

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**

La introducción de la L2 en Educación Infantil a partir de la adaptación de
Treasure Island

Beatriz Oliva Rodríguez Fernández

Tutor: Gabriela García Teruel

(Febrero 2022)



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**

La introducción de la L2 en Educación Infantil a partir de la adaptación de
Treasure Island

Beatriz Oliva Rodríguez Fernández

Tutor: Gabriela García Teruel

(Febrero 2022)

Índice

1.	Introducción.....	2
2.	Capítulo 1: La Educación Infantil y la enseñanza bilingüe: consideraciones preliminares	3
	A) ¿Qué se entiende por bilingüismo?	4
3.	Capítulo 2: Organizar un entorno de aprendizaje “bilingüe” en Educación Infantil: andamiaje teórico	11
	A) Factores que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua.....	11
	B) Las hipótesis de Krashen como sustento metodológico en el aula de E.I.....	12
	C) Otros componentes metodológicos relevantes	22
4.	Capítulo 3: Desarrollando la comunicación en L2 con Treasure Island en Educación Infantil: proyecto de aprendizaje.....	39
	A) Selección del texto	41
	B) Adaptación del texto.....	43
	C) Secuencia didáctica: objetivos, contenidos y competencias	48
	D) Secuencia didáctica: sesiones, temporalización, actividades y correspondencia metodológica de las mismas	51
	E) Secuencia didáctica: evaluación y comentarios adicionales	62
5.	Conclusiones del TFM	66
6.	Bibliografía.....	68
7.	Anexos	73

1. Introducción

In today's global society, the English language has become the lingua franca for cultural exchanges and international relations. It can therefore be concluded that this language is an essential asset that must be addressed educationally for the future generations to function positively in their day-to-day life and more importantly, in the employment market. The current regulations in educational matters do address these needs and call on the public administration to introduce English in the earliest stages of schooling.

As an active pre-school and primary teacher with experience in bilingual schools from Principado de Asturias and Castilla y León, I can agree on the importance of teaching English in the early stages of school. However, I have realized that in most cases, a great emphasis is given to the lexical aspects of the language, usually forgetting the oral competence.

This paper argues that is crucial to introduce teaching English as a second language (L2) in pre-school through literature. The aim of this essay is to prove that a didactic project adaptation of the classic novel *Treasure Island* can help pre-school student in the developing of their listening comprehension and oral expression in English. The main objective of this dissertation is to create an adaptation of the novel, and, in order to reach it, three secondary objectives will be implemented:

- To analyze of bilingualism in the Infant Education stage
- To study the most adequate methodology to develop the L2 in pre-school
- To study the best approach to introduce classic literature in English for children

This project is divided in three chapters. The first chapter analyses the concept of bilingualism through the contributions of different authors. Moreover, there is an overlook of the different types of bilingualism. It also analyses the advantages of introducing the L2 in pre-school to promote bilingualism and how this is put into practice in Principado de Asturias through the current regulations.

The second chapter reviews the theoretical framework of bilingual teaching, psychological and pedagogical theories through the study of the factors that influence second language learning. Apart from that, I study Krashen's five hypothesis: the

acquisition-learning distinction, the natural order hypothesis, the monitor hypothesis, the input hypothesis, and the affective filter hypothesis. Finally, I overview the active methodologies that positively affect in L2 acquisition.

The third chapter references the learning project. This chapter tackles the selection of novel *Treasure Island*, the design of the text adaptation and the embodiment of the project itself through the didactical sequence, its curricular aspects, and the distribution of the lesson's plan with its activities.

2. Capítulo 1: La Educación Infantil y la enseñanza bilingüe: consideraciones preliminares

La sociedad del siglo XXI se ha convertido, gracias a los avances tecnológicos en una sociedad global y plural. Las nuevas tecnologías brindan la posibilidad de comunicarnos con personas de cualquier parte del mundo, conocer su cultura y sus formas de vida. Para que esto sea posible es necesario compartir la misma lengua. En los últimos años se ha establecido la lengua inglesa como el idioma universal para comunicarse con personas de otros lugares del mundo. Por este motivo, resulta fundamental iniciar al alumnado en el aprendizaje de la lengua inglesa desde edades tempranas.

Entre las ventajas que tal aprendizaje puede tener para este colectivo escolar, podemos citar la afirmación de Rueda Castaño y Wilburn Dieste, (2014: 1-3) parafraseando a Deprez (1994) en el sentido de que:

“El bilingüismo a nivel preescolar facilita el aprendizaje de otros idiomas, al mismo tiempo que desarrolla la capacidad de abstracción, la interacción entre las habilidades lingüísticas y culturales, la escucha, la adaptación, la creatividad y el criterio”.

Los neurolingüistas Pettito y Dunbar analizaron, en su artículo, la importancia de introducir una segunda lengua en la etapa de educación infantil y primeros cursos de primaria a partir de un estudio longitudinal que llevaron a cabo en los Estados Unidos. Cendoya Marten (2009: 43- 44) se hace eco de dicho estudio, en el que se examinaron dos grupos con muestras iguales en número, formadas por recién nacidos y niños de 3, 5, 7 y 9 años. A un grupo se le sometió a una exposición continuada a dos lenguas (inglés y español) y al otro solo fue expuesto a la lengua inglesa.

Los resultados evidenciaron que tanto los niños monolingües como los bilingües desde el nacimiento, adquirirían los hitos del desarrollo lingüístico simultáneamente en las dos lenguas y de forma similar. En conclusión, la introducción de una segunda lengua no daña ni contamina la adquisición de la lengua materna.

Como ventaja añadida, dentro de este mismo estudio, se observó que los niños entre 4 y 6 años de edad a los que se les introdujo en las dos lenguas desde su nacimiento tenían mayor control atencional, desinhibición y flexibilidad cognitiva que los niños monolingües de esa misma edad.

En consonancia con estos criterios, en nuestro país las experiencias de introducción de lenguas extranjeras en las aulas de Educación Infantil están firmemente asentadas, como lo ilustra la última estadística publicada de las Enseñanzas no Universitarias del Ministerio de Educación y Formación Profesional (curso escolar 2018-2019). En dicho documento se observa que el 84,8% del alumnado del Segundo Ciclo de Educación Infantil está en contacto con una lengua extranjera, aumentando la presencia en la etapa de Educación Primaria. Además, gracias a este estudio se sabe que la lengua extranjera que mayoritariamente se maneja en dichas aulas es la lengua inglesa, seguida de la lengua francesa a mucha distancia.

La introducción de la lengua extranjera en la segunda etapa de Educación Infantil desemboca en un uso más extenso y continuado en Educación Primaria, que se sustancia en los llamados *programas bilingües*, cuya validez es objeto de controversia desde los inicios de su implantación. Buena parte de esta controversia tiene que ver con el hecho de que el término *bilingüe* puede interpretarse de varias formas, puesto que no hay una única noción de bilingüismo, como se pone de manifiesto en el apartado siguiente en el que se muestran diferentes definiciones del bilingüismo elaboradas por diversos autores.

A) ¿Qué se entiende por bilingüismo?

Bermúdez Jiménez y Fandiño Parra (2012: 101-102) presentan una revisión del concepto de bilingüismo tomando como referencia a diferentes autores, comenzando con Bloomfield (1933), quien hizo hincapié en la necesidad de dominar la segunda lengua al mismo nivel que la lengua materna y definió el bilingüismo como “un dominio de dos lenguas igual que un nativo”.

En cambio, esta visión tradicional empieza a transformarse décadas más tarde cuando Macnamara (1967) relega el bilingüismo al dominio de un único ámbito de competencia, caracterizándolo como “la capacidad de desarrollar algún nivel de competencia (hablar, leer, entender, escribir) en una segunda lengua”. Aunque a través de esta definición Macnamara reconoce que en el aprendizaje de la lengua están inmersas cuatro destrezas (producción oral, producción escrita, comprensión lectura y comprensión oral), considera bilingües a aquellos que dominan una única destreza, incluso dejando de lado las otras tres. Por ende, entendemos que esta definición de bilingüismo es incompleta.

El concepto que Romaine (1999) tiene de bilingüismo se asemeja al de Bloomfield. Para Romaine una persona bilingüe es aquella que “aprende un conjunto de significados con dos representaciones lingüísticas diferentes”. Se recurre, de nuevo, a la idea de poder desenvolverse igual en la lengua materna que en la L2.

Lam (2001), por otro lado, focaliza la importancia del bilingüismo en poder comunicarse en una segunda lengua. Este autor lo define como “el fenómeno de competencia y comunicación en dos lenguas”. En su definición, no deja claro a qué tipo de comunicación se refiere. No se sabe si tienen en cuenta las cuatro destrezas de una lengua o no.

Acosta Urbano (2017) equipara el dominio de una lengua con la otra, tanto en la capacidad oral como escrita. Define el bilingüismo como “la capacidad que tiene una persona para hacer uso indistintamente, tanto de manera oral como escrita, de dos lenguas diferentes en cualquier contexto comunicativo, sin que una domine a la otra”.

El Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes define el bilingüismo como “la capacidad que tiene un sujeto para comunicarse de forma independiente y alterna en dos lenguas”. Por lo tanto, una persona es bilingüe si es capaz de comprender, comunicarse y expresarse indistintamente en dos lenguas diferentes. Al igual que no hay consenso sobre la noción misma de bilingüismo, tampoco hay un tipo único de bilingüismo, sino varios, como defienden determinados expertos en el tema

Bermúdez Jiménez y Fandiño Parra (2012: 103-104) recogen la distinción de Hames y Blanc (1983) sobre los diferentes tipos de bilingüismo, basándose en cinco puntos de vista o dimensiones:

1. Desde el punto de vista de la competencia lingüística se pueden discernir dos tipos de bilingüismo:
 - Bilingüismo equilibrado: cuando la competencia lingüística de una persona es equivalente en ambas lenguas.
 - Bilingüismo dominante: la competencia lingüística en la lengua materna es superior a la de la L2.
2. Si se tiene en cuenta la relación entre lenguaje y pensamiento se observan:
 - Bilingüismo compuesto: el adquirente posee dos etiquetas lingüísticas para una sola representación cognitiva. Es decir, cuando el adquirente recibe el mensaje en L2, lo traduce a la lengua materna para poder comprenderlo y luego lo emite en L2.
 - Bilingüismo coordinado: el adquirente posee unidades cognitivas diferentes para las unidades lingüísticas. Cuando la persona recibe un mensaje los comprende y emite en la misma lengua en la que lo recibió, independientemente de si era L1 o L2.
3. Centrándose en el estatus de ambas lenguas se puede diferenciar entre:
 - Bilingüismo aditivo: ambas lenguas son valoradas positivamente por el contexto en el que está inmerso el adquirente. Influyendo positivamente en el desarrollo cognitivo del niño.
 - Bilingüismo sustractivo: la lengua materna se devalúa/deprecia y esto influye negativamente en el desarrollo cognitivo del niño, en algún caso puede llegar a retrasarlo o incluso frenarlo.
4. En función de la edad de adquisición, Hames y Blanc distinguen entre:
 - Bilingüismo precoz: se desarrolla desde el nacimiento hasta los nueve años y puede ser simultáneo o consecutivo. El bilingüismo simultáneo se produce si el niño adquiere las dos lenguas a la vez antes de los tres años. Y el bilingüismo consecutivo se produce cuando el niño adquiere las dos lenguas a partir de los tres años.
 - Bilingüismo en adolescencia: sucede entre los diez y los diecisiete años.

- Bilingüismo adulto: se desarrolla a partir de los diecisiete años.
5. La pertenencia o identidad cultural evidenciaría cuatro tipos más de bilingüismo:
- Bilingüismo bicultural: el adquirente se identifica positivamente con los dos grupos culturales.
 - Bilingüismo monocultural en L1: el adquirente mantiene su identidad cultural mientras adquiere la L2.
 - Bilingüismo aculturizado hacia L2: el adquirente renuncia a su propia identidad cultural en detrimento de la de la L2.
 - Bilingüismo aculturizado (anomía): puede perder su propia identidad cultural y no llegar a adoptar la de la L2.

Acosta Urbano (2017), difiere de Hames y Blanc (1983) en los tipos de bilingüismo que hay en función de la edad en la que se obtiene el dominio de las dos lenguas, aunque coincide en el resto de ámbitos. Para Acosta Urbano, dentro de esta categoría es necesario distinguir entre:

- Bilingüismo nativo: aquel que adquiere una persona originaria de un país y tiene influencias extranjeras, permitiéndole dominar el idioma del país donde reside y el idioma el extranjero. Un ejemplo podría ser un niño que vive en Inglaterra y sus padres le hablan español.
- Bilingüismo adquirido: aquel que se adquiere cuando una persona tiene consolidada la lengua materna y decide estudiar una lengua extranjera hasta conocerla y utilizarla correctamente.

Tras analizar las distintas aportaciones de los autores con respecto al concepto del bilingüismo, se puede observar que hay disparidad de criterios en torno al término. El modelo educativo actual se inclina por un bilingüismo que favorezca la adquisición de las cuatro destrezas (comprensión escrita, comprensión oral, producción escrita y producción oral). A continuación, se va a explicar cómo se sustancia este bilingüismo en la etapa de Educación Infantil en el Principado de Asturias, a través de las normas vigentes.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), en el Capítulo I cuyo articulado desarrolla todos los aspectos relativos a la etapa de Educación Infantil, insta en el artículo 14.5 a las

administraciones educativas a fomentar el desarrollo de todos los lenguajes. Hay que iniciar al alumnado de Educación Infantil en la lectura y escritura, así como en las habilidades numéricas básicas, en las tecnologías de la información y la comunicación y en la expresión visual y musical. Asimismo, en esta primera etapa se debe hacer una aproximación a la lengua extranjera, especialmente en el último año de Educación Infantil.

En la misma línea, el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil, en el área *Lenguajes: Comunicación y representación*, se establece la necesidad de iniciar al alumnado en el uso oral de una lengua extranjera para comunicarse en actividades dentro del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en los intercambios comunicativos.

La comunidad autónoma del Principado de Asturias, a través del Decreto 85/2008, de 3 de septiembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil, en el Artículo 7 que versa sobre los principios pedagógicos, determina que los niños de esta etapa deben realizar actividades que impliquen una primera aproximación a la lengua extranjera, respetando el carácter globalizador de la misma.

Para hacer realidad la introducción del bilingüismo en la escuela, la Consejería de Educación del Principado de Asturias, comienza a implantar en el curso 2004-2005 el programa bilingüe, programa que ha seguido renovándose a lo largo de los años.

El informe de 2016 de la Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias sobre el Programa Bilingüe de los centros docentes de esta comunidad muestra que hay un aumento sostenido y gradual, en todas las etapas educativas donde se desarrolla, del número de centros escolares que se adscriben al Programa Bilingüe.

