrada en el alumno				
1.1	¿Se negocian los temas que se van a trabajar?	NO	NO	NO	NO
1.2	¿Se utilizan ejemplos?	SI	SI	SI	SI
1.3	¿Se utilizan situaciones reales?	NO	SÍ	NO	NO
1.4	¿Se lleva a cabo trabajo por tareas y proyectos?	NO	NO	NO	NO
	2. Enseñanza flexible y facilitadora				
2.1	¿Se llevan a cabo tareas para poner de manifiesto los conocimientos previos?	NO	NO	NO	NO
2.2	¿Se llevan a cabo tareas de síntesis?	NO	NO	NO	NO
2.3	¿Existe alternancia de códigos L1 y L2?	NO	NO	NO	SI
2.4	¿Se utiliza scaffolding? Repetir, ejemplificar, gesticular, uso de imágenes, gráficos...	SI	SI	SI	SI
	3. Aprendizaje interactivo y autónomo				
3.1	¿Se lleva a cabo trabajo por parejas y en grupos?	NO	NO	NO	NO
3.2	¿Se hace trabajo por descubrimiento?	NO	NO	NO	NO
	4. Uso de múltiples recursos y materiales				
4.1	¿Se utilizan podcasts, vídeos, páginas web o PDI?	NO	SI	NO	SI
	5. Vocabulario				
5.1	¿Se utilizan flashcards y se elaboran glosarios?	NO	NO	NO	NO

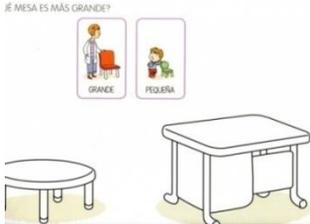
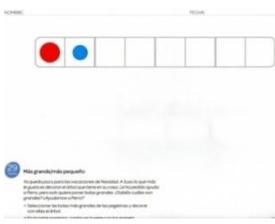
Tabla 2

Analizaré cada contenido de los elegidos (grande/pequeño, unos/muchos y muchos/pocos, círculo, número 1) desde las cuatro editoriales teniendo en cuenta las preguntas presentadas en la Tabla 2. Es importante destacar que el material analizado es únicamente el de los alumnos, aquello con lo que ellos van a trabajar.

4.1. Conceptos: grande/pequeño

Los dos primeros conceptos son grande/pequeño. He seleccionado las fichas de cada editorial alusivas a los mismos, y he resaltado en negrita los verbos referidos a la actividad que deben realizar los alumnos en cada una de ellas para el posterior análisis desde la metodología CLIL.

Editorial Santillana

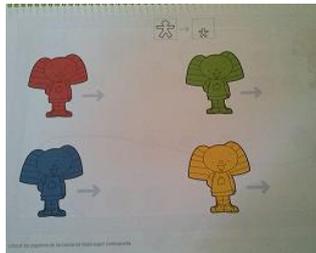
 <p>Actividad: unir una mesa grande con una silla grande y una mesa pequeña con una silla pequeña</p>	 <p>Actividad: Continuar la serie pegando gomets (grande-pequeño-grande-pequeño...)</p>
 <p>Actividad: pegar pegatinas de bolas grandes en el árbol de Navidad.</p>	 <p>Actividad: verbalizar las diferencias observadas entre las dos casas (si el gato está arriba o abajo, qué forma tiene la ventana...)</p>

Editorial Algaida

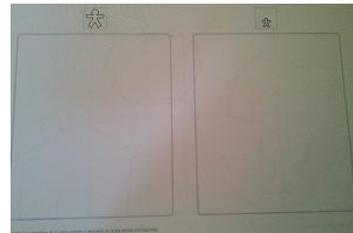


Actividad: la mascota de la clase debe guardar una pelota en una caja, y los niños tienen que averiguar si la guarda en la caja grande o en la caja pequeña. **Realizar la experiencia.**

Editorial Edelvives



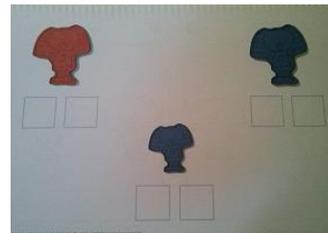
Actividad: buscar las pegatinas de la mascota de la clase pequeñas y **pegarlas** junto a las grandes.



Actividad: **pegar** la pegatina grande y la pequeña debajo de los pictogramas.



Actividad: **rodear** la pieza que cumpla los atributos rojo y grande.



Actividad: **pegar** los atributos de cada pieza (rojo y grande, azul y grande, azul y pequeño).

Editorial Everest

	Actividad: rodear el cepillo pequeño y picar con el punzón en el grande
---	--

A la vista de las fichas seleccionadas, la editorial Santillana, Everest y Edelvives presentan una serie de actividades en las que, para su realización, los alumnos se limitan a pegar gomets, rodear, unir... Actividades alejadas de un aprendizaje por descubrimiento. Únicamente la editorial Algaida ofrece una experiencia, al poner a los niños ante un problema que hay que resolver. Tienen que decidir si la pelota se mete en la caja grande o en la caja pequeña, y para ello han de comprobarlo por sí mismos.

En cuanto a la cantidad de fichas, las editoriales Santillana y Edelvives presentan cuatro para trabajar el mismo concepto, mientras que Algaida y Everest solamente una. ¿Hay un aprendizaje más profundo por el hecho de presentar un mayor número de fichas? La respuesta es no. Sólo hay que fijarse en el tipo de verbos que las acompañan: unir, pegar, rodear... no hacen el aprendizaje significativo.

Respecto al material extra, destaco como positivo el hecho de que las editoriales Edelvives y Everest ofrezcan un material manipulable. Este material consiste en un conjunto de piezas de dos tamaños: grande y pequeño, y cuatro colores: rojo, azul, verde y amarillo. De esta forma los alumnos pueden “tocar” los dos tamaños y extrapolar la diferencia al resto de objetos del entorno. También la editorial Algaida ofrece un CD con juegos interactivos. Para estos conceptos hay un juego en concreto:



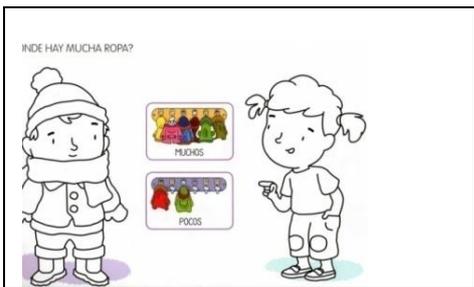
Desde un punto de vista pedagógico, deja mucho que desear. En primer lugar no hay una explicación previa del objetivo del mismo ni de los pasos que hay que seguir. Los animales, grande y pequeño, están en movimiento. Si se pincha sobre el pequeño y no pasa nada, entonces

por lógica se pincha sobre el grande, y aparecen otros dos animales en movimiento. Se pincha sobre el grande y aparecen otros dos nuevos animales, y así sucesivamente. Llego a la conclusión de que el objetivo es trabajar la coordinación óculo-manual más que los conceptos grande/pequeño, aunque así se presente.

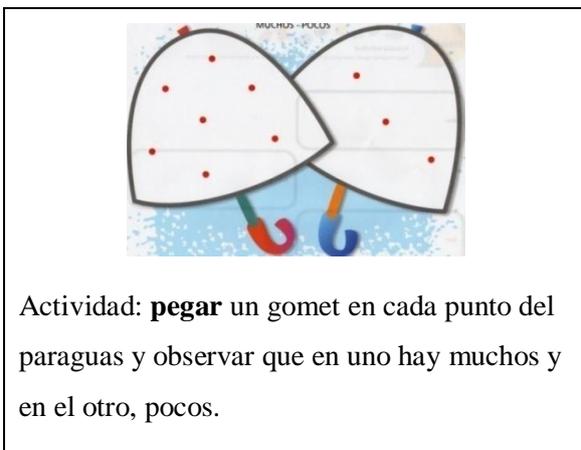
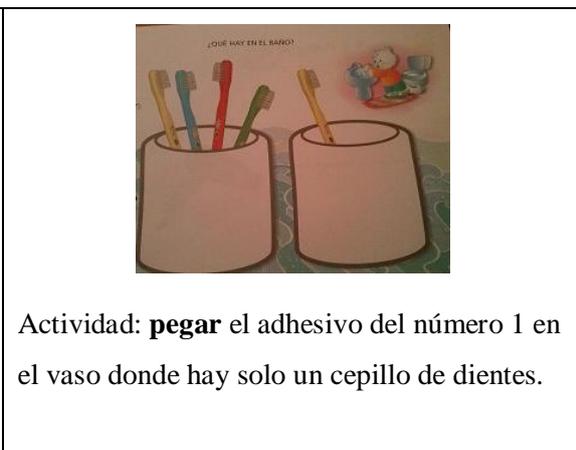
4.2. Conceptos: uno/muchos y muchos/pocos

Los conceptos muchos/pocos y uno/muchos se presentan de forma conjunta para una mejor asimilación por parte de los alumnos, y constituyen el paso previo para la construcción del concepto de número, mucho más abstracto y difícil de comprender.