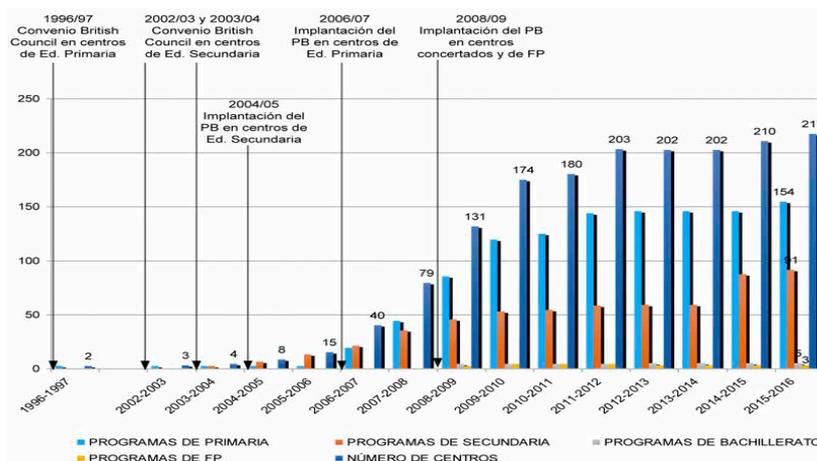


Gráfico 1. Evolución de la implantación del programa bilingüe en centros sostenidos con fondos públicos. Cursos académicos 1996/1997 – 2015/2016). Fuente: Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias (2016: 11).

En consonancia con esta apreciación, la tasa de alumnado en Programas Bilingües también alcanza cifras altas, como lo demuestra el hecho de que Asturias es la tercera región con más alumnado en dichos programas, solamente superada por Murcia y Castilla y León, como queda reflejado en el gráfico siguiente:

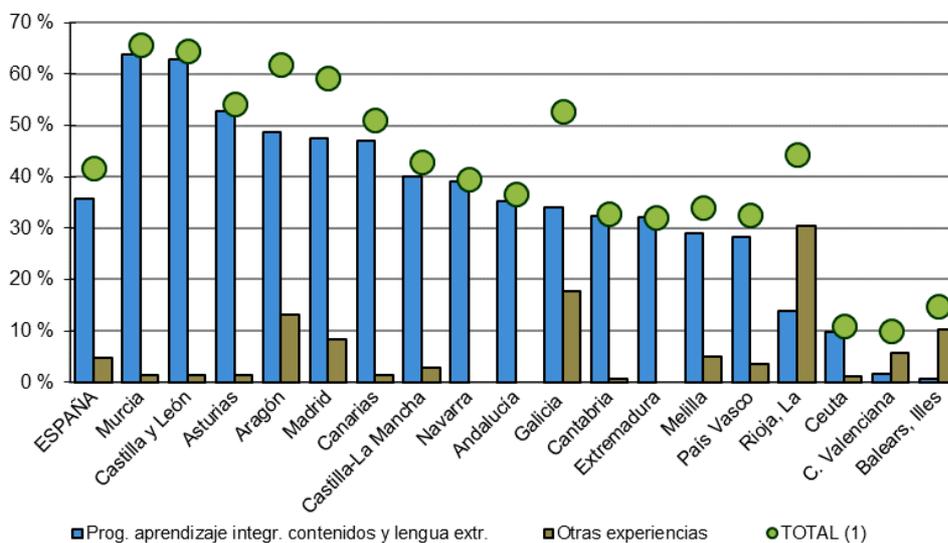


Gráfico 2. Porcentaje de alumnado de E. Primaria que participa en experiencias utilizando una lengua extranjera como lengua de enseñanza. Curso 2018-2019. Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España (2019: 9).

En la página web de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias, a fecha 19 de enero de 2022, hay registrados 159 colegios de Educación Primaria,

públicos y concertados, adscritos al Programa Bilingüe de centros educativos de enseñanza no universitaria sostenidos con fondos públicos, regulado por la Resolución de 4 de junio de 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Aunque los datos publicados por esta Consejería hacen referencia al curso escolar 2018-2019, dan una idea de la extensión del programa bilingüe. Aproximadamente la mitad de los colegios de Asturias están adscritos al programa.

A diferencia de otras comunidades autónomas, tan sólo dos de los centros asturianos tienen convenio MEC-British Council, el Colegio Público Atalía de Gijón y el Colegio Público Ventanielles de Oviedo. Las directrices del convenio están reguladas en la Resolución de 15 de junio de 2020, de la Secretaría General Técnica, por la que se publica el Convenio con la Delegación en España de la Fundación British Council, para la realización de proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas.

En Asturias, los centros con el programa bilingüe regular cursan cinco horas semanales de lengua inglesa y varias materias en esa lengua. Queda a elección del centro escolar elegir las asignaturas que se impartan en inglés. Las materias más comunes son ciencias naturales, ciencias sociales, educación plástica y educación física. La enseñanza bilingüe queda relegada a las etapas de Educación Primaria y Secundaria. En Educación Infantil, solo tienen la asignatura de lengua extranjera en lengua inglesa, la cual se imparte, habitualmente, en dos sesiones semanales de 30 minutos cada una.

En cambio, los colegios asturianos con convenio MEC-British Council tienen el denominado “currículo integrado” hispano-británico donde se recogen los contenidos que deben impartirse en ambas lenguas y los niveles que deben alcanzar los alumnos en lengua inglesa tras finalizar cada etapa educativa. Estos centros disponen del currículo integrado en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. Además, el convenio establece que el porcentaje de tiempo de formación en lengua inglesa debe distribuirse de modo que alcance un 40% en Educación Infantil y entre el 40 y el 50% en Educación Primaria, con la posibilidad de aumentar el número de horas en los cursos superiores.

Los maestros que pueden impartir clase en estos programas deben tener el título de maestro con la especialidad en lengua inglesa o estar acreditados por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias. Para obtener esta acreditación se necesita estar en posesión de un título o diploma que certifique, al menos, un nivel B2 del

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en las cuatro destrezas comunicativas: comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral. Con este nivel se garantiza que los docentes tendrán una competencia lingüística intermedia-alta en la L2 y puedan abordar la formulación de mensajes de una cierta complejidad con corrección.

3. Capítulo 2: Organizar un entorno de aprendizaje “bilingüe” en Educación Infantil: andamiaje teórico

A) Factores que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua

Distintos autores y teorías psicológicas y psicoevolutivas, que se mencionan a continuación, defienden la necesidad de iniciar al alumnado en la segunda lengua desde educación infantil, para aprovechar los períodos sensibles de la plasticidad cerebral del alumnado en estas edades.

Madruga (2017:25), en su artículo sobre neurodesarrollo pediátrico, define la plasticidad como:

“La propiedad del sistema nervioso de adaptarse estructural y funcionalmente a influencias procedentes de la experiencia en el propio sistema nervioso o los cambios secundarios a lesiones del mismo”.

No obstante, Rueda Cataño y Wilburn Dieste (2014: 1-3) en su artículo sobre los enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa, tomando como referencia a Bogaerts (1989), argumentan que en la adquisición de la L2 no solo influyen cuestiones fisiológicas como la plasticidad cerebral:

“En la adquisición de una segunda lengua también deben considerarse otros factores como, por ejemplo, la edad, la motivación, las posibilidades de integración en una comunidad de habla extranjera, el tiempo disponible para estudiar y practicar el idioma, la interferencia con la lengua materna o el temor a equivocarse”.

En esta misma línea Krashen, en su obra de 2009 *Principles and Practice in Second Language Acquisition* analiza estos otros factores, empezando por el tipo de instrucción que recibe el alumnado en lengua extranjera. El autor (2009: 33) afirma que la escuela

puede ayudar a adquirir la L2, siempre y cuando el profesorado proporcione un caudal lingüístico que el alumnado comprenda. No obstante, los aprendices también pueden adquirir una segunda lengua fuera del aula, si tienen la oportunidad de estar expuestos a ella. Un ejemplo sería el caso del niño que tiene una madre que habla inglés y se relaciona con su hijo en esa lengua.

El segundo factor que aborda (2009: 44) es el relacionado con la edad de los aprendices. Krashen observó que los adultos que están aprendiendo una segunda lengua superan antes que los niños lo que denomina el “período del silencio”; es decir, el periodo en el que los aprendices apenas hablan porque sienten que no han adquirido todavía la competencia lingüística necesaria en la segunda lengua para expresarse mínimamente. Este fenómeno se da siempre que el tiempo de exposición a la lengua extranjera se mantenga constante.

También se percató de que los niños que comienzan la adquisición de una lengua distinta a la materna a edades tempranas, (2009:44) suelen lograr un mayor dominio de esa segunda lengua que los adultos.

El último factor que analiza es la aculturación, proceso de recepción de una cultura diferente a la propia por nacimiento. Schumann, en 1978, analiza la aculturación y llega a la conclusión de que se pueden diferenciar dos tipos de aculturación según recoge Krashen (2009: 45-46):

4. La aculturación de tipo uno: el alumno se integra socialmente dentro del grupo de hablantes en la segunda lengua y adquiere la lengua y cultura de los hablantes en lengua extranjera.
5. La aculturación de tipo dos: el alumno se integra socialmente en el grupo de hablantes en L2, adquiere la lengua y desea adoptar los estilos de vida y valores de esa cultura.

B) Las hipótesis de Krashen como sustento metodológico en el aula de E.I.

Krashen en su obra *Principles and Practice in Second Language Acquisition* publicada en 2009, también abordó el aprendizaje de la L2, en ella establece cinco hipótesis relacionadas con la adquisición de segundas lenguas: la distinción entre adquisición y

aprendizaje, el orden natural de aprendizaje, el monitor, el input proporcionado y la necesidad de un filtro afectivo. A continuación, se detallará cada una de ellas.

Hipótesis 1 *Adquisición versus aprendizaje*

La primera hipótesis que formula Krashen (2009: 10) se refiere a la distinción entre adquisición y aprendizaje. Diferencia dos maneras de desarrollar la competencia en una L2:

“Adults have two distinct and independent ways of developing competence in a second language. (...) The first way is language acquisition, a subconscious process; language acquires are not usually aware of the fact that they are acquiring language, but they are using the language to communication. The other way to develop competence in a second language is by language learning. Using the term “learning” as conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them”.

La primera forma es adquirir un lenguaje, es un proceso análogo a cómo los niños desarrollan la lengua materna. Al estar inmersos en un contexto donde se habla esa lengua, identifican unas construcciones como válidas por la frecuencia en que las escuchan.

Pongamos un ejemplo, si tienen que escoger entre dos frases del tipo: “Me llamo yo Alberto” o “Yo me llamo Alberto”. Desconocen que la primera no cumple la estructura sintáctica básica, y que la segunda si lo hace. Sin embargo, identifican la segunda frase como correcta porque les resulta más familiar al pronunciarla. Este proceso de adquisición es involuntario, las personas adquieren el lenguaje de forma inconsciente, al estar en contacto con personas que hablan dicha lengua.

La segunda forma de desarrollar la competencia lingüística en L2 es el aprendizaje de la lengua. Este proceso es consciente y se produce cuando los aprendices conocen las reglas y las utilizan de forma voluntaria. Por ejemplo, cuando una persona aprende las conjugaciones de los verbos, utiliza consciente y correctamente las estructuras verbales de manera que evitan errores comunes como: “Yo no sepo hacer este ejercicio” y emplea la expresión correcta: “Yo no sé hacer este ejercicio”.

Krashen aduce que se puede hacer un paralelismo entre la forma de adquirir y aprender la segunda lengua de los adultos y la experiencia de la adquisición de lenguas en los niños. Estos desarrollan su capacidad para hablar en la lengua materna de forma intuitiva, sin pensar en conceptos o estructuras complejas como la gramática o la concordancia. Simplemente usan aquellas estructuras que mejor le suenan. En cambio, los adultos son capaces de adquirir y aprender el lenguaje simultáneamente.

Dentro de esta hipótesis se aborda la técnica de la corrección de errores por estar íntimamente ligada al progreso del aprendizaje de lenguas extranjeras, y para ello Krashen (2009: 11) tomó como referencia los resultados de la investigación de Fanselow y Long de 1977. En este estudio se evidencia que corregir los errores no tiene efectos sobre la adquisición inconsciente. En cambio, sí ayuda a mejorar el aprendizaje consciente, al comprender y asimilar cuál es la opción correcta. Para que la técnica de la corrección de errores resulte efectiva en el aprendizaje de una segunda lengua, se recomienda evitar excederse en la frecuencia de las correcciones. El objetivo final es que los aprendices adquieran fluidez y confianza en sí mismos, si se abusa de esta técnica el aprendiz puede dejar de participar en las interacciones comunicativas por miedo a equivocarse.

En 2018, Giráldez y Ramos Martín profundizan en la técnica de la corrección de errores y afirman que los errores dan la oportunidad a los aprendices a replantearse la respuesta y analizar a un nivel más profundo cual puede ser la opción correcta. Para llegar a este análisis más exhaustivo es necesario que los docentes, además de corregir al alumnado, le expliquen el motivo por el cual su respuesta no es acertada, sin darles la solución. Deben ayudar a sus estudiantes a encontrar la respuesta correcta, sólo así aprenderán de sus errores.

Giráldez, en su experiencia como profesora universitaria, conoce de primera mano que los estudiantes que son capaces de encontrar la respuesta correcta alcanzan una sensación de éxito personal. Y dicha experiencia les motiva a esforzarse más. (Giráldez 2018) defiende que los errores “proporcionan al docente información sobre la situación de cada estudiante y sus déficits de aprendizaje”. Esta información aporta ayuda a los maestros para adaptar su enseñanza a las necesidades individuales de cada alumno y alumna.

En esta misma línea, Ramos Martín (2018), expone que, tal y cómo ha demostrado la neurociencia, el cerebro está cambiando continuamente, tanto a nivel funcional como estructural. Esta plasticidad brinda a la especie humana la posibilidad de aprender durante toda la vida, tanto de los aciertos como de los errores. Por este motivo es pertinente considerar el error como una vía más de aprendizaje.

La técnica de la corrección de errores se puede considerar una estrategia educativa siempre y cuando no se abuse de ella, en clara sintonía con los postulados de Krashen.

Para que sea de utilidad es necesario tener en cuenta dos consideraciones. La primera es que el profesorado debe mantener una actitud relajada y natural ante los errores de sus estudiantes para transmitirles que no deben tener miedo a equivocarse. La segunda hace referencia a la necesidad de que los maestros no se obsesionen con corregir todos los errores que comenten sus aprendices.