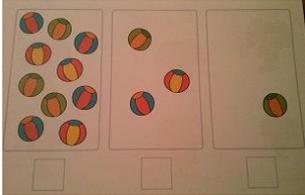
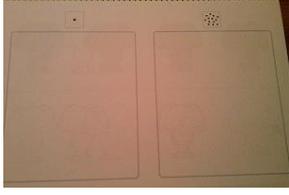
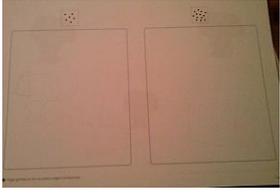
Editorial Santillana

 Una ilustración de una actividad educativa. A la izquierda, un niño vestido con una chaqueta y un sombrero. A la derecha, una niña con un vestido. En el centro, hay dos cajas de gomas: la superior contiene muchas gomas de colores y está etiquetada 'MUCHOS'; la inferior contiene pocas gomas de colores y está etiquetada 'POCOS'. Encima de las cajas, el texto pregunta '¿DÓNDE HAY MUCHA ROPA?'.	Actividad: unir cada niño con la imagen adecuada según lleve muchas o pocas prendas de ropa. En la parte posterior, pegar muchos o pocos gomets en los recuadros según corresponda.
--	---

Editorial Algaida

 Una ilustración de una actividad educativa. Se muestran dos paraguas blancos con puntos rojos. El paraguas de la izquierda tiene muchos puntos, y el de la derecha tiene pocos. Encima de los paraguas, el texto pregunta '¿MUCHOS O POCOS?'.	 Una ilustración de una actividad educativa. Se muestran dos vasos de dientes. El vaso de la izquierda contiene muchos cepillos de dientes, y el de la derecha contiene solo uno. Encima de los vasos, el texto pregunta '¿QUÉ HAY EN EL VASO?'.
---	--

Editorial Edelvives

 <p>Actividad: pegar las tarjetas identificativas “muchos/pocos/uno” según corresponda.</p>	 <p>Actividad: pegar gomets según corresponda (uno en el cuadro de la izquierda y muchos en el de la derecha)</p>	 <p>Actividad: pegar gomets según corresponda (pocos en el cuadro de la izquierda y muchos en el de la derecha)</p>
 <p>Actividad: pegar trozos de papel en la cesta que tiene muchos tomates</p>	 <p>Actividad: estampar la huella con pintura de dedos en la nevera que tiene un imán</p>	

Editorial Everest

No hay fichas para estos conceptos.

Al igual que con los conceptos grande/pequeño, las fichas referidas a los conceptos uno/muchos y muchos/pocos se basan casi en su totalidad en actividades de pegar gomets.

Respecto al número de fichas, en este caso las editoriales Santillana y Algaida ofrecen una y dos, respectivamente, y la editorial Edelvives sigue en su línea de trabajar los conceptos a través de un mayor número de fichas, cinco en este caso. Con el mismo resultado, más no es sinónimo de un mejor aprendizaje. Everest no recoge estos conceptos en ninguna de las unidades didácticas, lo cual, aun siendo algo que deja

“coja” a esta editorial, no tiene porqué ser visto como negativo. Son contenidos curriculares, por tanto el docente los trabajará en el aula valiéndose de otros materiales, como pueden ser los bloques lógicos ó recurriendo a otras editoriales que sí los recojan.

En cuanto al material extra, el CD de la editorial Algaida no ofrece, en este caso, actividades para trabajar los conceptos uno/muchos y muchos/pocos, y como aspecto positivo, de nuevo el material manipulable de las editoriales Edelvives y Everest. Esta última como ya se ha dicho no tiene fichas relativas a los conceptos, pero sí permite trabajarlos con dicho material. Este recurso está compuesto de una serie de piezas de plástico, que en el caso de la editorial Edelvives tienen la forma del personaje que sirve de hilo conductor a lo largo de las unidades didácticas, y en la editorial Everest tienen forma de pez. En ambos casos las piezas tienen dos tamaños (grande y pequeño) y cuatro colores (rojo, azul, verde y amarillo), lo que permite trabajar no sólo los tamaños y los cuantificadores uno/muchos, muchos/pocos, sino también los colores. Gracias a este material los alumnos “tocan” los conceptos abstractos que se les presentan, lo que supone una ayuda en la construcción de los mismos mucho mayor que únicamente utilizar una imagen. Siguiendo la teoría de Piaget, el conocimiento lógico-matemático se construye a través de la interacción con los objetos del medio que rodea al niño.

4.3. Concepto: círculo

El siguiente concepto es el de círculo. Los conceptos de cuadrado y triángulo, que junto con el círculo son los que corresponden a este primer nivel de la etapa de Educación Infantil, se presentan en los libros del segundo y tercer trimestre, aunque los docentes no se limitan a trabajar únicamente el círculo en este primer trimestre, sino que introducen los otros dos.

Editorial Santillana



Actividad: **Estampar** huellas o **colorear** el círculo



Actividad: **Verbalizar** qué forma tiene la ventana

Editorial Algaida



Actividad: **Pegar** gomets circulares dentro del círculo



Actividad: **Colorear** los adornos que tienen forma de círculo



Actividad: **Picar** dentro de las figuras que son redondas.

Editorial Edelvives



Actividad: **Pegar** gomets en los objetos que tienen forma circular



Actividad: **Aplastar** plastilina en el círculo. **Unir** al círculo las galletas que tienen la misma forma

Editorial Everest

	
Actividad: Pegar un adhesivo en los alimentos con forma redonda y colorear el círculo con témperas y un pincel	Actividad: Colorear los adornos navideños con forma de círculo y completar la serie con gomets

Pegar, estampar, colorear... son la base de las actividades para aprender el concepto de círculo. Las cuatro editoriales siguen la misma línea que con los conceptos anteriores.

En este caso las cuatro editoriales presentan un número similar de fichas: Santillana dos, Algaida tres, Edelvives dos y Everest dos. No hay una diferencia tan grande como pasaba con los conceptos anteriores. La editorial Edelvives, además de los libros para cada unidad didáctica, también ofrece un cuadernillo que se llama “Pensar con las manos”, y en el que se encuentran los conceptos lógico-matemáticos, por eso el mayor número de fichas en los conceptos anteriores.

Respecto al material extra, en este caso el material manipulable de las editoriales Edelvives y Everest no sirve para el concepto de círculo, por lo que es un material limitado que no permite trabajar todos los conceptos. El CD de la editorial Algaida ofrece una actividad que no sólo presenta el círculo sino también el cuadrado y el triángulo:



El juego consiste en seleccionar la forma de los distintos objetos que van apareciendo: una ventana, un tablero de parchís, una señal de STOP...

Por último, destaco como muy negativo el hecho de que en las editoriales Algaida y Everest se pida a los alumnos que señalen como forma circular una bola de Navidad, lo que es inducirlos a error al presentar una esfera (volumen) como si fuese un círculo (figura plana). Los cuerpos geométricos no se trabajan hasta el segundo nivel de la etapa de Educación Infantil, y si los alumnos asocian una bola de Navidad con un círculo, cuando se les presente una esfera y se les diga que no es lo mismo que un círculo, ya que tiene volumen, se producirá una contradicción en sus esquemas de pensamiento difícil de resolver y que se evita no utilizando ejemplos de este tipo desde un primer momento. Es fundamental ser conscientes de que cada palabra, cada concepto y cada idea que transmitimos está siendo recibida por unos alumnos que están construyendo la base para futuros aprendizajes, y esa base debe ser consistente y fiel a la realidad para favorecer esos aprendizajes en niveles educativos superiores.

4.4. Concepto: número

El último de los conceptos es el de número. Los alumnos comienzan con el conteo, pero la asociación de cantidad y grafía es un proceso más complejo. El momento en el que a un niño se le muestra el número 5, por ejemplo, y se le pide que enseñe ese número de lápices, tendrá lugar en el segundo o tercer nivel de Educación Infantil. Para llegar a ello es necesario realizar actividades con los conceptos previos muchos, pocos... así como tareas de seriación y clasificación.

Editorial Santillana

	
<p>Actividad: Repasar el trazo del número 1, colorear la casilla donde hay un solo regalo, repasar el número 1 y por la parte de atrás seguir repasando números 1</p>	<p>Actividad: Pegar gomets en cada punto del número 1, pegar el número 1 en las casilla donde hay una mascota y en la parte posterior, pegar un gomets en cada conjunto.</p>

Editorial Algaida

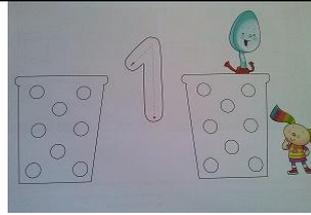
 <p>Actividad: Repasar con el dedo el número 1 y colorear la nuez.</p>	 <p>Actividad: Picar en los puntos del número 1 y pegar los adhesivos en las bolsas de basura según corresponda (una botella de plástico y una bola de papel)</p>	 <p>Actividad: Pegar gomets sobre el número 1</p>
 <p>Actividad: Pegar el adhesivo del número 1 en la ventanilla donde hay un niño.</p>	 <p>Actividad: Decorar libremente el número 1.</p>	

Editorial Edelvives

 <p>Actividad: Unir la estantería que tiene un libro con el número 1 y repasar el número 1. Dibujar un libro en la estantería que no tiene libros y en el reverso repasar números 1.</p>	 <p>Actividad: Repasar con pintura de dedos el número 1 y en el reverso repasar números 1.</p>
---	--

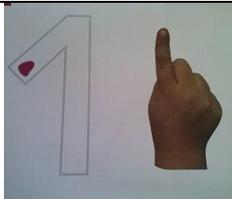


Actividad: **Puntear** donde solo hay una pieza de ropa y **unirla** al número, **realizar** el trazo del número 1 y en el reverso más trazos del número 1.

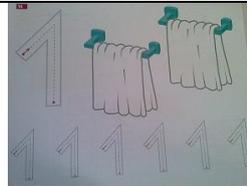


Actividad: **Puntear** el escurridor que tiene una cuchara y **unirlo** al número, **repasar** el número 1 y en el reverso repasar los trazos del número 1.

Editorial Everest



Actividad: **Marcar** huellas siguiendo la dirección correcta. Contar el número de dedos que indica la mano y **pegar** un adhesivo encima.



Actividad: **Colorear** una toalla y **repasar** los números.



Actividad: **Puntear** con rotulador sobre el número 2 y **colorear** dos regalos.



Actividad: **Repasar** con pintura de dedos el número 2.

El concepto de número se construye a través de la realización de seriaciones y clasificaciones con objetos del entorno, por lo tanto el objetivo de las fichas en las cuatro editoriales no considero que sea la construcción de este concepto sino más bien el aprendizaje de su grafía y la asociación de ésta a la cantidad, que sería el siguiente paso a las seriaciones y clasificaciones. Pegar gomets, colorear y repasar grafías contribuye al desarrollo de la motricidad fina pero no ayudan a la construcción del concepto de número. Por lo tanto no cumplen con el objetivo propuesto, y la labor del docente debe

ser, por tanto, ofrecer múltiples actividades “manuales” con materiales didácticos como son los bloques lógicos o los propuestos por las editoriales Edelvives y Everest, a través de los cuales los alumnos lleven a cabo seriaciones, clasificaciones... el paso previo para la construcción del concepto de número.

Se vuelve aquí a presentar un gran número de fichas en tres de las cuatro editoriales: Algaida cinco y Edelvives y Everest cuatro. Santillana en este caso solamente ofrece dos. Cabe destacar que la editorial Everest es la única de las cuatro que en este primer trimestre ya introduce el número 2. Esto, desde mi punto de vista, es positivo si el objetivo fuese trabajar la grafía de los números, ya que estar tres meses únicamente realizando la grafía del número 1 me parece excesivo, pero si nos centramos en lo que es la adquisición del concepto de número, da igual el número que presenten, puesto que la actividad no contribuye a la construcción del concepto.

El material manipulable de las editoriales Edelvives y Everest sí favorece la construcción del concepto de número, ya que se puede utilizar para realizar clasificaciones (por color o tamaño) y seriaciones. El CD de la editorial Algaida no recoge ninguna actividad alusiva al concepto de número, por lo que no puede considerarse un material completo. El hecho de que haya juegos para unos conceptos sí y otros no hace que el docente tenga que buscar otros medios para complementar al CD.

4.5. Valoración

Después de observar y analizar las fichas de cada editorial relativas a los conceptos lógico-matemáticos, se pueden extraer las siguientes conclusiones, tomando como referencia la Tabla 2 de este mismo apartado:

En ninguna de las cuatro editoriales se negocian los temas que se van a trabajar. El colegio, la casa, la Navidad, etc., son aspectos cercanos al niño y de ahí su selección para los libros de texto en esta etapa pero, ¿realmente son interesantes para los alumnos? Quizás ellos tengan más ganas de conocer lo que hay debajo de la tierra, la luna o de saber cosas sobre varicela... Y no por ello los temas recogidos en los textos

tienen que desaparecer, sino que se pueden trabajar conjuntamente, sin tener que ser contenidos independientes con una duración ya establecida (15 días aproximadamente).

En todas las editoriales se utilizan ejemplos para mostrar los contenidos trabajados, pero al tratarse de fichas no hay situaciones reales, a excepción de la editorial Algaida con el concepto grande/pequeño, para el que los alumnos tienen que levantarse de la silla y “construir” dichos conceptos a través de la acción.

Cabe señalar, así mismo, que las fichas no son trabajo por tareas. Se trata de ejercicios que se resuelven consultando el propio material, ejercicios homogéneos para toda la clase, sin diferentes grados de complejidad y repetitivos de unas unidades a otras y de unas editoriales a otras. Además se puede comprobar que hay una variación en cuanto a número de fichas tanto entre las cuatro editoriales como entre los distintos conceptos. Se puede extraer de ello la idea de que se da más importancia a unos conceptos que a otros, cuando todos ellos deberían tener el mismo peso.

Respecto a las tareas para poner de manifiesto los conocimientos previos, ninguna de las cuatro editoriales las contempla. Lo mismo ocurre con las tareas de síntesis. Aunque la editorial Santillana ofrece una ficha cuyo objetivo es recordar lo aprendido, los conceptos grande/pequeño no aparecen, por lo que puede considerarse incompleta y no válida para tal propósito.

La alternancia de códigos L1 y L2 solamente aparece en la editorial Everest. Un aspecto positivo para llevar a cabo una metodología CLIL, a pesar de que las actividades no tengan características de esta metodología, ya que el texto se limita a traducir al inglés los objetivos y actividades de cada ficha.

Existe *scaffolding* (ayuda ofrecida por el docente para guiar al alumno en su aprendizaje), pero este se limita al uso de imágenes. Hay repeticiones si nos fijamos en el número de fichas que hay para trabajar cada contenido, pero este hecho no contribuye a un aprendizaje más profundo ni más significativo, al no contemplar una complejidad creciente en el material presentado.

El trabajo que fomentan las cuatro editoriales es individual. En ningún caso permite trabajo por parejas o en grupo, lo que limita el enriquecimiento que supone este tipo de agrupamientos (aprendizaje cooperativo).

Si nos fijamos en los verbos en negrita que acompañan a las actividades (pegar, rodear, unir, colorear), se trata de acciones muy alejadas de un aprendizaje por descubrimiento, basado en la investigación, manipulación...

Las editoriales Everest y Edelvives acompañan las fichas con un material manipulable que permite trabajar los conceptos uno/muchos, muchos/pocos, grande/pequeño y el concepto de número. Este material es incompleto porque para el concepto círculo es necesario utilizar otro tipo de material, pero es un aspecto positivo de estas dos editoriales respecto al resto. Por su parte la editorial Algaida y la editorial Everest ofrecen un CD con juegos y con canciones respectivamente. No hay juegos para trabajar todos los conceptos lógico-matemáticos y los que hay son repetitivos y poco motivadores para los alumnos. Las canciones no ayudan al aprendizaje de ninguno de los conceptos seleccionados, pero sí hay canciones en inglés para la rutina de recoger, el tiempo atmosférico, los medios de transporte y el verano, lo que contribuye al aprendizaje de estructuras sencillas en inglés, como por ejemplo la canción para el momento de recoger al finalizar la mañana, titulada “*Tidy up*”:

*“Tidy up, tidy up,
you and me.
Tidy up, tidy up,
one, two, three”.*

Por último el vocabulario. No hay *flashcards* y tampoco glosarios, pero las editoriales Edelvives y Algaida, en los cuentos de cada unidad ofrecen pictogramas de los conceptos grande/pequeño, que permiten al alumno leer frases sencillas:



Este aspecto se podría adaptar perfectamente a la metodología CLIL.