Hipótesis 2 *El orden natural del aprendizaje*

La segunda hipótesis que Krashen analiza es la del orden natural de adquisición de contenidos y estructuras en la segunda lengua. A través de ella explica que todos los aprendices de la L2 adquieren estructuras gramaticales siguiendo un orden similar. En palabras del propio Krashen (2009: 12), “acquirers of a given language tend to acquire certain grammatical structures early, and other later”. Asimismo, Krashen se hace eco del estudio de Brown de 1973, para asegurar que, ese orden natural de adquisición se debe a la complejidad de las estructuras y contenidos. Por, ejemplo, la “s” de los sustantivos plurales es más fáciles de poner en práctica que el genitivo sajón.

La concordancia de número es un aspecto que se trabaja en los primeros cursos de Educación Primaria, no requiere mucha complejidad cognitiva. De hecho, es un aspecto que el alumnado adquiere de forma casi inconsciente al escuchar hablar a los adultos. En cambio, el genitivo sajón es una estructura gramatical que se emplea para indicar posesión, a diferencia del español, donde empleamos los pronombres posesivos y los adjetivos posesivos para indicar posesión. En español no tenemos ninguna estructura similar y eso aumenta la dificultad de su comprensión y, por ende, su puesta en práctica.

El genitivo sajón consiste en añadir un apóstrofo seguido de una “s”, con los sustantivos singulares. O solo un apóstrofo en los sustantivos plurales.

“Diana’s house”

“Dogs’ houses”

Krashen menciona en su obra otros estudios acerca de la forma natural de adquirir una segunda lengua, como los de Ravem, 1974; Milon, 1974; Gillis y Weber, 1976; Canino, Rosansky y Schumann, 1974; Wode, 1978 y Nelson 1980. Todos ellos coinciden en que los aprendices cometen errores similares durante el proceso de adquisición de una lengua. A

estos los denominan errores de desarrollo. (Krashen. 2009: 14). Un ejemplo sería colocar la partícula negativa al principio de la frase, en vez de colocarla entre el sujeto y el verbo:

“Don’t I want milk” en vez de “I don’t want milk”

Se trata de errores comunes que se producen cuando los aprendices todavía no han asimilado las normas gramaticales de la segunda lengua. Cuando comprenden e interiorizan las estructuras gramaticales, los errores de desarrollo desaparecen.

Hipótesis 3 *El Monitor*

Ahondando de nuevo en las diferencias entre adquisición y aprendizaje, Krashen postula que la adquisición ayuda a los aprendices a tener fluidez en la lengua, mientras que el aprendizaje les permite modificar su producción lingüística, mediante el uso de lo que denomina “monitor” (Krashen 2009: 15):

“The monitor hypothesis posits that acquisition and learning are used in very specific ways. Normally, acquisition “initiates” our utterances in a second language and is responsible for our fluency. Learning has only one function, and that is as a Monitor, or editor. Learning comes into play only to make changes in the form of our utterance, after it has been “produced” by the acquired system”.

En su investigación, Krashen plantea que para que la utilización del monitor sea adecuada, es necesario que se cumplan tres condiciones: que los aprendices dispongan de tiempo suficiente, que se preste más atención a la forma que al significado de los mensajes emitidos y que se conozcan las estructuras gramaticales.

Para utilizar las reglas gramaticales de una determinada lengua, es necesario que los aprendices tengan tiempo para pensar en ellas y utilizarlas correctamente, que analicen cómo están estructurando las frases y que conozcan las normas gramaticales. El problema de la comunicación verbal oral es, precisamente, la falta de tiempo suficiente para pensar en las reglas y ponerlas en prácticamente correctamente. Hacer intervenir al “monitor” restaría fluidez al intercambio comunicativo.

La complejidad de las estructuras gramaticales de las lenguas, que incluso los hablantes nativos no conocen a la perfección, dificulta llevar a la práctica la hipótesis del input, más aún con alumnado de corta edad.

Hipótesis 4 *El input del aprendizaje*

La cuarta hipótesis que Krashen analiza es la referida al input con el que se pretende hacer progresar el aprendizaje. Según esta hipótesis, las personas adquieren la lengua cuando comprenden el caudal lingüístico que se les proporciona. (Krashen. 2009: 22) “Communication is successful, when the input is understood and there is enough of it”.

Lo esencial para esta hipótesis es que el alumnado entienda lo que está aprendiendo, aumentando de forma paulatina la complejidad del contenido que se les proporciona. No se introducirán nuevos conceptos hasta que los discentes hayan adquirido los anteriores. Solo así se conseguirá que el alumnado evolucione en su aprendizaje.

Esta hipótesis se comprueba cada vez que los profesores adaptan su lenguaje en función del nivel lingüístico que tenga el aprendiz para facilitar su comprensión. De ahí que las estructuras gramaticales que se introducen en la Educación Infantil sean más sencillas que las de los cursos de Educación Primaria dada la diferencia en madurez cognitiva de los aprendices. El profesorado debe adaptarse a las necesidades e intereses del alumnado y para ello es necesario tener en cuenta tanto su nivel madurativo y como sus distintos ritmos de aprendizaje.

Aquí se percibe una relación evidente entre las Habilidades de Pensamiento de Orden superior (HOTS) y las Habilidades de Orden Inferior (LOTS) de la taxonomía de Bloom, puesto que la gradación del nivel lingüístico es una muestra más de la evolución de la capacidad cognitiva y el input de aprendizaje se selecciona teniendo en cuenta las destrezas HOTS-LOTS.

Bloom publicó en 1956 su influyente *Taxonomía*, en la que analiza cómo los niños aprenden una lengua y distingue tres dominios o dimensiones del aprendizaje: el dominio cognitivo, el dominio afectivo y el dominio psicomotor. Según Careiro Rodríguez (2019: 69), el primero de ellos, el cognitivo, se asocia al procesamiento de la información, con la generación de conocimientos y las habilidades mentales. El dominio afectivo se refiere a las actitudes, sentimientos y a las habilidades emocionales que intervienen en el proceso de aprendizaje. Finalmente, el dominio psicomotor remite a acciones manuales o físicas y a habilidades manipulativas.

En esta teoría Bloom relaciona el dominio cognitivo con el proceso a través del cual se logra el aprendizaje y subdivide esta dimensión en seis categorías: conocimiento,

comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Además, Bloom explica que para alcanzar un nivel primero hay que dominar el nivel anterior. Por lo tanto, para poder aplicar una idea primero hay que conocerla, después comprenderla y entonces se podrá aplicar o poner en práctica.

En los años 90, Anderson y Krathwohl, discípulos de Bloom, reformularon la teoría original, y la denominaron Taxonomía Revisada de Bloom. Relacionaron el dominio psicomotor con el cognitivo. Modificaron la nomenclatura, empleando verbos, que expresaban acciones, en lugar de sustantivos, ahondado en cómo se produce el aprendizaje. Extrajeron la acción de “comprender” de las categorías, para convertirla en el eje de toda la Taxonomía, vinculando el resto de categorías a ella, como queda patente en la figura 3.

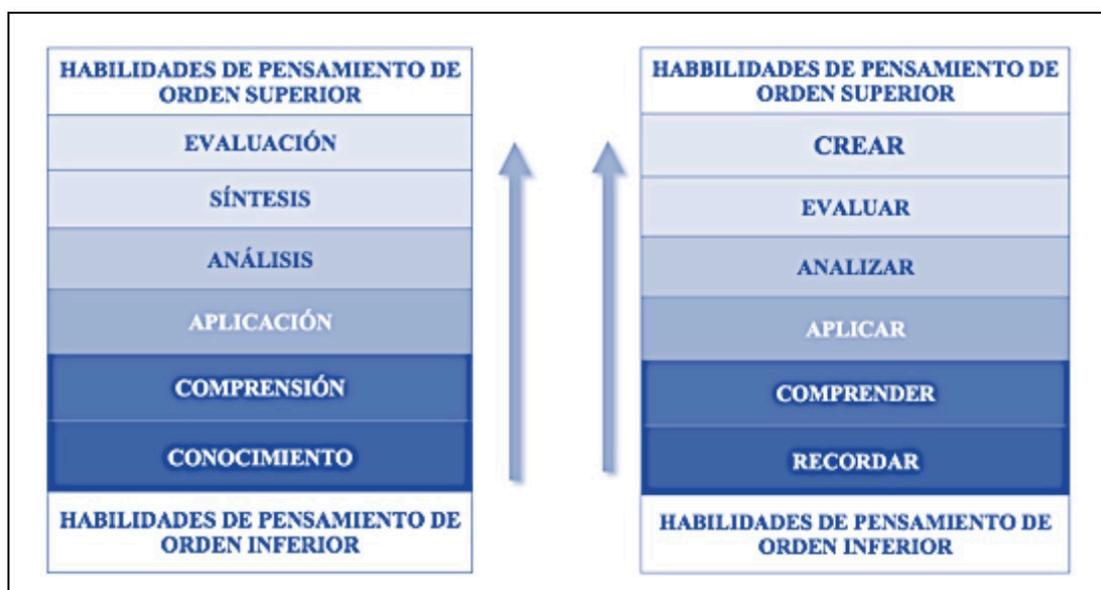


Figura 3. Taxonomía de Bloom (izda.) y Taxonomía de Bloom revisada por Anderson y Krathwohl (dcha.). Fuente: Careiro Rodríguez. (2019: 70).

Esta reformulación defiende que debe existir un conocimiento previo para que las habilidades del pensamiento puedan recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. El objetivo final es crear nuevos conocimientos.

Para comprender mejor esta teoría es necesario definir cada una de las habilidades del pensamiento desde las de orden inferior a las de orden superior.

- **Recordar:** Consiste en recuperar los conocimientos previos de la memoria a largo plazo.
- **Comprender:** Es la habilidad que tienen las personas para interpretar la información que están recibiendo.
- **Aplicar:** Se trata de poner en práctica el conocimiento aprendido para demostrar una hipótesis.
- **Analizar:** Es la capacidad que le permite diferenciar y contrastar la información recibida.
- **Evaluar:** Era el último nivel taxonómico de Bloom. Permite al estudiante comprobar y revisar lo aprendido.
- **Crear:** Permite al estudiante generar y desarrollar nuevos conocimientos

Una de las aportaciones más relevantes de este modelo reformulado es que ya no es lineal, el docente podrá situarse en la categoría que considere más adecuada, sin necesidad de pasar por todas ellas, en función del nivel madurativo de los discentes.

Volviendo a la hipótesis del input de Krashen. En el estudio acerca de cómo los niños desarrollan su competencia lingüística en una segunda lengua, descubrió el *periodo de silencio*. En esta etapa los adquirentes de una lengua apenas hablan y si lo hacen utilizan frases hechas que han memorizado. Aún no han adquirido la competencia lingüística necesaria en L2 para poder elaborar frases originales. Después de un tiempo de exposición en la lengua de estudio se observó que el alumnado era capaz de construir frases cortas y sencillas que les permitían comunicarse.

Ni Krashen (2009) ni Dat Bao (2019) especifican cuánto tiempo es necesario para superar el periodo de silencio. Es difícil acotar un tiempo determinado de exposición a la lengua inglesa para poder observar avances lingüísticos.

No hay unidad de criterios en relación a la duración del periodo del tiempo de silencio, tal y como hace referencia Dat Bao (2019: 29):

“Theorisation regarding the concept of the silent period remains largely unconfirmed for three main reasons. First, there is little consensus among scholars about what this stage means. Second, much conceptualisation related to the silent period relies heavily on theorists’ own observation, intellectual reasoning, and academic dialogues rather than be founded upon vigorous research efforts. Third, except a few scholars who acknowledge that the silent period may not apply to all learners due to differences in learners’ social and cognitive orientations (Ellis, 2012; Saville-Troike, 1988), most theorists attribute characteristics to the silent period

as if all L2 learners are the same, which reduces silence to a homogeneous stage and neglects individuals' potentially diverse involvements with this period.”

Aunque los autores que han investigado esta etapa no especifican cuánto tiempo puede durar el periodo de silencio. Mis compañeros del equipo de Educación Infantil y yo hemos observado que hay que trabajar al menos durante una semana las estructuras de las oraciones para observar avances en el alumnado. Cuando la estructura es más compleja, es necesario trabajarla un mínimo de quince días para empezar a percibir resultados.

La duración del periodo de silencio ha de ser un ítem de evaluación a tener en cuenta en cualquier propuesta didáctica, ya que gracias a ese periodo los maestros pueden evaluar la progresión de su alumnado en la L2.

Es importante diferenciar entre periodo de silencio y silencio propiamente dicho. El periodo de silencio, como ya se ha explicado anteriormente, hace referencia a la etapa en la que el alumnado no tiene adquirida todavía una competencia lingüística adecuada que le permita expresarse libremente. En cambio, el silencio no está únicamente relacionado con que haya una baja competencia lingüística. El estudiante puede haber alcanzado el dominio de la lengua y mantenerse en silencio porque esté pensando, escuchando a otra persona o incluso porque no se sienta cómodo, por su propia idiosincrasia personal.

Es necesario que los docentes aprendan a diferenciar el motivo por el cual los alumnos y alumnas no se comunican verbalmente. Así podrán evaluar las necesidades y capacidades de sus discentes y adaptar su intervención pedagógica. Bao (2019: 27), parafraseando a Bruneau (1973), diferencia tres tipos de silencio “psycholinguistic silence, interactive silence and sociocultural silence”. El silencio psicolingüístico hace referencia a la vacilación en el discurso. El silencio interactivo a la capacidad del alumnado para procesar la información recibida y reflexionar sobre ella. Y, por último, el silencio sociocultural se relaciona con la escucha activa. Mientras que el estudiante está en silencio, permite a otros compañeros expresar sus ideas.

En los centros escolares, he observado que no siempre se respeta el periodo de silencio de los niños y niñas. Se les insta a construir frases antes de que tengan adquirida la competencia lingüística necesaria. Para intentar paliar estas carencias, los aprendices extrapolan las normas de la lengua materna a la segunda lengua o mezclan ambas lenguas,

produciéndose fenómenos de *translanguaging* en el aula. Por ejemplo, los alumnos españoles que están aprendiendo inglés, suelen poner los adjetivos detrás de los sustantivos en clara traslación de la estructura de la lengua materna.

“*The car red*”, en lugar de “*The red car*”.

(Cenoz y Gortez. 2020: 2) El primero en utilizar el término *translanguaging* fue Williams (1996). Es una técnica que utiliza la lengua materna como andamio para comprender los contenidos trabajados en la segunda lengua. A diferencia del *code-switching* en el que se emplean indistintamente la lengua materna y la L2, el *translanguaging* pretende ayudar a los hablantes plurilingües a dar significado, a obtener una comprensión y un conocimiento más profundo de las lenguas en uso e incluso del contenido que se está enseñando. Por ejemplo, si un alumno hace una pregunta en español y la maestra le responde en inglés.

Pregunta del alumno: “¿Cuántas manzanas hay?”.

Respuesta de la maestra: “There are five apples”.