Dadas las consideraciones anteriores, selecciono las editoriales Edelvives y Everest por el material manipulable, y la editorial Algaida por el CD de juegos interactivos y los pictogramas de los cuentos. Las tres tienen aspectos que favorecen la implementación de la metodología que nos ocupa, aunque el docente deberá adaptar este material. Por esta razón, a continuación realizo una propuesta en la que tendrán cabida todos los elementos analizados.

5. PROPUESTA CLIL

Esta sección recoge mi propuesta personal basada, como ya he indicado en la introducción, en la metodología CLIL, y partiendo del material curricular analizado. Dicha propuesta está enmarcada en la unidad didáctica del colegio, que es la primera que se trabaja en las cuatro editoriales. La estructura de la misma consistirá en: las rutinas que se llevan a cabo al llegar al aula por las mañanas, una actividad principal y una actividad final, además de la evaluación de dicha propuesta.

5.1. Rutinas (*circle time*)

Agrupamiento: toda la clase

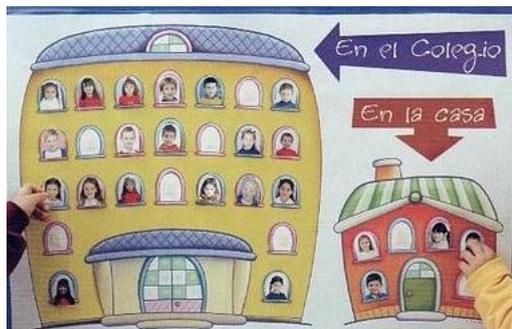
Duración: 30 minutos

Materiales: calendario y pictogramas

Descripción: el objetivo de estas rutinas es que los alumnos vayan adquiriendo las nociones temporales de lo que se hace primero, lo que se hace después... Además, se trabaja el desarrollo de la motricidad fina, las normas de convivencia social: respetar el turno de palabra, escuchar; identificar los días de la semana; identificar fenómenos meteorológicos: lluvioso, nublado, soleado; reconocer el nombre propio y el de los compañeros.

En primer lugar, después de que todos los niños estén sentados en el lugar de la asamblea, se canta la canción de los buenos días. *Good morning, hello! Good morning, hello! To you, and you, and you.*

A continuación, se pasa lista a través de las fotografías de todos los niños/as de la clase. Las fotografías de los niños que están en el aula se colocan en el dibujo del colegio y las de los niños que faltan se colocan en el dibujo de la casa. En este momento se trabajan los conceptos muchos y pocos. En cursos posteriores se contaría el número de niños que están en el colegio y el número de niños que están en casa, sumando ambos para saber cuántos niños hay en clase. En este primer nivel se trabajan los conceptos de muchos y pocos como paso previo a la numeración. Por lo tanto, y mirando las fotografías, dirán si hay muchos o pocos niños en la escuela, y muchos o pocos niños en casa. *There are many children at school or there are few children at home.* El docente dirá las frases en español y a continuación en inglés para que los alumnos las repitan.



El siguiente paso es poner la fecha: día, mes y año. Se dispondrá de una cuadrícula similar a la de un calendario pero con las celdas en blanco. En la parte superior habrá dos huecos, uno para el mes y otro para el año. Cada día, el alumno encargado cogerá, de entre 31 números en cartulina, el que corresponda, y lo pegará en la cuadrícula, así como el mes y el año, que también estarán escritos en cartulina. A esta edad de 3 años, los meses y el año se escriben para que los alumnos se acostumbren a oírlos, en ningún caso es un objetivo de este curso que los aprendan, puesto que las nociones temporales se adquieren entre el final de la etapa de Infantil y el comienzo de la de Primaria.

Al principio de curso se presenta a la mascota de la clase, que estará presente en todas las unidades didácticas y será el hilo conductor de las mismas, introduciendo los

nuevos contenidos, formando parte de los cuentos, etc. En las rutinas diarias, el dibujo de esta mascota se va moviendo a lo largo de los días de la semana.



Los alumnos junto con el docente cantan la canción de los días de la semana a la vez que señalan el día en el mural (debajo de los días en castellano se pondrán los días en inglés): *Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday, Sunday too. 1, 2, 3, 4, 5, 6,7 days, each day different and everyday new!*

Después de cantar la canción se dirá el día que es. *Today is... (Monday, Tuesday...)*. De nuevo el docente lo dirá en castellano y luego en inglés para que los alumnos lo repitan.

Por último le toca el turno al tiempo que hace ese día, cantando la canción correspondiente: *What's the weather like today? Like today? Like today? What's the weather like today?* Se elegirá el pictograma que corresponda y se pegará debajo del día de la semana a la vez que se dice “*today is rainy/cloudy/sunny...*”.



Los pictogramas también se pegarán en un calendario y al finalizar el mes se preguntará a los alumnos si hubo muchos o pocos días soleados, muchos o pocos días lluviosos. De esta forma estarán trabajando el vocabulario del tiempo y los conceptos muchos y pocos. *Many rainy days, few cloudy days.*

Con el resultado se hará un cuadro similar al de abajo. En la primera columna estarán los pictogramas del tiempo: *sun* y *rain*. En la segunda columna se escribirá la

palabra *few* y en la tercera la palabra *many*. Los alumnos tendrán que dibujar el resultado del mes: *few sunny days, many rainy days*.

	<i>FEW</i> POCOS	<i>MANY</i> MUCHOS
		
		

También en la asamblea se presentan los contenidos que se van a trabajar. Con el material manipulable que ofrecen las editoriales Edelvives y Everest, los alumnos jugarán libremente en un primer momento y a continuación el docente les dará una serie de órdenes: *give me a small piece/give a big piece/give me many pieces/give me few pieces, etc.* Para motivarlos y animarlos a que participen se les hará *feedback: well done, very good, try again.*

Para el concepto de círculo se utilizarán los bloques lógicos. Constan de 48 piezas generalmente de madera o plástico, y de fácil manipulación. Cada pieza se define por cuatro variables: color (rojo, azul y amarillo), forma (cuadrado, círculo, triángulo y rectángulo), tamaño (grande y pequeño) y grosor (grueso y delgado), y teniendo en cuenta los contenidos seleccionados, se eligen únicamente los círculos de los dos tamaños, grande y pequeño. Con ellos también se les darán una serie de órdenes: *give me a small circle/give me a big circle/ give me many circles/ give me few circles, etc.*

Otra variación del juego es que los alumnos se agrupen por parejas. Un miembro de la pareja pide una pieza al otro, y viceversa. De esta manera se está fomentando que los niños se familiaricen con el idioma y vayan perdiendo el miedo a utilizarlo.

Para concluir el tiempo de asamblea y que los alumnos sepan que es el momento de cambiar de zona de trabajo se canta la siguiente canción: *Everybody sit down, sit down, sit down; everybody sit down, on the chair.*

5.2. Actividad principal (1ª parte)

Agrupamiento: Toda la clase

Tiempo: 30 minutos

Material: cámara de fotos

Descripción: los alumnos de 3 años es la primera vez que están en la escuela y lo primero que hay que hacer es mostrársela. Dónde está el baño, la biblioteca... Y para ello se propone una pequeña excursión por el centro. En ella los alumnos deben buscar todo aquello que tenga forma de círculo, además de objetos que sean propios de la escuela. Se harán fotografías de todo ello con las que luego jugarán y utilizarán para hacer en el aula una esquina del colegio.

Tras el paseo, se visionan las fotografías en la pizarra digital, verbalizando lo que aparece en ellas y dónde lo ubican dentro del colegio. Ejemplo: la canasta de baloncesto tiene forma de círculo y está en el patio. Como la frase es muy larga el docente sólo dirá en inglés el objeto que tiene forma de círculo: *the hoop is a circle.*

5.3. Actividad principal (2ª parte)

Agrupamiento: grupos 3-4 alumnos

Tiempo: 45 minutos

Materiales: fotografías

Descripción: Después de imprimir las fotografías, éstas se distribuyen en cuatro zonas de trabajo. Los grupos de alumnos pasarán por cada una de ellas y realizarán la tarea correspondiente.

Zona 1: las fotografías de los elementos con forma de círculo estarán cortadas en trozos, simulando puzzles. También habrá objetos que no tienen forma de círculo. Los alumnos deberán reconstruirlas y después verbalizar: *the hoop is a circle/ the door is not a circle/ the window is a circle...*

Además de decirlo de forma oral, también deberán formar las frases utilizando los pictogramas seleccionados por el docente. Ejemplo: *the door is not a circle.*

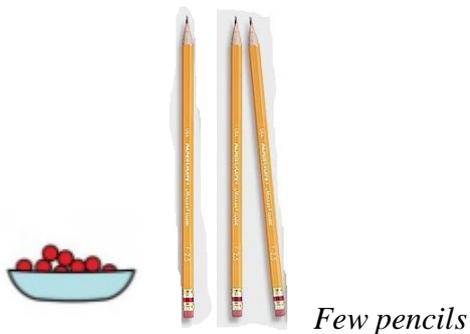


Zona 2: habrá fotografías de objetos grandes y pequeños dispuestas encima de la mesa, y una cartulina con un cuadro de doble entrada:

BIG GRANDE	SMALL PEQUEÑO

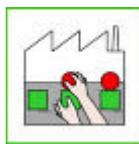
Los alumnos deberán clasificar las fotografías a la vez que dicen: *the library is big/ the door is small/ the playground is big, etc.*

Zona 3: Además de los espacios de la escuela, también se habrán sacado fotografías de elementos y objetos propios de la escuela. En esta zona de trabajo habrá fotografías de objetos del aula, y lo que los alumnos deben hacer es ir a buscar dichos objetos. Una vez que los hayan encontrado, tendrán que seleccionar aquellos que indiquen las tarjetas que el docente les ha dado. Ejemplo:



Con los objetos seleccionados deberán hacer una pequeña “obra de arte” relacionada con el colegio.

Zona 4: de entre las fotos dispuestas para esta zona de trabajo, los alumnos deberán seleccionar aquellas que tengan solamente un elemento. A continuación, las romperán en trozos pequeños, y con ellos construirán sobre una cartulina un número 1. Por último elaborarán la frase: *many pieces of paper to make the number 1*.



5.4. Actividad final

Agrupamiento: toda la clase

Tiempo: 30 minutos

Materiales: tareas hechas en cada una de las zonas de trabajo

Descripción: Una vez finalizadas las tareas de cada zona de trabajo llega el momento de concluir construyendo lo que se llamará “*The school museum*”. En el pasillo, para que todos puedan verlo, se expondrá: los puzles de los círculos, la clasificación de las fotografías grandes y pequeñas, la “obra de arte” hecha con muchos y pocos objetos, y el número 1 hecho con muchos trozos de fotografías en las que aparecía un solo objeto. También las frases hechas con pictogramas.

El docente, a través de una serie de preguntas, animará a los alumnos para que verbalicen todo lo realizado en cada tarea, haciendo hincapié en los conceptos trabajados, y también en el vocabulario aprendido referido al colegio. Así, se estará evaluando a los alumnos, además de la observación llevada a cabo en el transcurso de la actividad.

5.5. Evaluación

Además de la evaluación llevada a cabo mediante la observación y la conversación establecida al finalizar la actividad, se realizará un *peer assessment* utilizando las fichas de los libros analizados. Todas ellas son útiles para poner de manifiesto la comprensión o no comprensión de los contenidos trabajados a través de la propuesta de actividad. Ejemplo:



En esta ficha los alumnos deben unir la estantería que tiene un libro con el número 1 y dibujar un libro en la estantería que no tiene ningún libro.

Una vez que el docente explique lo que hay que hacer, uno de los miembros de la pareja realiza el ejercicio y a continuación, con la ayuda del profesor, explica a su compañero lo que ha hecho, utilizando estructuras sencillas como por ejemplo: *make a line/ draw a book*. Su compañero tendrá que evaluar el resultado utilizando las expresiones: *well done/ try again*. En el caso de que tenga que volver a hacerlo, su compañero le ayudará, fomentando así el aprendizaje cooperativo.



En este caso se evalúan los conceptos muchos/pocos, aunque también se incluyen las prendas de vestir, por lo que se trata de una ficha muy completa para el proceso de evaluación. Planteo aquí una evaluación individual.

Los alumnos deben unir el dibujo de muchos con el niño que lleva puestas muchas prendas de ropa, y el dibujo de pocos con la niña que lleva puestas pocas prendas de ropa. Tras la explicación por parte del docente, los niños llevarán a cabo la tarea, y a

continuación el profesor hará una serie de preguntas para comprobar el grado de comprensión por parte de los alumnos. Ejemplos:

Point to the child who is wearing many clothes

Is it a girl or a boy?

Señalando a la bufanda: *what is this?*

Point to the picture where there are few clothes

Etc...

Para evitar errores derivados de la no comprensión de las indicaciones, el docente hará hincapié en las palabras clave (los conceptos que se están evaluando) repitiéndolos varias veces tanto en inglés como en español, así como pidiendo a los alumnos que hagan lo mismo.

Por otro lado, también el CD de juegos interactivos presentado por la editorial Algaida se puede utilizar para evaluar los conceptos grande/pequeño y el concepto de círculo. En el juego correspondiente a los conceptos grande/pequeño, a pesar de las limitaciones descritas en el sub apartado 3.1, se puede utilizar aquí para comprobar si los alumnos diferencian correctamente los dos conceptos, así como para evaluar el grado de comprensión de órdenes sencillas en un segundo idioma. Así por ejemplo, se les pedirá a los niños que hagan click sobre el pájaro grande (*click on the big bird*) o que hagan click sobre el gato pequeño (*click on the small cat*), haciendo *feedback* en cada caso con frases que les resultarán familiares como por ejemplo *Well done!, correct!, try again!...*

Una variación de la actividad es que ésta se haga en parejas y sea un miembro de la misma el que de las indicaciones para que su compañero las ejecute, intercambiándose posteriormente los papeles.

El juego de las formas geométricas se puede llevar a cabo de la misma manera que el anterior. En la pantalla irán apareciendo objetos con distintas formas y el docente hará la pregunta en inglés, por ejemplo: *What is the shape of the window?* El alumno contestará *square*, y el docente le animará para que repita la frase completa: *the shape of the window is a square*.

Por último y para concluir con el apartado de la evaluación, me gustaría recoger aquí una serie de juegos, que si bien no están relacionadas con las unidades didácticas que se han analizado, son perfectamente aplicables a cualquier temática y sirven tanto para reforzar los contenidos aprendidos como para evaluarlos. Yo personalmente no las he llevado a cabo, pero por mi experiencia sé que los especialistas de inglés las utilizan con muy buenos resultados.

El primero de ellos se llama “*Remember the Word*” y consiste en colocar *flashcards* de objetos relativos a la casa, la familia, la Navidad...lo que corresponda, en la pizarra, debajo de cada una escribir un número (1-5) e ir quitando una *flashcard* cada vez mientras los alumnos repiten la serie entera siguiendo los números, hasta que no quede ninguna *flashcard*.

El siguiente es “*Walk and touch*”: Se colocan *flashcards* alrededor del aula y al decir la palabra de una tarjeta los niños van a tocarla. Ejemplo: *many circles, big chestnut, two plastic objects...*

En *Where’s the flashcard?* se esconden varias tarjetas en sitios fáciles de encontrar en el aula y al preguntar “*where’s the... (small circle/ big chair...)*” van a buscar y traen sólo la palabra que se ha dicho.

El juego de *true/false* sí que lo he llevado a la práctica junto con la especialista de inglés, y los resultados fueron muy positivos. El docente muestra una tarjeta y dice una palabra. Si la palabra se corresponde con la tarjeta, los alumnos repiten esa palabra y dicen “*true*”. Si la palabra es falsa dicen “*false*”. Para hacerlo más dinámico, se van cambiando las consignas, y por ejemplo cuando es verdadera los alumnos tienen que saltar, o ponerse de pie, mientras que cuando la palabra no se corresponde con el dibujo, deben quedarse quietos como si fuesen estatuas.

El objetivo de *Pass the bomb* es acertar la palabra correspondiente a la *flashcard* que se van pasando los alumnos formando un círculo. Mientras suena una música se pasarán la *flashcard*, y cuando la música pare, el alumno que la tenga en sus manos deberá decir la palabra, que estará siempre relacionada con los contenidos trabajados (círculo, grande/pequeño, objetos del aula...).

Hold the card y touch the card son dos juegos independientes pero que si se unen dan lugar a uno mucho más motivador. Cada alumno tiene un grupo de tarjetas con

objetos y conceptos trabajados, y el docente dirá una palabra, por ejemplo “*many pencils*”. A continuación especificará la acción que los niños tienen que realizar: “*hold the card*” ó “*touch the card*”, alternando ambos verbos e introduciendo un poco de “suspense” antes de decirlos hace que los alumnos estén alerta para no confundirse y mantiene su atención durante todo el juego.