Hipótesis 5 El filtro afectivo

La quinta y última hipótesis que Krashen propone es la del filtro afectivo. Los primeros autores que desarrollaron la hipótesis del filtro afectivo fueron Dulay y Burt (1977). A través de ella analizaron la influencia que tienen las variables afectivas en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Pizarro Chacón y Josephy (2010: 211), tomando como referencia a Krashen (2009), explican que el estado emocional de los alumnos y sus actitudes actúan como un filtro que puede favorecer o imposibilitar la información que se necesita para adquirir el idioma.

Krashen (2009: 31) hace pivotar esta hipótesis sobre tres conceptos clave: motivación, autoconfianza y ansiedad:

- (1) Motivation. Performers with high motivation generally do better in second language acquisition.
- (2) Self-confidence. Performers with self-confidence and a good self-image tend to do better in second language acquisition.
- (3) Anxiety. Low anxiety appears to be conducive to second language acquisition, whether measured as personal or classroom anxiety.

La hipótesis del filtro afectivo capta la relación que hay entre estas tres variables afectivas y el proceso de adquisición de una segunda lengua. Es esencial que los maestros

proporcionen a su alumnado propuestas motivadoras, en un ambiente de seguridad y afecto. A los niños de estas edades les gustan muchos los dibujos animados, un ejemplo son los del “Capitán Jake y los piratas de nunca jamás”, aprovechando esta circunstancia se puede proponer una actividad de mariposas recortables para trabajar la ropa a través de los personajes de esta serie.

Aunque es muy importante tener en cuenta la motivación del alumnado, no hay que olvidar los otros dos requisitos a los que Krashen hace referencia. La actitud que el aprendiz tenga hacia la L2 será determinante para el proceso de adquisición de la segunda lengua. Pizarro Chacón y Josephy (2010: 212):

“Quienes manifiestan una actitud receptiva, lograrán un progreso mayor y más efectivo que aquellos cuya actitud sea negativa. La actitud está estrechamente relacionada con el compromiso. Aquellos estudiantes que manifiestan un compromiso menor, lograrán un progreso inferior en comparación con otros cuyo compromiso sea mayor”.

Con independencia de que el input sea comprensible, si el alumno no se siente seguro y dispuesto a trabajar con él, no se logrará la adquisición de la segunda lengua. Por este motivo Krashen hizo hincapié en la necesidad de evitar la ansiedad.

Krashen, tras analizar los factores e hipótesis que influyen en la competencia lingüística de una segunda lengua, concluye que lo que realmente determina su adquisición es la cantidad de input comprensible y el filtro afectivo.

Una vez explicada la importancia de introducir una segunda lengua desde la etapa de educación infantil, a continuación, se analizará el andamiaje teórico que fundamenta mi propuesta didáctica.

C) Otros componentes metodológicos relevantes

La nueva ley educativa en vigor, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, favorece el uso de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje como las que he usado para diseñar mi propuesta y que voy a describir a continuación.

La base constructivista

Santrock, en su libro sobre psicología de la educación aborda la teoría constructivista (2012: 170-171). El constructivismo defiende la necesidad de dar al alumnado herramientas

(andamiajes) para poder resolver los diferentes problemas que se le vayan planteando. El constructivismo educativo concibe el proceso de enseñanza como un proceso dinámico, participativo e interactivo donde el alumnado debe construir su propio aprendizaje. Sus figuras principales son Jean Piaget y Lev Vygotsky. Piaget defiende que los alumnos construyen su conocimiento al organizar y acoplar los conocimientos nuevos a los que ya poseían. Por el contrario, Vygotsky apuesta por una vertiente más social en la que el alumnado construye su conocimiento a través de las interacciones sociales con los demás (socioconstructivismo).

Con respecto al rol del profesor también tiene discrepancias, Piaget cree que los maestros debemos ayudar a nuestro alumnado a desarrollar su propio aprendizaje. Vygotsky considera que los maestros deben actuar como mediadores del aprendizaje, por ejemplo, haciéndoles preguntas que los lleven a reflexionar y alcanzar los contenidos. Pero, además, también deben favorecer la interacción entre alumnos para que construyan su propio aprendizaje.

El socioconstructivismo aboga por poner en práctica propuestas metodológicas basadas en situaciones de la vida real. Un buen ejemplo de ello es la canción de la RCP que se utiliza para enseñar la técnica básica de reanimación y explica de forma lúdica a los niños qué hacer en caso de accidente o emergencia. El concepto de **aprendizaje significativo** formulado por Ausubel está ligado a este afán de relacionar los aprendizajes con situaciones cotidianas.

Ausubel, en línea con Vygotsky, afirma que el alumno debe participar activamente en la construcción de su propio conocimiento y para que el aprendizaje sea **significativo**, los conceptos que se trabajen deben suscitar interés en el alumnado y ser adecuados al nivel de desarrollo y a los conocimientos previos que tengan.

Para comprender la teoría del aprendizaje significativo son fundamentales los conceptos de *asimilación* y *acomodación* que Ausubel toma de Piaget (Iglesias Muñiz et al. 2017: pág. 44).

“La asimilación es la relación sustantiva que se establece entre un nuevo conocimiento y algún concepto relevante que el estudiante posea ya en su estructura cognoscitiva. Si ese conocimiento modifica de manera apropiada el conocimiento existente, se produce una acomodación, Si no se produce asimilación y acomodación puede haber un aprendizaje memorístico, pero no significativo. Puede ocurrir que el alumno no disponga de esos

conceptos relevantes (inclusores) a los que ligar el nuevo aprendizaje; es ese caso, se le deben proporcionar”.

El constructivismo defiende que el ser humano forma su propio conocimiento a partir de la combinación de esquemas mentales que ya posee y su interacción con el medio que le rodea.

En palabras de Corral Íñigo y Pardo de León (2001: 44), “los conceptos empíricos deben ser siempre contruidos a partir de los esquemas disponibles, es a partir de las construcciones que la experiencia previa ya ha proporcionado”. Por lo tanto, es necesario que conozcamos primero qué es lo que sabe nuestro alumnado, para planificar nuestra intervención educativa partiendo de sus conocimientos previos.

Aunque el maestro guíe al alumno debe ser éste el que descubra el conocimiento a través de actividades activas y deductivas. (Sanz, M., 2017: pág. 11):

“El aprendizaje por descubrimiento suele relacionarse con el aprendizaje significativo ya que no se imparte el contenido directamente, sino que el aprendizaje se lleva a cabo a través de un proceso que se basa en la experiencia, en la acción, tras el cual el niño asimila los nuevos contenidos, los reconstruye y los incorpora a su estructura cognitiva”.

Por otro lado, haciendo hincapié en la idea de Vygotsky de que los maestros debemos ayudar al alumnado y favorecer la interacción social con sus iguales para que construyan su aprendizaje, surgen multitud de propuestas metodológicas que favorecen ese trabajo entre iguales, con la ayuda de la tutorización del maestro.

Una de ellas es **el andamiaje**, éste puede llevarlo a cabo el maestro, pero también pueden hacerlo los alumnos y alumnas más aventajados. Éstos pueden ayudar a sus compañeros en aquellas tareas que les resulten más complejas e ir retirando poco a poco su ayuda hasta que consigan realizar la actividad de forma autónoma.

Otra opción es la **tutoría entre iguales**, podemos diferenciar dos tipos, tutoría entre iguales, es decir del mismo curso o de distinta edad, en la que el tutor es mayor que el alumno con problemas de aprendizaje. Ésta última puede verse sobre todo en los colegios rurales donde en una misma clase hay alumnos de diferentes cursos aprendiendo de forma simultánea. Por ejemplo, se puede distribuir al alumnado en parejas para que lean un texto en voz baja y a la hora de agruparlos por parejas vamos a procurar que siempre haya un alumno que lea fluidamente. De esta manera si el otro alumno tiene alguna duda con respecto a la lectura de una palabra, su compañero puede ayudarle.

La motivación es un aspecto esencial en todas estas estrategias, ya que cuando el alumnado tiene interés por lo que está estudiando rentabiliza su tiempo y asimila mejor el aprendizaje y de forma más duradera. Además, la motivación, ya sea intrínseca o extrínseca, es el mejor refuerzo positivo. Podemos hablar de motivación extrínseca cuando los alumnos hacen las tareas por conseguir un incentivo externo. Por ejemplo, cuando hacen la tarea para conseguir un sello o un *gomet* con una carita sonriente. En cambio, la motivación intrínseca no está ligada a un premio material o exterior. Los alumnos completan sus tareas para sentirse bien, por pura gratificación personal.

Las inteligencias múltiples

Otro aspecto metodológico de gran relevancia en la etapa de Educación Infantil es la exploración de las múltiples dimensiones de la inteligencia, recurso de gran relevancia para el proyecto didáctico planteado, a través de él se busca que maximicen el progreso del aprendizaje de una forma global.

En la década de 1980 nacieron dos teorías de la inteligencia que consideraban la creatividad como una parte esencial de la inteligencia. Estas dos teorías fueron la teoría triárquica de Sternberg (1988) y la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983).

La teoría triárquica de Sternberg afirmaba que la inteligencia puede definirse como la forma en que un individuo afronta los cambios que se le presentan a lo largo de su vida. Castillero Mimenza (2020) parafraseando a Sternberg señala que “los seres humanos suelen tener tres tipos básicos de inteligencia: la inteligencia analítica, la inteligencia creativa y la inteligencia práctica”. La inteligencia analítica hace referencia a la visión más objetiva, recoge toda la información que posee y en función de ella toma decisiones racionales. La inteligencia creativa se relaciona con la capacidad de utilizar la experiencia y los conocimientos existentes para crear nuevas formas de enfrentarse a un problema, que no tengan relación con otras tomadas anteriormente. Y, por último, la inteligencia práctica hace referencia a la habilidad que tiene la especie humana para adaptarse a cada contexto y actuar en función de él. Por ejemplo, un maestro no utiliza el mismo lenguaje para hablar con niños de Infantil que para dar una conferencia, adapta el lenguaje en función del tipo de destinatarios. En clara correlación con la hipótesis del input comprensible de Krashen, ya analizada en apartados anteriores del presente trabajo.

Howard Gardner desarrolla la teoría de las inteligencias múltiples, teniendo su primera referencia en el libro *Frames of Mind* (1983). El autor argumentó que todos los seres humanos poseen ocho inteligencias que les permiten conocer el mundo de una determinada manera, en función de las inteligencias que más destaquen en ellos. Gardner cree que los individuos aprenden y son inteligentes de diferentes maneras, y esa diversidad enriquece tanto al sistema educativo como de la sociedad en general.

Gardner concibe la inteligencia como una capacidad que cambia y se desarrolla en función de las experiencias que las personas vivencien a lo largo de su vida. Gardner se dio cuenta de que había estudiantes que, a pesar de obtener excelentes calificaciones, tenían problemas importantes para relacionarse y para desenvolverse fuera del ámbito académico. En cambio, alumnos con peor rendimiento académico tenían más éxito profesional. Este análisis le llevó a afirmar que no existe una única inteligencia, sino que existen diferentes inteligencias y que cada persona desarrolla más unas inteligencias que otras (Iglesias Muñiz et. al. 2017: 48):

“Todos los humanos tenemos acceso a las ocho inteligencias, pero cada persona las desarrollamos de un modo y nivel particular, producto de la dotación biológica, de la interacción con el entorno y de la cultura imperante en cada momento histórico”.

Siguiendo en esta línea, desarrolla la teoría de las inteligencias múltiples y las define como un conjunto de destrezas que todo ser humano puede desarrollar y que le capacita para resolver todos sus problemas diarios. Gardner diferencia ocho inteligencias: la verbal-lingüística, la lógico-matemática, la corporal-cinestésica, la musical, la intrapersonal, la interpersonal y la naturalista.

La inteligencia emocional

Además, en mi trabajo juega un papel especial la inteligencia emocional, ya que en la etapa de Educación Infantil este aspecto es altamente relevante. Los niños están continuamente experimentando diferentes emociones y sentimientos y muchas veces no son capaces de comprenderlos ni de expresarlos y esto hace que se frustren.

El psicólogo Daniel Goleman (1995) considera que además de las inteligencias mencionadas por Howard Gardner, todos los seres humanos poseen una inteligencia emocional. Romera Morón y Martínez Cárdenas (2013: 32) La inteligencia emocional se

considera una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. De esta manera, se puede usar esta información para guiar la forma de pensar y el comportamiento. En el contexto educativo es por lo tanto fundamental para establecer un marco psicológico equilibrado para que el niño/a alcance todo su potencial. Además, las estrategias que favorezcan la socialización y la interacción con sus iguales también brindan la posibilidad de trabajar las emociones, una opción puede ser el aprendizaje cooperativo.

El enfoque CLIL

Teniendo en cuenta que mi propuesta se encamina a facilitar la introducción de la lengua inglesa en un aula de infantil a partir de la creación de un entorno compatible con los principios de los programas bilingües habituales en nuestro sistema educativo, se impone caracterizar la metodología más usada actualmente en dichos programas. Se trata de CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), un enfoque pedagógico acuñado por David Marsh en los años 90 que combina el aprendizaje simultáneo de contenidos con el de una lengua extranjera.

A través de él se fomenta el trabajo de cuatro ámbitos de aprendizajes, como son *cognition, communication, culture, content*, a los que yo añado un ámbito más, *creativity* y que detallo a continuación con más detenimiento, siguiendo a Mehisto, Marsh y Frigols, citados en la guía para profesores CLIL en colegios de educación primaria (instituto Politécnico de Castelo Branco, 2018:14).

La dimensión de cognición busca desarrollar las habilidades cognitivas necesarias para la formación de conocimientos y desarrollar su competencia lingüística. Entronca directamente con los dos tipos de habilidades cognitivas distinguidos en la mencionada Taxonomía de Bloom clásica y la Taxonomía Revisada de Anderson y Kratwohl: las de orden inferior (Lower Order Skills: LOTS) y las de orden superior (Higher Order Thinking Skills: HOTS).

La dimensión comunicativa implica darle un papel más activo al alumnado, promoviendo su participación en el desarrollo de la clase. Fomenta que los alumnos trabajen juntos y en grupos practicando la L2 lo máximo posible, ya que la mejor manera de adquirir un idioma es hablándolo. Para trabajar este aspecto en el aula de Educación

Infantil creo necesario combinar determinadas estrategias (code-switching y total physical response) para facilitar la comprensión de los mensajes por parte de nuestro alumnado.

La dimensión cultural nos recuerda que, para comprender mejor a las personas que hablan una lengua, debemos conocer su cultura. CLIL busca que los aprendices sean conscientes de la diversidad cultural que existe y que conozcan y respeten sus costumbres, tradiciones... y que las contrasten con su propia cultura. De ahí que haya decidido decantarme por un texto clásico de la literatura inglesa como elemento central de mi propuesta de proyecto, especialmente porque en la enseñanza de la lengua extranjera en la etapa de Educación Infantil no se aborda habitualmente ni suele formar parte de los materiales didácticos regulares.