Classifying es el nombre del siguiente juego, que consiste en repartir a cada niño una tarjeta con un dibujo de una palabra perteneciente a tres categorías distintas, por ejemplo *big, few* y *shapes*. Cada categoría se situará en un lugar distinto del aula y los alumnos tendrán que ir al que corresponda con la tarjeta que tienen en la mano. Una vez que todos los niños estén en el lugar correcto, verbalizarán el nombre del objeto: *big table, few windows, circle, etc.*

Touch something in the classroom se puede llevar a cabo por los propios alumnos. La clase se divide en dos grupos, uno de los grupos será el encargado de dar las instrucciones, ayudado por el docente, y el otro grupo será el que las ejecute. Ejemplo: *touch something big/small, touch many/few pencils...*

Para afianzar y evaluar la identificación de la grafía de los números se presenta el siguiente juego llamado *Changing places*. En este primer nivel de la etapa de Educación Infantil, y en el primer trimestre, se jugará solamente con los números 1, 2 y 3. A cada alumno se le asignará un número, 1, 2 o 3 y cuando el docente diga “*change places if you are number three*”, los niños que tengan ese número deben cambiar de sitio a la vez que dicen “*I am number three*”.

El último juego lo he puesto en práctica con mis alumnos de Educación Infantil en español, el conocido juego del teléfono roto, que en inglés se llama *Whispers*. Los niños estarán sentados en el suelo formando un círculo, y el docente le dirá al oído de un alumno una palabra o expresión. Éste debe pasarlo al siguiente compañero, también diciéndoselo al oído, y así sucesivamente hasta el último, que dirá la palabra en voz alta. Si es correcta se gana un aplauso. El alumno que ocupa el último lugar irá cambiando para que todos tengan la oportunidad de decir la palabra en voz alta.

CONCLUSIÓN/ CONCLUSION

I would like to conclude this project talking about the beginning, the very first moment when I chose this topic. I am a Kindergarten teacher so “promoting bilingualism at early stages” called my attention. I thought that early stages referred to Primary Education, but as it was not specified I wondered: “why not Kindergarten?” I knew students in this stage study English one hour a week, only in second and third level of Kindergarten. Moreover, when I chose this thesis I was working with 3 year-old students for the first time and I was discovering all their potential, their desire to learn continuously and also the speed with which they learn. Because of this reason I asked myself why not starting learning English in the first level of Kindergarten.

My tutor Marisa encouraged me to read, read and read and she was the person who guided me about the type of project I could do. I read about the bilingual program carried out in Asturias and this was the starting point for the present master thesis. There is a bilingual program in Asturias, but this program starts in the first grade of Primary Education. This reality together with the absence of English lessons in the first level of Kindergarten (3 years old students) and the opportunities these children offered because of the fact that they are like “sponges”, gave me a terrible desire to continue with this topic.

Perhaps the most difficult part for me to develop was the theoretical part. After consulting many references, a large amount of information was on the papers and also on my mind. It was the time to put in order all this information and select only what supports the aim of the project and helps me to develop the practical approach: there is no specific age at which you cannot learn a second language, as well as the positive fact of starting the learning process as soon as possible. I also selected the theoretical reasons which support what I have said above, which is that children are like “sponges”. Moreover, to select CLIL methodology I had to argue the advantages of CLIL versus other second language teaching methods.

In the second part, the first problem I found was that, as a consequence of the absence of bilingual program in Kindergarten, there are no materials for this purpose. So I decided to start from what had been written until the moment, which are the

textbooks that are used at this stage. Here is where I raised the objective of the work: to analyze the textbooks that are used at Kindergarten in order to test whether or not can be adapted to CLIL methodology.

To limit the search field and the volume of information, I selected only the state schools of Asturias. Consulting the websites of all schools I got information about the most used textbooks and publishing houses, selecting the four most repeated publishing houses to carry out the work. In paragraph 1 of the second part of this project, the difference between globalized method and project work is shown, and I must say that while doing the master thesis, I was working in a school where only projects were used. I can say that this way of working involves a significant improvement over the globalized method, and I would have liked to have more time to perform this project basing that methodology.

I also restricted the contents of the first term and the math area because of its relevance for the development of thought and language. If I had more time I would have liked to do a comparison of the math content area with the third area of the kindergarten curriculum: languages, communication and representation, to see if there is a difference of difficulty to teach them following the CLIL methodology.

To facilitate analysis, I elaborated a table with the main features of CLIL methodology that had been highlighted in the theoretical part. For each feature I set items, taking into account those characteristics as well as my experience in the classroom. After the analysis I realized that the curricular material does not meet the characteristics of CLIL methodology because of the nature of the activities, which are far from CLIL principles, but it can be adapted to it, and then I made my proposal, based on my experience and everything I learned in the master. In this proposal the curricular material is part of the assessment, as a useful tool to check the degree of understanding by the students.

Beyond the material analyzed, the lessons in the master, especially those with the native teachers, let me see that CLIL methodology is similar to the methodology used in Kindergarten, and after this project I can see more clearly the similarities:

A wide variety of materials are used at this stage, which stimulate creativity, physical and mental activity of the child. Moreover, the computer is utilized as a

resource in the classroom, to facilitate and enhance learning. It maximizes not only interaction but also personal initiative. Proper design of materials and also time and spaces meet the following criteria:

- *Facilitate action and results.
- *Allow experimentation and expression.
- *Invite to play and recreation.
- *Activate the learning process.
- *Meet the individual needs.

One of the principles of CLIL methodology is the use of different resources such as computer, videos, podcast, etc., and also the experimentation and expression are important features of this methodology.

At kindergarten different types of grouping are established, depending on the activity, allowing the implementation of individual activities that require some concentration, tasks in small groups and large groups to share and interact with others. Another CLIL principle is to work in groups, in pairs...

Last but not least, the comprehensive approach. Teacher intervention is based on a global perspective, proposing meaningful learning sequences, meeting students' interests and needs in order to connect with reality. Contents from several areas are connected in a natural way. Among the most appropriate and best able to respond to the global needs of this stage methodological proposals are:

- *Everyday life situations.
- * Small Projects.
- *Work corners.

Tasks and small projects, in which different contents and areas are together, are the key in CLIL.

The foregoing speech allows me to conclude that my initial hypothesis "the books used in kindergarten can be adapted to CLIL methodology" is proved with the analysis of the books and my CLIL proposal. Moreover, the comparison of the methodology carried out in Kindergarten and the CLIL one, in which the similarities are clearly

observed, reinforce the idea that the Kindergarten stage, from the first level, is an ideal moment to start bilingual education. I hope that in a near future those who legislate on education become aware of the existent gap in this stage about bilingualism and they extend the current bilingual program for Primary and Secondary education also to students from 3 to 6 years.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS Y BIBLIOGRÁFICAS

- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo de Educación (BOE 04-05-2006).
- Decreto 85/2008, de 3 de Septiembre, por el que se establece el currículo para el segundo ciclo de Educación Infantil en el Principado de Asturias (BOPA 11-09-2008).
- 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 (BOPA 27-05-2009).
- Asher, J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *Modern Language Journal* 53: 3-17.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge University Press.
- Birdsong, D. & Molis, M (2001). On the evidence for maturational effects in second language acquisition. *Journal of Memory and Language*, 44, 235-249.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dafouz, E. y Llinares, A. Enseñanza Del Inglés Como Segunda Lengua. *BuenasTareas.com*. Dirección URL: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Ense%C3%B1anza-Del-Ingles-Como-Segunda-Lengua/2560555.html> [fecha de consulta: 17-01-2014].
- Dalton – Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. In W. Delanoy, & L. Volkman, *Future Perspectives for English Language Teaching* (S. 139-157). Heidelberg: Carl Winter.
- David Lasagabaster, Juan Manuel Sierra (2009). Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal* 1(2): 4-17.
- Dobson, A., Pérez Murillo, M.D. y Johnstone, R. (2010). *Programa de Educación Bilingüe en España. Informe de la evaluación*. Ministerio de Educación y British Council.

- Elsner, D and Kebler, J. (2013). *Bilingual Education in Primary School: Aspects of Immersion, CLIL, and Bilingual Modules*. Tübingen: Narr Verlag.
- Foster-Cohen, S.H. (1999). *An introduction to Child Language Development*. London: Longman.
- García, O. (2009a). *Bilingual education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- García, O. & Baker, C. (1995). *Policy and Practice in bilingual education*. Multilingual Matters Ltd.
- Hakuta, K., Bialystok, E. & Wiley, E. “Critical Evidence: A test of the Critical-Period Hypothesis for second-language acquisition”, [en línea]. *Psychological Science*. Vol 14 (2003). Dirección URL: <http://www.stanford.edu/~hakuta/Publications/%282003%29%20-%20RESEARCH%20ARTICLE%20CRITICAL%20EVIDENCE%20A%20TEST%20OF%20THE%20CR.pdf>. [fecha de consulta: 15 Enero 2014].
- Harding-Esch, E. & Riley, P. (2003). *The Bilingual Family*. Cambridge University Press.
- Jiménez Catalán, R.M., Y. Ruiz de Zarobe, y J. Cenoz, J. 2006. “Vocabulary profiles of English Foreign Language Learners in English as a Subject and as a Vehicular Language”. *Vienna English Working Papers (Special Issue: Current Research on CLIL)*, 15, 3. Dirección URL: <http://www.univie.ac.at/anglistik/views.htm>. [fecha de consulta: 10-03-2014].
- Krashen, S & Terrell, T (1995). *The Natural Approach. Language acquisition in the Classroom*. Prentice Hall Europe.
- Marinova-Todd, S.H., Marshall, D.B. & Snow, C.E. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34, 9-34.
- Marsh, D. (2009). `Foreword`. In Jiménez Catalán, R.M. and Ruiz de Zarobe, Y. (eds.), *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe (vii- viii)*. Bristol: Multilingual Matters.
- Mateo, P. (2012). Iniciación a la lectoescritura en inglés con el método Jolly Phonics: una propuesta para el segundo ciclo de Educación Infantil. *Categorías Tesouro: 1.1.8 Métodos Pedagógicos*. Recuperado el 3 de febrero de 2014 de <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/516/Mateo.Pilar.pdf?sequence=1>.

- Muñoz, C. (2002). Relevance and potential of CLIL. In D. Marsh (Ed.), *CLIL/EMILE: The European dimension—Action, trends and foresight potential* (pp. 35-36). European Union: Public Services Contract.
- Murado Bouso, J.L. (2010). *Didáctica de Inglés en Educación Infantil*. Ideaspropias Editorial.
- Navés, T. (2009). Effective Content and Language Integrated Learning (CLIL) programmes`. In Jiménez Catalán, R.M. and Ruiz de Zarobe, Y. (eds.), *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe (22-40)*. Bristol: Multilingual Matters.
- Oyama, S. (1976). A sensitive period of the acquisition of a nonnative phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research*. 5, 261-283.
- Rodríguez López, B. y Varela Méndez, R: <<Models of teaching foreign languages to Young children>>, *Didáctica (lengua y literatura)*, 16 (2004), pp. 167-168.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Singleton, D. (2003) Critical period or general age factor(s)? In M.P. García Mayo and M.L.García Lecumberri (eds), *Age and the acquisition of English as a foreign language* (pp 3-22). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Singleton, D. & Ryan, L. (2004). *Language Acquisition. The age factor* (2nd edition). Bristol: Multilingual Matters.
- Valdés, G. (2003). *Expanding definitions of giftedness: The case of young interpreters from immigrant communities*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Viera, A. “El desarrollo del lenguaje y la actividad matemática, dos elementos básicos en la práctica educativa en la etapa infantil.” [en línea]. *Tribuna Abierta*. 12 (2009). Dirección URL: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n12-viera-sanchez.pdf> [fecha de consulta: 20-03-2014].
- William C., R. & Tej K., B. (2008). *The new handbook of second language acquisition*. Emerald Group Publishing Limited.
- Wong-Fillmore, L. (1991) Second-language learning in children: a model of language learning in social context. In Bialystok, E. (ed). *Language Processing in Bilingual Children*. New York: Cambridge University Press.

ANEXO

CONCEJO	C.P	EDITORIAL
Allande	Berducedo	El centro no tiene página web
Aller	San Pedro	Proyecto Papelillos. Ed Algaida
	Felechosa	Proyecto Mika. Ed. Santillana
	Moreda	Proyecto El mundo de los inventos por conocer. Ed. Teide
	Santa Bárbara	El centro no tiene página web
Avilés	Apolinar García Hevia	En ruta con Peko. Ed. Everest
	El Quirinal	Dimensión Nubaris. Ed Edelvives
	Enrique Alonso	Dimensión Nubaris. Ed Edelvives
	Fernández Carbayeda	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
	La Carriona-Miranda	Proyecto; cuánto sabemos!. Ed. Santillana
	Llaranes	Proyecto Guau. Ed. SM
	Marcelo Gago	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
	Marcos del Torniello	En la página web del centro sólo aparecen los libros de Educación Primaria
	Palacio Valdés	Proyecto Guau. Ed. SM
	Poeta Juan Ochoa	Juntos con Lola. Ed. Bruño (3 años) ;Qué idea!. Ed. Anaya (4 años) ;Cuánto sabemos!. Ed. Santillana (5 años)
	Sabugo	En la página web del centro sólo aparecen los libros de Educación Primaria
	Versalles	En ruta con Peko. Ed. Everest
	Villalegre	En la página web del centro sólo aparecen los libros de Educación Primaria
	Virgen de las Mareas	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
Belmonte de Miranda	Belmonte de Miranda	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
Bimenes	Martimporra	El centro no tiene página web
Cabrales	Sotres	El centro no tiene página web
Candamo	Prieto Bances	Proyecto Mica y sus amigos. Ed. Santillana
Cangas del Narcea	Alejandro Casona	Kids. Ed. edebé
	Maestro Casanova	En la página web del centro sólo aparecen los libros de Educación Primaria
	Rengos	Chiribitas. Ed. Santillana
Cangas de Onís	Reconquista	Proyectos. Ed. Santillana
Caravia	Prado	El centro no tiene página web
	Poeta Antón de Marirreguera	En la página web del centro sólo

Carreño		aparecen los libros de Educación Primaria
	San Félix	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
	Logrezana	El centro no tiene página web
	Piedeloro	El centro no tiene página web
	Guimarán Valle	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
Caso	Manuel Miguel y Traviesas	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
Castrillón	El Vallín	Proyecto Isla Alethea. Editorial Oxford (3 años) El viaje de Suso. Editorial Santillana (4 años)
	José Luís García Rodríguez	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
	Castillo Gauzón	Proyecto Papelillos. Ed. Algaida.
	Manuel Álvarez Iglesias	Proyecto Guau. Ed. SM
Castropol	La Paloma	Dimensión Nubaris. Ed. Edelvives.
Coaña	Darío Freán Barreira	Proyecto Mica. Ed. Santillana
Colunga	Braulio Vigón	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
	Matemático Pedrayes	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
Corvera de Asturias	Francisco Fernández González	Mica y sus amigos. Ed. Santillana
	Las Vegas	Proyecto ¡Cuánto sabemos!. Ed. Santillana
	Los Campos	Peky. Ed. Everest
Cudillero	Asturamérica	Dimensión Nubaris. Ed. Edelvives.
	Nuestra Señora de la Humildad	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
Degaña	Degaña	Proyecto Papelillos. Ed. Algaida
El Franco	Jesús Álvarez Valdés	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
	Valdeparees	El centro no tiene página web
Gijón	Alfonso Camín	Daniel y los diversónicos. Ed. Everest
	Antonio Machado	Dimensión Nubaris y Proyecto Papelillos. Ed. Edelvives y Ed. Algaida respectivamente
	Asturias	Dimensión Nubaris. Ed. Edelvives
	Atalía	Dimensión Nubaris. Ed. Edelvives
	Begoña	Dimensión Nubaris. Ed. Edelvives
	Cabueñes	Dimensión Nubaris. Ed. Edelvives
	Clarín	En la página web del centro sólo aparecen los libros de Educación Primaria
	Eduardo Martínez Torner	En la página web del centro sólo aparecen los libros de Educación

Gijón		Primaria	
	El Llano	El viaje de Suso y ¡Cuánto sabemos! Ambos de la Ed. Santillana	
	Evaristo Valle	En la página web del centro sólo aparecen los libros de Educación Primaria	
	Federico García Lorca	Proyecto Alethea. Ed. Oxford. Peky. Ed. Everest	
	Gaspar Melchor de Jovellanos	Proyecto Guau. Ed. SM	
	Honesto Batalón	Proyectos. Ed. Anaya	
	Julián Gómez Elisburu	Peky y Proyecto Papelillos. Ed. Everest y Algaida respectivamente	
	Laviada	Proyecto Alethea y Dimensión Nubaris. Ed. Oxford y Edelvives respectivamente	
	Lloreu	En la página web del centro sólo aparecen los libros de Educación Primaria	
	Los Campos	Dimensión Nubaris. Ed. Edelvives.	
	Los Pericones	El viaje de Suso. Ed. Santillana	
	Manuel Martínez Blanco	En la página web del centro sólo aparecen los libros de Educación Primaria	
	Miguel de Cervantes	En la página web del centro sólo aparecen los libros de Educación Primaria	
	<u>Montevíl</u>	Daniel y los diversónicos. Ed. Everest	
	Nicanor Piñole	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro	
	Noega	Dimensión Nubaris. Ed. Edelvives	
	Príncipe de Asturias	Dimensión Nubaris. Ed. Edelvives	
	Ramón de Campoamor	Proyecto Guau. Ed. SM	
	Ramón Menéndez Pidal	El viaje de Suso. Ed. Santillana	
	Rey Pelayo	Dimensión Nubaris. Ed. Edelvives	
	Río Piles	Daniel y los diversónicos. Ed. Everest	
	Santa Olaya	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro	
	Severo Ochoa	Proyecto Papelillos. Ed. Algaida	
	<u>Tremañes</u>	En la página web del centro sólo aparecen los libros de Educación Primaria	
	<u>Xove</u>	El viaje de Suso. Ed. Santillana	
	<u>Jacinto Benavente</u>	¡Cuánto sabemos!. Ed. Santillana	
	<u>Monteana</u>	El viaje de Suso. Ed. Santillana	
	<u>Pinzales</u>	Proyecto Tocalotodo. Ed. Edelvives	
	Gozón	La Canal	Dimensión Nubaris. Ed. Edelvives
		La Vallina	En la página web del centro sólo aparecen los libros de Educación