En cuanto a la dimensión de contenido, se trabajarán las habilidades lógico-matemáticas, las profesiones, la inteligencia musical, la construcción de frases sencillas, etc. Este enfoque busca sumergir al alumnado en el conocimiento y comprensión de los contenidos específicos de estas áreas.

La dimensión creativa jugará un papel determinante en el proyecto propuesto, ya que se trata de aprovechar la imaginación y la creatividad natural desbordante de los niños como vehículo de aprendizaje. A través de las propuestas creativas se favorecen la motivación y la captación de la atención del alumnado. Este aspecto se trabajará a través del juego, la literatura, las actividades musicales, plásticas, etc. Es decir, de forma integral.

El aprendizaje por proyectos

Ya que la propuesta didáctica que se presenta consiste en un proyecto de investigación basado en una adaptación de la obra *Treasure Island* del autor escocés Robert Louis Stevenson, la primera metodología que caracterizaremos será el Aprendizaje por Proyectos (ABP).

(Romera Morón y Martínez Cárdenas. 2013: 53-57). El **trabajo por proyectos** es una metodología que surge en 1918 de la mano de Kilpatrick influido por la filosofía *learning by doing* de Dewey. Este planteamiento tiene como objetivo desarrollar los conocimientos de forma globalizada, partiendo de los intereses del alumnado.

Para que el trabajo por proyectos funcione es necesario que todo el alumnado participe activamente en el proceso, el profesorado puede ayudarles, pero son los alumnos y alumnas los que tienen que dar con la respuesta acertada. (Larmer et al 2015: 65)

“Good PBL -like a good job- engages students in authentic tasks from start to finish, working with peers and producing results that make a difference to the students working on the project and to the world beyond”.

Tomando como referencia a Romera Morón y Martínez Cárdenas (2013: 57-58), a grandes rasgos, este método consta de cuatro fases:

1. Elegir el tema que se quiere investigar. En el caso de esta propuesta, el tema a investigar serán los piratas, planteándose las siguientes preguntas al alumnado: “Do you like pirates?”, “How are the pirates?” “Do you know any pirate?”, “*what tools do they use to find treasures?*”
2. Búsqueda de información. La primera búsqueda se hace de forma grupal, en la pizarra digital del aula con ayuda de la maestra, para que todo el alumnado conozca la información relevante. A lo largo del proyecto se harán otras búsquedas de información complementarias, tanto por equipos como en gran grupo, para averiguar más datos acerca del mundo de los piratas, empleando revistas, cómics o el ordenador del aula.
3. Puesta en común. Toda la información que se recabe debe conocerla el alumnado en su totalidad, siendo necesario ponerla en común. Por ejemplo, a través de la asamblea o el *visual thinking*. En esta parte del proyecto es donde se ponen en práctica la mayor parte de las actividades del proyecto para que los alumnos asienten los contenidos.
4. Elaboración de conclusiones. Se hace un resumen de todo lo aprendido y se plasma en un *lapbook*, sobre un tema para que puedan verlo siempre que quieran y recordar los contenidos trabajados. Es una actividad que motiva mucho al alumnado porque les brinda la posibilidad de enseñar y explicar a sus familiares lo que han aprendido. El *lapbook* es una especie de tríptico en la que se presenta de forma resumida y visual la información trabajada

Los maestros buscan estrategias metodológicas que capten el interés y la atención del alumnado para lograr aprendizajes significativos. El trabajo por proyectos, gracias a que surge de los intereses del alumnado, favorece este tipo de aprendizaje.

El SSBLT

El siguiente método didáctico que se va a presentar es la **Enseñanza de Lenguas Basada en Historias Cortas** (*Short Story Based Language Teaching*) o *Story Telling*. El *Story Telling* es un recurso didáctico esencial para esta propuesta que está basada en la obra literaria *Treasure Island*.

Khatib, M. y Seyyedrezaei (2017: 177) definen el Story Telling como una metodología que busca fomentar la conciencia personal, cultural y lingüística del alumnado, a través de historias cortas. Además, permite al alumnado desarrollar su pensamiento crítico.

Esta metodología se basa en la narración de cuentos adaptados con fines educativos. En 1986, el autor estadounidense Wells destaca la importancia del *Storytelling* en la adquisición de una lengua. En esta misma línea, Maley Parkinson y Reid Thomas defienden que la utilización de la literatura en las clases de idiomas es un recurso con múltiples posibilidades. (Khatib, M. y Seyyedrezaei. 2017:178):

“Literature should be used in language classes because they provided cultural enrichment, linguistic model, mental training, extension of linguistic competence, authenticity, memorability and they are rhythmic resource and motivating convenient material that are opened to interpretation”

El *Storytelling* brinda al profesorado la posibilidad de trabajar la resolución de conflictos. Si se realiza una adecuada narración del cuento, los alumnos pueden llegar a identificarse con los personajes y ayudarles a extrapolar, en su vida cotidiana, las resoluciones de los conflictos resueltos en los cuentos.

La metodología del “*Storytelling*” permite al alumnado desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas. En educación infantil, la comprensión lectora se trabajará a través de la narración que haga la maestra del cuento. La comprensión oral se desarrollará a través de las interacciones que se produzcan entre los alumnos y las interacciones con la maestra.

A través de la lectura de *Treasure Island*, los estudiantes se adentrarán en el mundo de los piratas, la aventura de buscar un tesoro. Este cuento puede ayudar a trabajar las descripciones físicas, la ropa y sobre todo a aprender de forma motivadora.

Aprender cooperando

En la propuesta didáctica que se presenta, se utiliza en reiteradas ocasiones la metodología del **aprendizaje cooperativo**. Cada vez que se proponen actividades para trabajar en equipos se lleva a cabo este método.

Iglesias Muñiz, J.C., et al, (2017: 31) En su monografía sobre el aprendizaje cooperativo exponen que el aprendizaje cooperativo no es una estrategia metodológica nueva. Cardona, 2006; Ferreiro y Calderón 2006; Johnson y Johnson, 1999; Ovejero, 1990 y Slavin 1999 ya defendieron en sus obras la necesidad de trabajar de forma cooperativa en el aula. El aprendizaje cooperativo se asienta en la teoría constructivista de principios del S. XX, desde la cual se promueve que el educando construya su propio conocimiento, partiendo de su interacción con el medio que le rodea.

Iglesias Muñiz et al., tomando como referencia a Pujolàs, argumenta que es necesario que se cumplan tres supuestos fundamentales para que se poner en práctica el aprendizaje cooperativo (Iglesias Muñiz, J.C., et al., 2017: 31):

- Que haya una participación directa y activa por parte de todo el alumnado.
- Debe haber cooperación y ayuda mutua para alcanzar antes el aprendizaje.
- El planteamiento de los conflictos y las formas de resolverlos proporcionan valiosas oportunidades para reflexionar sobre los procesos que tienen lugar en la cooperación, ya que cada integrante del grupo tiene que justificar su posición y explicar cómo va a resolver la tarea.

Asimismo, Iglesias Muñiz, J.C., et al. (2017: 50) afirma que para que haya aprendizaje cooperativo también debe haber interdependencia positiva. Es decir, es necesario que todos los integrantes del grupo participen activamente. Si alguno no hace su tarea, el resultado no se consigue o se ve mermado. Es necesario que persigan un objetivo común, por lo tanto, el grupo tiene éxito si cada participante logra su objetivo.

El rol del maestro en esta propuesta metodológica consiste en facilitar y organizar el trabajo en equipo. Los maestros debemos asegurarnos de que los agrupamientos son heterogéneos. En la tapa de Educación infantil hay mucha diferencia cognitiva entre el alumnado que ha nacido a primeros de año y el que ha nacido a finales a finales de año. Para evitar que estén todo el alumno que han nacido a finales o a primeros de año en el

mismo grupo, se procuran repartirlos entre los diferentes grupos. Lo mismo ocurriría con los alumnos más sociables, los más retraídos, etc.

De esta manera, no habrá unos grupos que destaquen sobre los demás. Los maestros deben explicar al alumnado la tarea que se va a realizar y los procedimientos de colaboración que van a seguir. En educación infantil es frecuente la utilización de pictogramas en las explicaciones para facilitar la comprensión de la tarea. También es necesario que se supervise el trabajo de los equipos, buscando la participación activa de todo el alumnado.

Para garantizar que el alumnado participe activamente, es conveniente asignar roles. De esta manera cada integrante del grupo tiene unas funciones claras que debe desarrollar para lograr el éxito del grupo. Es importante que los roles sean rotatorios para que todos los alumnos desempeñen las distintas funciones asignadas. Iglesias Muñiz (2017: 80), parafraseando a Pujolàs, detalla los roles más empleados en el aprendizaje cooperativo:

Coordinador/a	Se encarga de explicar a los compañeros lo que hay que hacer, da los turnos de palabra, anima a los integrantes del grupo a participar y a hacer su trabajo. Dirige las revisiones periódicas del equipo y determina quién debe hacerse cargo de las tareas de las personas ausentes, en caso de que las haya.
Secretario/a	Recuerda los compromisos personales (deberes y agenda) y las tareas del equipo. Toma nota de las conclusiones y los acuerdos del equipo, supervisa el plan de trabajo, rellena las hojas de control del equipo y custodia el cuaderno del equipo.
Responsable del material y del orden	Proporciona al equipo el material necesario para realizar la tarea, controla el nivel de ruido, cuida el material y se asegura que esté ordenada la zona de trabajo.
Portavoz	Se comunica con el profesor para plantear las dudas, habla en nombre del equipo cuando el profesor lo requiere y conecta al equipo con otros equipos.

En educación infantil, se haría una adaptación de estos roles porque debido a su inmadurez cognitiva, este alumnado carece de habilidades para asumir tanta

responsabilidad, ni sabría organizar a sus compañeros sin la ayuda del maestro. Una adaptación de estas funciones puede ser la siguiente:

- Para realizar el trabajo cooperativo, en la propuesta didáctica se divide al alumnado en cinco pequeños grupos compuestos por cuatro alumnos y alumnas cada uno. Los roles serán rotativos y cada semana van a ir cambiando de función para que conozcan y desempeñen cada una. Para que no haya malentendidos con que rol representa cada uno, tendrán un distintivo, una medalla con el nombre de su cargo y un dibujo que represente ese cargo.
- El coordinador en lugar de explicar la tarea, aspecto que realizará el maestro, se encargará de distribuir las diferentes tareas que haya q hacer. Por ejemplo, si hay que hacer una búsqueda en el ordenador, el encargado decide a quién le toca realizar cada cosa (hacer *click* en imágenes, seleccionar las imágenes, imprimirlas). Y el profesorado supervisará si la actividad se está realizando correctamente.
- El responsable del material se ocupará de repartir y recoger el material de su equipo. Cada equipo de trabajo tiene un casillero con sus materiales y debe supervisar que todo esté en su sitio. Además, en caso de que falte alguna cosa debe comunicarlo para que pueda reemplazarse.
- El portavoz es el que tiene que transmitir las dudas que sus compañeros tengan. Es una forma de evitar que todos hablen a la vez. No obstante, hay que ser conscientes de que este rol les va a resultar bastante complicado respetarlo. Estamos en Educación Infantil y en muchas ocasiones van a hablar varios a la vez, es necesario mostrarles que la opción correcta es levantar la mano, esperar a que el maestro se acerque y que el portavoz comunique al maestro qué problema o duda tienen.
- Y, por último, el rol del secretario. Los maestros y maestras pueden ayudar en esta tarea, haciéndoles preguntas que les encaminen a decir qué contenidos han aprendido.

Trabajar la enseñanza de una segunda lengua a través del aprendizaje cooperativo favorece la adquisición de conocimientos a la vez que se desarrollan aspectos sociales de

integración, colaboración, tolerancia y respeto entre el alumnado. Debemos brindar al alumnado la posibilidad de poner en práctica el vocabulario y construcciones gramaticales que va aprendiendo a lo largo del curso escolar y favoreciendo fundamentalmente el desarrollo lingüístico.

Scaffolding

(Verenikina 2008: 163) El término *scaffolding* o andamiaje surge de la mano de Bruner y Ross (1976), influidos por la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky. La zona de desarrollo próximo define la distancia que hay entre lo que puede hacer un alumno de forma autónoma y lo que puede llegar a hacer con ayuda. La ayuda puede ser proporcionada por el maestro o por otro compañero con mayor conocimiento.

El *scaffolding* busca que el alumnado alcance las herramientas necesarias para que construya su propio aprendizaje. (Verenika 2008: 168-169) En función del nivel de asistencia que se proporcione al alumnado se pueden diferenciar tres tipos de andamiaje.

El nivel más alto de andamiaje está relacionado con la instrucción directa, este tipo de andamiaje solo se debería emplear cuando se introduce una tarea por primera vez. No es conveniente abusar de este recurso porque el objetivo primordial es que los alumnos y alumnas participen activamente en la tarea.

El siguiente tipo es el nivel medio, en el que los estudiantes tienen una mayor competencia y trabajan de forma activa y autónoma, aunque en ocasiones requieren la ayuda del maestro o de otro compañero para realizar adecuadamente la tarea.

Y, el último nivel hace referencia a cuando el alumno tiene las herramientas cognitivas necesarias para trabajar de forma autónoma sin ayuda. En el caso de la enseñanza de la lengua extranjera, hace referencia al momento en el que el alumnado tiene las competencias lingüísticas necesarias para poder realizar la tarea sin asistencia.

Alternancia de lenguas

Para introducir el aprendizaje de la lengua inglesa contamos con dos estrategias que permiten alternar la lengua inglesa con la lengua materna, éstas reciben el nombre de *translanguaging* y *code-switching*. Metodologías que se van a detallar a continuación.

Cenoz y Garter (2020: 2) atribuyen el origen del *translanguaging* a Cen Williams, quien en los años 80 utilizó en Gales esta metodología para introducir el galés como L2.

Esta metodología utiliza la lengua materna (lengua fuerte) para desarrollar la lengua extranjera (lengua débil). En esta misma línea Cenoz y Garter parafraseando a Lewis et al. definen esta metodología (2020: 2): “*translanguaging* moves from finding parallel words to processing and relaying meaning and understanding”

A través de esta metodología el hablante utiliza todos sus conocimientos previos acerca de la L2 para apoyar la comprensión y expresión oral. (Cenoz y Garter 2020: 3) “Students need full comprehension and their prior linguistic Knowledge needs to be activated. Their multilingual repertoire needs to be activated in order to benefit from multilingualism”.

Esta metodología defiende que es necesario que el input se proporcione en la lengua materna para que los alumnos puedan comprender mejor la Tarea. (Cenoz y Garter 2020: 3) “The idea is that if the input is in Welsh, these students may not process the meaning even if they manage to complete some tasks”.

Cenoz y Garter (2020: 4-6) en su artículo *Pedagogical translanguaging: An introduction* realizan un análisis bibliográfico sobre diversos estudios que ponen en práctica esta metodología, como el estudio longitudinal de Claudine Kirsh en la enseñanza de Educación Infantil o el de Gorter y Arocena en la enseñanza multilingüe del País Vasco. Y todos ellos muestran claramente el potencial del translanguaging para un aprendizaje más eficaz, además, también se recalca la necesidad de una adecuada formación del profesorado para poder implementar adecuadamente esta estrategia metodológica.

El **code-switching** consiste en emplear dos lenguas en el aula, la lengua vehicular y la lengua extranjera que queremos que nuestros estudiantes aprendan. Para ello es necesario acotar el uso de cada una de ellas. Además, estudios como los de Guthrie (1984: 7-8) afirman que el uso de la L1 para aclarar algunas palabras que el alumnado no comprende en la lengua extranjera facilita y no perjudica la adquisición de la lengua extranjera a largo plazo. Esta técnica aligera la carga cognitiva del alumnado ya que libera carga de procesamiento para centrarse en el significado global del contenido

Lin, su artículo de 2016, analizaba el impacto del code-switching en el aula a partir de diversos estudios realizados en las secciones bilingües de diferentes países a lo largo del mundo, centrados en dos aspectos: el uso de la primera lengua (L1) y de la segunda lengua (L2) en diferentes entornos de actividad y la distribución funcional de la L1 y la L2.

Los datos de estos estudios se recogían a través de la observación directa y el análisis de las notas de campo y las grabaciones de las cintas de audio y video. Además, también se entrevistaba como los profesores para aclarar algún acontecimiento observado y tener una información más completa.

En los estudios sobre las cantidades relativas al uso de L1 y L2 en los distintos tipos de actividad y entornos se demostró que el profesorado utilizaba preferentemente la L2 para realizar las explicaciones grupales de las asignaturas, pero que cuando tenían que resolver una duda concreta de un alumno preferían usar la L1 para asegurarse de que el alumno comprendía la explicación correctamente. Así mismo, también se extrae de esta investigación que mientras que el profesor guía las actividades del aula los alumnos emplean la L2, pero cuando trabajan de forma independiente en pequeños grupos de trabajo, optan por la lengua materna para comunicarse entre ellos. Además, Angel Lin cree que dar sinónimos en L1 aligera la capacidad de procesamiento y por lo tanto los alumnos son capaces de centrarse en el significado global de la explicación o de la tarea.

Con respecto a los estudios sobre la distribución funcional del uso de L1 y L2 se puede decir que la L1 se utiliza fundamentalmente para utilizar un código común en el que entenderse, para traducir palabras que los niños desconocen y para evitar posibles problemas de confusión para los alumnos.

En educación infantil es más frecuente que se opte por explicar esas definiciones en L1 porque acaban de iniciarse en la lengua inglesa y muchas veces no tienen un nivel suficiente como para seguir una explicación completa en inglés. Por lo general comenzamos nuestras explicaciones en español y poco a poco vamos introduciendo más contenido en inglés, de esta forma se van familiarizando con el idioma y también podemos comprobar qué nivel de L2 tienen para adaptarnos a ellos.

TPR

La siguiente metodología que se pone en práctica en este proyecto es el *Total Physical Response* o Respuesta Física Total, para facilitar la comprensión las explicaciones y el relato del cuento.

(Canga Alonso 2012: 1) El primero en caracterizar del *Total Physical Response* (TPR) fue el profesor en psicología James Asher (1966), apoyándose en la teoría psicológica del

conductismo, basada en el estímulo-respuesta. El TPR es un método de enseñanza que busca favorecer el aprendizaje de una segunda lengua, combinando el desarrollo oral con la actividad motriz. Consiste básicamente en obedecer las órdenes dadas por el profesor, órdenes que están relacionadas con una respuesta física. Canga Alonso (2012: 2- 3) define el TPR como “la asociación que entre el lenguaje y el movimiento para intentar crear un clima distendido que facilite el aprendizaje”.

Una buena forma de poner en práctica este método es a través de un juego sencillo como *Simón says* a través de distintas instrucciones al alumnado para que las realice de forma motriz. Por ejemplo, el maestro da la orden: “Body to ground!” y los alumnos se echan al suelo. Otra opción también puede ser trabajar diferentes canciones infantiles en inglés acompañándolas de mímica, de esta manera es más lúdico y fácil para ellos asentar el vocabulario trabajado.

Las primeras veces que el TPR se usa en el aula, la maestra acompañará las instrucciones con una representación de lo que tienen que hacer y después repetirá esas mismas premisas para que las representen sin ayuda.

El aprendizaje basado en juegos

La siguiente metodología que se aborda en el proyecto didáctico es el aprendizaje basado en juegos o *Game Based Learning*. (Aula Planeta 2015) Esta estrategia consiste en utilizar juegos, analógicos o digitales ya inventados, con el fin de aprender sobre ellos a partir de su uso en el aula. Los alumnos aprenden a la par que juegan, lo que aumenta su motivación en la actividad.

Esta metodología tiene algunas similitudes con la gamificación, las dos estrategias son metodologías activas en las que el estudiante es el protagonista de su aprendizaje, pero son dos conceptos diferentes. La gamificación busca aumentar la motivación de los estudiantes a través de premios o recompensas. En cambio, en el aprendizaje basado en juegos no hay recompensa asociada a la actividad. El objetivo es que aprendan y que disfruten en el proceso.

A través del trabajo basado en el juego, el alumnado trabaja el razonamiento y la autonomía. Los juegos permiten la posibilidad de plantear problemas que los niños deban resolver. Por ejemplo, en el juego del parchís, cuando lanzan los dados y tienen más de una ficha para mover, deben decidir qué ficha les compensa mover más. También fomenta

las habilidades sociales, la mayoría de los juegos que se presentan en el aula son juegos para trabajar en grupo. Por lo tanto, permiten trabajar la comunicación, respetar las opiniones de los compañeros, respetar el turno de palabra o desarrollar valores.

En estas edades, al alumnado le cuesta mantener la concentración durante tiempos prolongados esta metodología permite captar su interés durante más tiempo. En el proyecto se trabaja con actividades como un *memory* para que identifiquen las parejas iguales a la par que recuerdan los nombres de cada imagen; el bingo permitirá reforzar el vocabulario relacionado con los animales; y el juego de la oca adaptado a la temática del proyecto.

Visual Thinking

Otro aspecto metodológico que permite desarrollar el proyecto diseñado es la utilización de los *visual thinking* como herramienta de enseñanza. Mosquera Gende (2018) define el *visual thinking* como “una metodología que sirve para organizar y representar pensamientos por medio de dibujos”. En esa línea Campal (2021) define esta herramienta como “la forma de recurrir a contenidos visuales para comunicar y pensar, de una manera sencilla. Es, en resumen, pensar con imágenes”. Consiste en elaborar un esquema con imágenes o dibujos y textos cortos, que permita sintetizar los contenidos trabajados. Por lo tanto, también favorece el desarrollo de la creatividad, uno de los ámbitos que me gustaría trabajar a través de la propuesta didáctica.

Esta herramienta tiene diversos beneficios, los más importantes son que favorece la concentración del alumnado y la retención de la información al plasmar los contenidos de forma visual. Asimismo, involucra todos los sentidos en el proceso de aprendizaje, promueve la reflexión sobre el mismo y ayuda a ordenar y organizar las ideas de forma lógica.

El *visual thinking* puede utilizarse en cualquier momento del proceso de enseñanza aprendizaje, pero es de gran utilidad para sintetizar las ideas de un *brainstorming* o para hacer una recapitulación de los contenidos trabajados. Por ejemplo, la realización del *visual thinking* para recordar los recursos que utilizan los piratas para encontrar tesoros.

4. Capítulo 3: Desarrollando la comunicación en L2 con *Treasure Island* en Educación Infantil: proyecto de aprendizaje

La comunicación es un concepto muy complejo en el que se ponen en juego distintos aspectos y dimensiones, la comprensión oral, la comprensión lectora, la producción oral y la producción escrita. En la etapa de Educación Infantil, periodo en el que centro mi proyecto didáctico, se debe trabajar fundamentalmente la comprensión y producción oral, dado que el alumno no está preparado cognitivamente para desarrollar la producción escrita y la comprensión lectora de la L2. Estos estudiantes se están iniciando en la lectura y escritura de la lengua materna.

Como maestra de educación infantil y primaria, en centros con secciones bilingües, en diferentes colegios del Principado de Asturias y de la comunidad de Castilla y León, he observado que, en Educación Infantil, se focaliza la atención, mayoritariamente, en el aprendizaje de vocabulario.

A través de mi propuesta didáctica busco trabajar, además del vocabulario, la comprensión oral, la construcción de frases sencillas en L2 y el análisis del entorno. Para conseguirlo, aplicaré la filosofía CLIL en mi propuesta, extendiéndola incluso desde las cuatro C's clásicas de Do Coyle, cognición, comunicación, cultura y contenido, a una quinta C: la creatividad.

Para poder trabajar todos estos ámbitos me serviré de estrategias metodológicas como el *scaffolding*, el *total physical response* y el *story-based learning* que nos ayudan a que los niños y niñas comprendan mejor la lengua inglesa. Asimismo, las combinaré con actividades inspiradas por el aprendizaje cooperativo, las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional. Todas estas estrategias se complementan y aspiro a reflejarlas en mi propuesta de proyecto de aprendizaje, basado en la conocida obra de 1883 *Treasure Island* de Robert Louis Stevenson.

Este proyecto está enfocado y adaptado a las características del alumnado de segundo de Educación Infantil (4 años).

Los alumnos de estas edades son capaces de elaborar frases sencillas con ayuda y comprender las explicaciones del profesorado. Tienen una gran imaginación que favorece la introducción de historias como *Treasure Island*.

Además, son capaces de colorear sin salirse en exceso de los bordes y pueden recortar y pegar cosas sencillas, características que se reflejan en sus actividades plásticas. Pueden diferenciar varios colores, formas y tamaños, rasgo que les ayuda a adentrarse en el mundo lógico-matemático.

En estas edades, se aprenden las primeras reglas de comportamiento, como respetar el turno de palabra, levantar la mano para hablar, premisas que se pueden trabajar en lengua inglesa.

Teniendo en cuenta estas características psicoevolutivas, en el desarrollo de este proyecto no faltarán los juegos, actividades creativas y cooperativas, y otras estrategias que se irán presentando a lo largo del proyecto.

Para poder trabajar la obra *Treasure Island* con este alumnado he optado por elaborar mi propia adaptación simplificada de la historia original. En esta adaptación he empleado un lenguaje más sencillo, adecuado al nivel madurativo de mi alumnado. En la obra original aparecen tiempos verbales y expresiones demasiado complejas para niños y niñas de estas edades.

Explicadas las causas que me han llevado a plantear un diseño que fomente un aprendizaje de la lengua inglesa más volcado hacia la dimensión comunicativa, a continuación, paso a detallar mi proyecto didáctico.

Para lograr un aprendizaje significativo, los proyectos de investigación deben surgir de las necesidades y curiosidades del alumnado. Partimos de una fascinación bastante extendida entre los niños de esta edad por los piratas y las historias de aventuras fantásticas, que como he mencionado es un rasgo característico de estas edades, lo que me ha llevado a diseñar un proyecto didáctico sobre *Treasure Island*.

En Educación Infantil se imparten dos sesiones semanales de inglés de treinta minutos cada una. Para desarrollar este proyecto serán necesarias 21 sesiones, es decir, se trabajará durante dos meses y medio, aproximadamente.

A) Selección del texto

Treasure Island es una novela de aventuras escrita por el escocés Robert Louis Stevenson (1850-1894). Escribió novelas de aventuras e históricas, poemas y ensayos, entre ellos, la novela negra *Doctor Jekyll and Mister Hyde* y la novela histórica *Black arrow*, además de la citada.

El primer ejemplar de *Treasure Island* se publicó en Londres en 1883, durante la época victoriana y más concretamente durante la segunda revolución industrial (1850-1914).

La época victoriana abarcó la mayor parte del siglo XIX y está considerada como el período de máximo esplendor del Imperio Británico. La sociedad victoriana era una sociedad tradicional y familiar, caracterizada por la estricta diferenciación de clases. Por un lado, la aristocracia poseía la mayor parte de las tierras y gozaba de los mayores privilegios. La alta burguesía estaba formada por los aquellas personas que habían invertido su capital en las incipientes fábricas y lo habían duplicado gracias a la expansión industrial. La baja burguesía estaba compuesta por profesionales especializados como médicos, abogados, profesores. Y por último la clase obrera empobrecida, con largas jornadas labores y malas condiciones de vida era la clase social más inferior.

Gracias a la revolución industrial de este periodo, el Imperio Británico se convirtió en la mayor potencia económica del mundo. Superadas las epidemias de tifus y cólera la tasa de población aumentaba y, por ende, la demanda de comida, dando lugar a la revolución agraria y aumentando aún más las oportunidades laborales. Durante esta época también se mejora la red ferroviaria y los británicos se aficianan a los viajes.

Treasure Island cuenta la historia de Jim Hawkins, un joven que trabaja en la anodina posada familiar, junto a su madre y su padre enfermo. Un día llega a la posada un pirata llamado Billy Bones con un gran cofre y le pide al chico que le avise si otros piratas se acercan, sobre todo si entre ellos hay uno con pata de palo. Cuando dichos piratas encuentran a Bones y este muere en una pelea contra ellos, Jim encuentra el mapa de un tesoro entre las posesiones de Bones y se lo queda.

El inexperto Jim busca el consejo del Doctor Livesey, el médico del pueblo, antes de embarcarse en la aventura de buscar el tesoro de Bones. Entre Jim, Livesey y el aristócrata

local, el caballero Trelawney, toman la decisión de emprender una expedición que cambiará sus vidas. En Bristol compran el navío Hispaniola, en el que zarpan siguiendo las pistas del mapa de Bones, junto con una tripulación, entre los que se camuflan varios de los piratas antagonistas de Bones, con John Silver (pata de palo) a la cabeza. A continuación, resumimos el elenco de personajes de manera gráfica para que el lector se sitúe adecuadamente en la historia:

Leales a Jim Hawkins	Oponentes de Jim Hawkins
<ul style="list-style-type: none"> • Doctor David Livesey, médico del pueblo • John Trelawney, Squire, aristócrata del lugar • Captain Alexander Smollett, capitán de la Hispaniola • Ben Gunn, antiguo pirata náufrago en la isla del tesoro • Thomas Redruth y Richard Joyce, sirvientes de Trelawney • Abraham Gray, carpintero de a bordo 	<ul style="list-style-type: none"> • Billy Bones, pirata que custodia el mapa del tesoro • Long John Silver, líder de los piratas • Captain Flint, loro de John Silver • Black Dog, pirata • Pew, Jonny, Dirk y Arrow, tripulantes piratas • Job Anderson, contramaestre • Israel Hands, tripulante que se une a Silver

Durante el viaje Jim escucha a los piratas planear un motín para robar el mapa y quedarse con el tesoro. Aprovechando la ventaja de conocer las intenciones de la tripulación, Jim, Livesey, Trelawney y el capitán del barco, Smollett, fingen su desconocimiento y elaboran un plan para defender el mapa y el tesoro del ataque de la tripulación. Cuando avistan la isla del tesoro, Jim desembarca con la tripulación-pirata y explora la isla por su cuenta, siendo atacado por sus oponentes. En su huida, encuentra a Ben Gunn, un náufrago pirata abandonado en la isla por sus antiguos compañeros, que conoce muy bien a Long John y sus secuaces. Ben decide ayudar a Jim y a sus amigos por su enemistad con Silver.