		Primaria
Grado	Bernardo Gurdiel-La Cruz	Papelillos. Ed. Algaida
	Virgen del Fresno	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
Ibias	San Jorge	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
Illano	Illano	El centro no tiene página web
Langreo	Benjamín Mateo	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
	Clara Campoamor	¡Qué idea! Ed. Anaya
	Eulalia Álvarez Lorenzo	Trabajo por proyectos. Ed. Santillana
	Gervasio Ramos	Nuevo colorines. Ed. SM
	José Bernardo	Proyecto guau. Ed. SM
	La Llamiella	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
	Lada	Proyecto Papelillos. Ed. Algaida
	Plácido Beltrán	Daniel y los diversónicos. Ed. Everest
	Turiellos	Daniel y los diversónicos .Ed. Everest
Regino Menéndez Antuña	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro	
Laviana	Maximiliano Arboleya	En la página web del centro sólo aparecen los libros de Educación Primaria
	Elena Sánchez Tamargo	Los libros que aparecen están desactualizados
Lena	Jesús Neira	Proyecto Papelillos. Ed. Algaida
	Vital Aza	Daniel y los diversónicos. Ed. Everest
Valdés	Padre Galo	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
	Ramón Muñoz	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
	Muñás	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
	San Miguel	Proyecto Papelillos. Ed. Algaida
Llanera	Lugo de Llanera	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
	San José de Calasanz	Dimensión Nubaris. Ed. Edelvives
	San Cucao	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
Llanes	Peña Tú	Dimensión Nubaris. Ed. Edelvives
	Nueva	Proyecto Papelillos. Ed. Algaida
Mieres	Las Vegas	Cuento aventura. Ed. Everest
	Santa Cruz	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
	La Pereda	Los libros de texto están desactualizados
	Vega de Guceo	Daniel y los diversónicos. Ed.

Mieres		Everest
	Aniceto Sela	Proyecto Papelillos. Ed. Algaida
	Liceo Mierense	El viaje de Suso. Ed. Santillana
	Llerón-Clarín	Chiribitas. Ed. Santillana
	Santiago Apostol	El viaje de Suso. Ed. Santillana
	Teodoro Cuesta	El viaje de Suso. Ed. Santillana
	Murias	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
	Rioturbio	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
	Santa Eulalia	Mica y sus amigos. Ed. Santillana
	Villapendi	Volteretas. Ed. SM
Morcín	Horacio Fernández Inguanzo	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
Muros de Nalón	Maestra Humbelina Alonso Carreño	El viaje de Suso. Ed. Santillana
Nava	San Bartolomé	Los libros que aparecen están desactualizados
Navia	Ramón de Campoamor	3 y medio 4 y medio 5 y medio Ed. Teide
	Pedro Penzol	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
Noreña	Condado de Noreña	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
Oviedo	Narciso Sánchez	El viaje de Suso. Ed. Santillana
	Baudilio Arce	Guau. Ed. SM
	Buenavista I	El viaje de Suso y Dimensión Nubaris. Ed. Santillana y Edelvives respectivamente
	Buenavista II	Dimensión Nubaris. Ed. Edelvives
	Carmen Ruiz-Tilve	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
	Dolores Medio	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
	Fozaneldi	Otito, ota y yo. Ed. Bruño
	Germán Fernández Ramos	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
	Gesta I	Dimensión Nubaris. Ed. Edelvives
	Gesta II	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
	Guillén Lafuerza	Peky. Ed. Everest
	Juan Rodríguez Muñiz	Dimensión Nubaris. Ed. Edelvives
	La Corredoria	¡Qué idea! Ed. Anaya en 3 años y nada en 4 y 5
	La Ería	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
	Lorenzo Novo Mier	Dimensión Nubaris. Ed. Edelvives
	Pablo Miaja	Guau. Ed. SM
Parque Infantil	Guau y volteretas y más vueltas. Ed.	

		SM
	Poeta Ángel González	Guau. Ed. SM Tictac. Ed. Edebé
	San Lázaro - Escuelas Blancas	Dimensión Nubaris. Ed. Edelvives
	San Pedro de los Arcos	En la página web del centro sólo aparecen los libros de Educación Primaria
	Veneranda Manzano	Proyecto Papelillos. Ed. Algaida
	Ventanielles	Proyecto las flores. Ed. Anaya
	Villafría de Otero	Daniel y los diversónicos. Ed. Everest
	Roces	Juntos con Lola, Max y Zeta. Ed. Bruño
	San Claudio	Mica y sus amigos. Ed. Santillana
	Soto	El centro no tiene página web
	El Villar	Guau. Ed. SM Mila la hormiga. Ed. Casals
	Tudela Veguín	El viaje de Suso. Ed. Santillana
Parres	Río Sella	Escalera de caracol. Ed. Edelvives.
Peñamellera Baja	Jovellanos	Daniel y los diversónicos. Ed. Everest.
	Infiesto	Dimensión Nubaris. Ed. Edelvives El mundo de los inventos. Ed. Teide
	El Plaganón	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
	Julio Rodríguez Villanueva	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
Pravia	Santa Eulalia de Mérida	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
Proaza	Padre Nicolás Albuerno	El centro no tiene página web
Quirós	Virgen de Alba	Los libros que aparecen están desactualizados
Las Regueras	Príncipe de Asturias	Dimensión Nubaris. Ed. Edelvives
Ribadesella	Manuel Fernández Juncos	El viaje de suso. Ed. Santillana
Ribera de Arriba	Pablo Iglesias	Mica y sus amigos. Ed. Santillana
Riosa	Alcalde Próspero Martínez Suárez	Dimensión Nubaris. Ed. Edelvives
	Cornellana	¡Cuánto sabemos! Ed. Santillana
	Chamberí	El viaje de suso. Ed. Santillana
	El Parque	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
	El Bosquín	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
	El Coto	El mundo de los inventos. Ed. Teide
	Rey Aurelio	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
Sariego	Salvador Vega Berros	Proyecto Papelillos. Ed. Algaida
	Los Campones	Mica y sus amigos. Ed. Santillana
	El Cotayo	Proyecto Papelillos. Ed. Algaida
	Carbayín Bajo	El centro no tiene página web

Siero	Granda	Los libros que aparecen están desactualizados
	El Carbayu	Dimensión Nubaris. Ed. Edelvives
	La Ería	¡Qué idea! Ed. Anaya Dimensión Nubaris. Ed. Edelvives
	Santa Bárbara	El viaje de suso. Ed. Santillana Aprender en un clic. Ed. Paraninfo
	Celestino Montoto Suárez	Los libros que aparecen están desactualizados
	Hermanos Arregui	El viaje de Suso. Ed. Santillana
	Xentiquina	Juntos con Lola. Ed. Bruño ¡Cuánto sabemos!. Ed. Santillana
	La Fresneda	Daniel y los diversónicos. Ed. Everest
Somiedo	Álvaro Flórez Estrada	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
Soto del Barco	Ventura de la Paz Suárez	El viaje de Suso. Ed. Santillana
	Gloria Rodríguez	Dimensión Nubaris. Ed. Edelvives
Tapia de Casariego	Mántaras	El centro no tiene página web
	Príncipe de Asturias	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
Teverga	La Plaza	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
Tineo	El Pascón	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
	Verdeamor	Los libros de texto no aparecen en la página web del centro
Vegadeo	Jovellanos	Los libros que aparecen están desactualizados
Villaviciosa	Maliayo	Método exploradores. Ed. Oxford