La guerra entre Jim y sus amigos y la tripulación-pirata estalla y el grupo de Jim resiste el asedio en una cabaña de madera de la isla. Eventualmente, Jim se escapa, traza un plan para recuperar la Hispaniola y rescatar a sus amigos del ataque de los piratas. Cuando regresa con éxito, sus amigos han tenido que dejar la cabaña en manos de los piratas y estos le hacen prisionero. Los piratas tienen el mapa y parten a la busca del tesoro, con Jim de rehén, pero no lo consiguen. Son atacados y vencidos por Livesey, Trelawney, Smollett y Ben Gunn. Jim es liberado y todos juntos recuperan el tesoro original de su nueva ubicación, solo conocida por Gunn, ya que este lo había encontrado durante su estancia

como náufrago y puesto a buen recaudo en otro lugar. La novela termina con la partida del grupo de vuelta a Inglaterra con el tesoro.

B) Adaptación del texto

A partir de la versión original de *Treasure Island* he redactado una adaptación, teniendo en cuenta los rasgos cognitivos y conductuales propios del alumnado de segundo curso de Educación Infantil (4 años), que son los alumnos y alumnas a los que va dirigida mi propuesta de intervención.

Este es el “nuevo” Treasure Island para el aula de EI de 4 años:

TREASURE ISLAND: PIRATES EVERYWHERE!!

HOW THE MAP TREASURE WAS FOUND (Chapter 1 to 6)



Once upon a time, a boy called Jim Hawkins who worked in his family inn met a pirate called Bill. Bill was hiding from other pirates. He had a sea-chest and loved drinking rum and singing pirate songs. At the beginning he paid regularly for his room and food, but eventually stopped paying.

One day, some pirates arrived at the inn asking for Bill's sea-chest. They gave Bill something called the Black Spot. That same night Bill disappeared, leaving his belongings at the inn. Jim searched the sea-chest for the money owed by Bill to his family. There was no money, but he found a true pirate treasure map. Jim went to the town doctor's house for help and advice and explained to him what had happened. Doc and Jim decided to try to find the pirate treasure together with the help of another town neighbour, Squire.

IN BRISTOL (Chapter 7 to 9)

Squire bought a big and fast ship called Hispaniola and hired the necessary crew for the trip. When everything was ready, Jim and Doc went to the ship to meet the crew members for the first time. Two of the sailors were especially remarkable, the Captain of the ship and Long John, the chef. He had only one leg, but he could still move quickly through the ship. He had a very funny parrot called Flint. Jim loved it.

Jim, Doc and Squire decided to keep the existence of the treasure map in secret in order to avoid problems with any greedy crew member.

THE TRIP (Chapter 10 to 12)

They set sail at last. Long John seemed cheerful and friendly and loved singing pirate songs and talking about previous trips. He treated Jim as his own son.

One night, Jim felt hungry and went off his bed to get an apple. Apples were kept in one big barrel on the ship deck. He got inside the barrel, picked the last apple, ate it on the spot and fell asleep in there. He woke up when he heard some voices.

It was Long John and part of the crew. They knew about the treasure and wanted to steal it from Jim, Doc and Squire, once it was discovered. That was the reason they had enrolled as sailors in that journey. Jim realised they were real bad pirates, not plain sailors.

When they were gone to their beds, Jim went to Captain, Doc and Squire and told them about the forthcoming danger. Together, they decided to behave as if they knew nothing of the bad pirates' plan. In addition, they would devise their own plan to fight them back.

WHEN LAND WAS REACHED (Chapter 13 to 14)

They finally arrived in an island. The crew was given the day off while Jim, Captain, Doc and Squire stayed on board the ship. After the crew disembarked, Jim was sent to island to spy on them.

The island was full of beautiful plants and many snakes. Jim was very pleased with the scenery when he overheard Long John and the crew discussing whether they should steal the treasure map directly or wait until the treasure was found to steal it in full.

THE MYSTERIOUS MAN OF THE ISLAND (chapter 15)

As Jim escaped back towards the ship, he stumbled on a mysterious man he had never seen before. The man had plenty of hair, he was a castaway. His name was Ben Gunn and introduced himself as an honest pirate. Three years before, he had started a journey with other fellow pirates to get that island treasure, but they could not find it. His fellow pirates got angry at him and travelled back to England, leaving him alone there as a punishment.

Ben Gunn knew Long John and the bad pirates. They were not at all friends, so Ben offered Jim help against them, especially if he was given a piece of cheese, his favourite food, in return.

THE WAR STARTED (chapter 16 to 21)

Meanwhile, on board the ship, Captain, Doc and Squire decided to land on the island as well. They took enough food and drinks with them for some days. However, they were discovered by Long John and the bad pirates, who started to shoot at them.

By the time Captain, Doc and Squire got to the island, they had lost most of their food and drinks. Then, they met Jim and Ben Gunn and installed themselves in a small wooden hut in the heart of the island. Long John and the bad pirates spotted them and offered an agreement: the treasure map in exchange for their lives. Of course, Jim and his friends did not accept it and a war started between these two parties.

JIM CAME BACK FOR THE HISPANIOLA (Chapter 22 to 30)

After several fighting days, Jim escaped unnoticed towards the ship and was able to sail it to a hidden place.

He returned to the small wooden hut that night and fell asleep on the floor as he got there. But he heard Long John's parrot's voice and saw that his friends were no longer in the house and that the bad pirates had settled there instead. He was kept as a prisoner and the bad pirates told him his friends had surrendered and given them the hut and the treasure map.

The following morning, Doc came into the hut to cure the injured pirates, as agreed the day before with them. Jim explained Doc why he had left them. Doc suggested that Jim should escape with him, but Jim rejected the dangerous plan. Doc leaves the hut and Jim.

THE TREASURE-HUNT (chapter 31 to 34)

The following morning, the bad pirates decide to look for the treasure. Long John explains that they will use Jim as a hostage to avoid any attacks from Captain, Doc and Squire.

The treasure search starts. The bad pirates hear voices and pirate songs that they believe to come from ghosts. They are certainly terrified but carry on with their task. They finally find the treasure, but somebody had been there before and taken it away!

The bad pirates get really mad at Long John and start a fight against him. At the same time, Captain, Doc and Squire attack them to rescue Jim. They succeed in it and in making the bad pirates flee. Long John is forgiven because he had protected Jim all the time.

Jim's friends explain that Ben Gunn had long before found the treasure and moved it somewhere else safe. So, it is time to get the treasure on board their ship and sail back to their homes in England, leaving the bad pirates in the island, behind them.

And they lived happily ever after with the treasure money.

Como se puede observar, la adaptación de la obra está estructurada en 8 secciones, a pesar de que el texto original consta de 34 capítulos. Los capítulos se fueron agrupando en función de la ambientación o temática que se tratase y se extrajo la información más relevante de ellos.

En la primera parte aglutiné los capítulos que nos aportaban información sobre cómo llegaron a obtener el mapa del tesoro. En la segunda sección me centré en los capítulos que se desarrollaban en el puerto de Bristol, momento en el que se hacen con el navío y la tripulación. En el tercer bloque me centré en las vivencias que experimentaron durante la expedición en barco. El cuarto bloque versa sobre el momento que divisaron tierra y cómo Jim se enteró de que los piratas querían robarle el tesoro. La quinta parte se centra en hablar sobre Ben Gunn y conocer un poco mejor la historia del tesoro. La sexta sección

explica la guerra que hubo entre Jim y sus amigos contra los piratas. En el séptimo bloque expliqué cómo Jim vuelve a la Hispaniola para intentar tener ventaja sobre los piratas y al volver es capturado por ellos. Y, la última sección, la octava, se centra en la búsqueda del tesoro y el regreso a casa.

Esta distribución de la obra ayudará al alumnado a identificar mejor los diferentes lugares que aparecen en la historia y nos permite centrarnos en los datos relevantes sin tener que estar contextualizando en cada momento donde ocurre cada acontecimiento. Además, esta estructuración nos permite centrarnos en cada parte del argumento de forma individualizada, analizar cada sección, plantear actividades relacionadas con ella y una vez que terminemos adentrarnos en otro bloque. También nos permite causar expectación por saber qué va a ocurrir después y al ser fragmentos de corta duración el alumnado no tendrá problemas para mantener la concentración. Los alumnos de educación infantil se caracterizan por ser alumnado inquieto a los que les cuesta mantener la concentración durante un período de tiempo prolongado, por lo tanto, debemos diseñar actividades variadas y de corta duración para favorecer su atención.

Otra modificación con respecto al texto original son los personajes, he simplificado los nombres de los personajes. Por ejemplo, a Captain Smollett le llamo sólo Captain, al protagonista lo presento como Jim Hawkins, pero durante la narración acorto su nombre a Jim, al Squire Trelawney lo llamo Squire, etc. De esta manera ayudo a mi alumnado a que puedan retener sus nombres e identificarlos con mayor facilidad. Asimismo, para facilitar la comprensión de la obra también reduzco el número de personajes que aparecen en ella, centrándome en aquellos que tienen mayor relevancia para la historia.

Por otro lado, evito dar detalles sobre las peleas que hay entre Jim y los piratas porque no me parece necesario ni adecuado abrumarles con este tipo de información a su corta edad. Además, la eliminación de este tipo de información no influye en el aprovechamiento didáctico de la historia.

En la adaptación he destacado en color el comienzo y el final del cuento porque me parece importante trabajar con ellos las estructuras convencionales de los inicios y los finales de los cuentos. Cuando los alumnos y alumnas oigan esas frases sabrán que deben estar en silencio para escuchar un cuento y también les permitirá saber en qué momento ha finalizado. Los niños sienten la necesidad delimitar las cosas para quedarse tranquilos

y si no les dan productos acabados siempre te preguntarán “¿Qué pasó después?” “¿Cómo termina el cuento?”.

C) Secuencia didáctica: objetivos, contenidos y competencias

A continuación, voy a detallar los aspectos curriculares generales que mi alumnado puede desarrollar al finalizar el proyecto didáctico. Comenzaré por los objetivos para terminar con los agrupamientos después de abordar los contenidos y competencias.

<p>Objetivos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer la obra <i>Treasure Island</i>. 2. Desarrollar el gusto por la literatura a través de la obra <i>Treasure Island</i>. 3. Identificar qué necesitan los piratas para encontrar tesoros 4. Identificar y comprender el vocabulario del proyecto. 5. Desarrollar las habilidades lógico-matemáticas a través del conteo. 6. Iniciarse en la construcción de frases sencillas en lengua inglesa. 7. Comprender instrucciones sencillas en lengua inglesa. 8. Desarrollar la inteligencia emocional a través de las emociones de los personajes del cuento.
<p>Contenidos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La obra <i>Treasure Island</i>, en la versión adaptada ex profeso para este proyecto. 2. Elementos necesarios para encontrar tesoros: barco, mapa del tesoro, tripulación. 3. Vocabulario relacionado con el mundo pirata y los barcos. 4. Números en inglés del 1 al 10. 5. La frase copulativa siempre en inglés. 6. El imperativo para las instrucciones en lengua inglesa. 7. La utilización de los adjetivos para describir emociones de los personajes.

Otro aspecto curricular importante son las competencias. Aunque no es obligatorio su desarrollo dentro del currículo de educación infantil, creo conveniente utilizar las

competencias clave para guiar mi planificación del aprendizaje del alumnado objetivo de este proyecto. Las competencias clave son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que debe alcanzar nuestro alumnado al finalizar la enseñanza básica para lograr su realización y desarrollo personal.

Competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia en comunicación lingüística (CCL). • Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. (CMYCBCYT). • Competencia digital (CD). • Aprender a aprender (CAA). • Competencias sociales y cívicas (CSYC). • Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (CSIYEE). • Conciencia y expresiones culturales (CYEC)
---------------------	---

Por último, me voy a centrar en otro aspecto esencial, la distribución del alumnado en las diferentes actividades. El cuadro siguiente muestra las tres disposiciones que se emplearán en las sesiones del proyecto, junto con algunas consideraciones sobre su uso.

Agrupamientos	Organización de la clase en gran grupo	Este tipo de agrupamiento hace referencia a todo el grupo aula y la explicación de la actividad se dirige al grupo en general. Es la colocación más adecuada para realizar las actividades de motivación, la asamblea, los visionados, las actividades de síntesis, las actividades en la Pizarra Digital Interactiva, etc.
----------------------	---	---

Agrupamientos	Organización de la clase en equipos de trabajo	Consiste en distribuir a los discentes en cuatro grupos de cinco alumnos. Los equipos de trabajo varían cada trimestre para que aprendan a relacionarse y trabajar con todos los niños y niñas del aula. Esta distribución se tiene en cuenta en las actividades por rincones y en las actividades que se realizan en pequeños grupos.
	Trabajo individual	Consiste en las actividades que cada alumno realiza de manera autónoma. A través de estas actividades se puede observar si se tienen afianzados los contenidos trabajados y su grado de adaptación a las características personales de cada alumno. Las actividades que se realizan a nivel individual son dibujos, láminas de trabajo individual, entre otros.

A) Secuencia didáctica: sesiones, temporalización, actividades y correspondencia metodológica de las mismas

SECUENCIA DIDÁCTICA

TAREA 1. Motivación del proyecto	Recursos	Agrupamiento	Tiempo	Competencias	Instrumento de aprendizaje	Herramientas de Evaluación
<p>Actividad 1: Descubrimos a los piratas</p> <p>La maestra se disfraza de pirata con un sombrero y recibe al alumnado.</p> <p>A continuación, explica que van a trabajar el proyecto sobre los piratas, que lleva por nombre <i>Pirates everywhere!</i>.</p> <p>A partir de aquí la maestra les hace diferentes preguntas en inglés para recabar, entre todos, información sobre los piratas.</p> <p>Ejemplo:</p> <p>“Do you like pirates?”</p> <p>“Do you know any pirate?”</p> <p>“What things they use to get treasures?”</p> <p>Después, se muestran <i>bits</i> de inteligencia relacionados con el mundo pirata, como, por ejemplo, <i>treasure, pirate, ship, map, sea-chest</i>. A la vez que los enseña dice su nombre en inglés para que los niños lo repitan.</p>	Bits de inteligencia	Gran grupo	30 minutos	CCL, CAA	Exposición docente Expresión libre <i>Translanguaging</i>	Observación directa
<p>Actividad 2: Visual thinking</p> <p>Realizar un <i>visual thinking</i> con los conceptos trabajados para repasar y poner en común la información. Esta actividad se realizará con imágenes de los conceptos trabajados.</p>	imágenes, pegamento y papel continuo	Gran grupo	30 minutos	CCL, CAA	<i>Visual thinking</i> , Pensamiento deductivo	Observación directa

TAREA 2. Capítulo 1	Recursos	Agrupamiento	Tiempo	Competencias	Instrumento de aprendizaje	Herramientas de Evaluación
<p>Actividad 1: Partes de un cuento</p> <p>La maestra les dice a los niños y niñas que les va a leer un cuento para conocer la vida de los piratas, pero antes les pregunta si saben como empiezan los cuentos.</p> <p>Deja un tiempo para que cada uno dé su aportación, después les explica que <i>title</i> es como se dice título en inglés, que el título del cuento que vamos a leer es <i>Treasure Island</i>, Y que, en inglés, al igual que nosotros utilizamos érase una vez..., los ingleses utilizan: "Once upon a time" Y finalizan diciendo: "And they lived happily ever after".</p>	Cuento	Gran grupo	15 minutos	CAA, CCL, CYEC	<i>Translanguaging</i>	Observación directa
<p>Actividad 2: Lectura del capítulo 1</p> <p>La maestra les dice que les va a leer el cuento y les pide que estén muy atentos por si sale alguna de las palabras que han trabajado. Después les narra el capítulo uno de la adaptación.</p>	Capítulo uno cuento	Gran grupo	15 minutos	CCL, CAA, CYEC	<i>Story Telling</i> Inteligencia verbal-lingüística	Observación directa
<p>Actividad 3: Describimos a los personajes</p> <p>La maestra proyecta en la pizarra digital una imagen con los personajes cuento, señalando los que aparecen en el primer capítulo (Jim, Bill y Doc.) Anexo 1.</p> <p>Y les pregunta</p> <p>¿Cuántos personajes hay? Y entre todos cuentan el inglés el número de personajes.</p> <p>Después, aprovechando que ya conocen algunos adjetivos para describir personas, la maestra les pide que los describan empleando vocabulario como: <i>Young, old, happy, angry</i>.</p>	Imagen de los Personajes (Anexo 1)	Gran grupo	10 minutos	CCL, CAA, CD, CMYCBCYT	<i>Translanguaging, code-switching</i> Inteligencia verbal-lingüística	Observación directa
<p>Actividad 4: vocabulario</p> <p>La maestra remarca el vocabulario que aparece en el capítulo 2: <i>sea-chest, Blak Spot, treasure map, pirate songs</i> y les enseña bits de inteligencia relacionados con esos conceptos.</p> <p>Después, les dice que van a jugar al Veo Veo con esos conceptos. La maestra les dirá:</p> <p>"I see..." (dirá uno de los conceptos trabajados) para que los niños vayan a tocar la imagen correspondiente.</p>	Bits de inteligencia	Gran grupo	10 minutos	CLL, CAA	<i>Translanguaging</i> Inteligencia verbal-lingüística	Observación directa
<p>Actividad 5: Búsqueda pirata</p> <p>La maestra ha escondido por la clase las imágenes de los conceptos trabajados en la actividad cuatro y los niños deben buscarlos por equipos. Tendrán hacerlo de forma cooperativa.</p>	Bits de inteligencia	Gran grupo	10 minutos	CAA	Aprendizaje baso en el juego	Observación directa

TAREA 3. Capítulo 2	Recursos	Agrupamiento	Tiempo	Competencias	Instrumento de aprendizaje	Herramientas de Evaluación
<p>Actividad 1: Lectura capítulo 2 Narración del segundo capítulo.</p>	Cuento	Gran grupo	10 minutos	CAA, CCL	<i>Story Telling</i>	Observación directa
<p>Actividad 2: ¿A qué te dedicas? En la pizarra de tiza la maestra escribe en letra grande las palabras: <i>sailor, pirate, passengers</i> y <i>captain</i>. A continuación, les pregunta si conocen estas profesiones. Después, por equipos van a buscar más información sobre estos conceptos. Un grupo de cinco alumnos/as trabajará en el ordenador del aula con la ayuda de la maestra, buscando estas palabras y visionando imágenes relacionadas con ellas. Después imprimirán ejemplos de cada palabra y colorean las imágenes que buscaron en el ordenador. Cada equipo coloreará las suyas, por lo tanto, debe haber al menos cinco imágenes para que todos puedan colorear una. Mientras que un grupo está en el ordenador los otros tres grupos buscan y recortan imágenes relacionadas con el proyecto en revistas y cómics, que previamente ha seleccionado la maestra. Todos los grupos pasarán por las dos zonas de trabajo.</p>	Ordenador, Revistas, cómics, colores, y pizarra	Equipos de trabajo	20 minutos	CAA, CD, CSYC	<i>Translanguaging</i> Aprendizaje cooperativo	Observación directa
<p>Actividad 3: Visual thinking Con las imágenes obtenidas en la actividad anterior, se elabora un <i>visual thinking</i> en el que escribirán las palabras <i>sailor, pirate, passengers</i> y <i>captain</i>, cada equipo escribirá una palabra, turnándose para que todos los integrantes participen. Después pegarán por equipos las imágenes que colorearon debajo de la palabra correspondiente. Cada alumno del grupo se ocupará de una tarea: uno buscará la palabra en el ordenador, otro elegirá las imágenes que más le gusten, el siguiente imprimirá las imágenes, otro se ocupará de pegar las imágenes y el que queda se ocupa de escribir la palabra en el mural.</p>	Imágenes, tijeras, pegamento, papel continuo, lápices	Equipos de trabajo	30 minutos	CAA, CD, CSYC	Pensamiento deductivo Aprendizaje cooperativo	Observación directa y análisis del mural

TAREA 3. Capítulo 2	Recursos	Agrupamiento	Tiempo	Competencias	Instrumento de aprendizaje	Herramientas de Evaluación
<p>Actividad 4: Partes de un barco</p> <p>En el capítulo dos se habla de la Hispaniola, el barco que utilizaron los personajes para realizar la expedición. Se va a emplear esta sesión para hacer nuestra propia Hispaniola.</p> <p>Antes de crear el barco necesitamos saber qué partes tiene un barco, en la pizarra digital busca con el alumnado imágenes de barcos y la maestra les va diciendo cómo se llama cada parte en inglés.</p> <p>Después les pregunta:</p> <p>“How many parts does a ship have?”</p> <p>Para que ellos digan:</p> <p>“It has a flag, a helm, a mast, and an anchor”</p> <p>Y la maestra les pide que cuenten en inglés cuántas partes son.</p>	Pizarra digital	Gran grupo	15 minutos	CAA, CCL, CD	<i>Translanguaging</i> Inteligencia verbal-lingüística	Observación directa
<p>Actividad 5: La Hispaniola</p> <p>La maestra entrega silueta de un barco en papel continuo para que los niños decoren la puerta del aula.</p> <p>Como hay 4 equipos de trabajo cada alumno trabajará en una parte del barco y se empleará la estrategia del trabajo cooperativo.</p> <p>El primer día trabajarán en dos partes del barco diferentes y el siguiente día en otras dos.</p> <p>Cada vez que se pongan a decorar una parte se les recordará cómo se llama en inglés para ayudarles a interiorizar las diferentes partes del barco.</p> <p>Se les dirá:</p> <p>“This is...”</p> <p>y ellos lo de deberán repetir. Mientras lo colorean también les diremos:</p> <p>“Very good, I like it.”</p> <p>“You are colouring the...” (la parte del barco que sea).</p>	Silueta del barco, colores	Equipos de trabajo	45 minutos	CAA, CCL, CSIYEE,	Aprendizaje cooperativo Inteligencia verbal-lingüística	Observación directa

TAREA 4. Capítulo 3						
	Recursos	Agrupamiento	Tiempo	Competencias	Instrumento de aprendizaje	Herramientas de Evaluación
<p>Actividad 1: Lectura capítulo 3</p> <p>La maestra narra el capítulo.</p>	Cuento	Gran grupo	10 minutos	CAA, CCL	<i>Story Telling</i>	Observación directa
<p>Actividad 2: Expresiones piratas</p> <p>La maestra les pregunta si conocen alguna expresión pirata y deja que hablen, Después les enseña las siguientes expresiones.</p> <p>“Ahoy!” (saludo pirata).</p> <p>“Aaarrr!” (expresión que utilizaban al final de las frases los bucaneros).</p> <p>“Aye” (parecido a nuestro sí actual).</p> <p>“Land in sight!”</p> <p>“Body to ground!”</p> <p>“Rais anchors!”</p> <p>Estas expresiones las trabajaremos a través del <i>Total Physical Response</i>.</p>	Ninguno	Gran grupo	10 minutos	CAA, CCL, CYEC	<i>Total Physical Response</i> Inteligencia corporal-cinestésica	Observación directa
<p>Actividad 3: Simon Says</p> <p>Después las incluiremos en una versión adaptada de <i>Simon Says</i>.</p> <p>Ejemplo:</p> <p>Cuando diga “body to ground!” nos echaremos todos al suelo.</p> <p>O cuando diga “Ahoy pirates!” Saludaremos con la mano.</p> <p>Para finalizar, dejaremos que cada uno de los alumnos diga la expresión que más le haya gustado y los demás deberán imitarla.</p>	Ninguno	Gran grupo	10 minutos	CAA, CCL, CYEC	Aprendizaje basado en juegos	Observación directa
<p>Actividad 3 Canción pirata</p> <p>La maestra canta la canción pirata (Anexo 2) Primero la canta acompañada de imágenes y después va diciendo cada frase para que el alumnado la repita. Cuando termine coloca las imágenes y cada vez que cante una frase los alumnos deben ir corriendo a la imagen correspondiente.</p> <p>Por ejemplo:</p> <p>Si dice: “We are pirates ho, ho, ho!”, tienen que correr y tocar la imagen de los piratas.</p>	Letra de la canción e imágenes.	Gran grupo	30 minutos	CAA, CCL, CYEC	Inteligencia musical Inteligencia verbal-lingüística	Observación directa

TAREA 5. Capítulo 4						
	Recursos	Agrupamiento	Tiempo	Competencias	Instrumento de aprendizaje	Herramientas de Evaluación
<p>Actividad 1: Lectura capítulo 4 Narración del capítulo.</p>	Cuento	Gran grupo	10 minutos	CAA, CCL	<i>Story Telling</i>	Observación directa
<p>Actividad 2: Descripción de los personajes</p> <p>Recordamos el nombre de los personajes, para ayudarles les proyectamos una imagen de todos ellos en la pizarra y les pedimos que los describan empleando vocabulario como: <i>one-legged, two legs, good character, bad character</i> (Anexo 1).</p>	Pizarra digital	Gran grupo	10 minutos	CAA, CCL	Pensamiento deductivo Inteligencia verbal-lingüística	Observación directa
<p>Actividad 3: Islas británicas</p> <p>En el capítulo cuatro los personajes llegan a la isla donde se encuentra el tesoro.</p> <p>Explicamos el concepto <i>island</i> les enseñamos una imagen en la pizarra digital y les hablamos sobre las islas británicas (British Isles): <i>Great Britain and Ireland</i>. Después las ubicamos en el mapa y les damos una ficha de las islas británicas donde tienen que repasar sus nombres en inglés y colorearlas.</p>	Pizarra digital, lámina islas británicas (Anexo 3)	Gran grupo y trabajo individual	20 minutos	CAA, CCL, CYEC	<i>Scaffolding</i>	Observación directa
<p>Actividad 4: Animales de la isla</p> <p>Vamos a emplear el vocabulario de los animales, que ya han trabajado en otro proyecto, para construir frases sencillas y repasar los colores.</p> <p>En la asamblea la maestra pregunta a los niños qué animales de los que ya conocen en inglés pueden vivir en una isla. Después, la maestra introduce algún animal que no es típico de una isla, como, por ejemplo, <i>cat</i> o <i>cow</i>.</p> <p>Con el vocabulario que han obtenido de la asamblea y con la ayuda de <i>flashcards</i>, la maestra insta a hacer frases sencillas situando el lugar en el que habita cada uno de los animales que mencionaron anteriormente. Por ejemplo:</p> <p>“The cat doesn’t live in the island”.</p> <p>“The snake lives in the island”.</p> <p>Las primeras frases las harán con ayuda de la maestra y después irán haciéndolas solos, aunque se les prestará ayuda si lo necesitan.</p> <p>A través de las imágenes de los animales también se repasarán los colores con frases como:</p> <p>“The spider is...”</p> <p>Para que los niños digan:</p> <p>“black”.</p>	<i>Flashcards</i>	Gran grupo	15 minutos	CAA, CCL, CMYBCBYT	<i>Scaffolding</i> <i>Translanguaging</i> Inteligencialógico-matemática. Inteligencia verbal-lingüística Inteligencia naturalista	Observación directa

TAREA 5. Capítulo 4	Recursos	Agrupamiento	Tiempo	Competencias	Instrumento de aprendizaje	Herramientas de Evaluación
<p>Actividad 5: ¡Bingo!</p> <p>Haremos un bingo con imágenes de esos conceptos. Se les entregará un cartón y las imágenes recortadas, cada vez que la maestra diga una de sus imágenes deberán situarla en el cartón. El que consiga todos los elementos del cartón cantará bingo.</p> <p>En ese bingo se mezclarán estas imágenes con imágenes de los conceptos trabajados hasta ahora para repasarlos.</p>	Cartones de bingo	Gran grupo	15 minutos	CAA, CCL	Inteligencia verbal lingüística Inteligencia naturalista	Observación directa
<p>Actividad 6: Conocemos mejor los loros</p> <p>Vamos a escribir la palabra <i>parrot</i> en el encerado con letras grandes. Por turnos y aprovechando la distribución de los equipos de trabajo, se acercarán al ordenador de clase para teclear conmigo la palabra <i>parrot</i> en el teclado. Hacemos <i>click</i> sobre "imágenes" para que les salgan fotos de loros.</p> <p>Aprovechando esta oportunidad para preguntarles de que color son y que ellos respondan: "This parrot is..."</p> <p>Mientras que un grupo está en el ordenador los otros grupos están en las mesas decorando un <i>parrot</i> con papel charol de diferentes colores. Cortarán trozos de papel y los pegarán, así también se trabajará la motricidad fina y la pinza.</p>	Ordenador, papel charol, tijeras, pegamento y lámina del loro Flint (Anexo 4)	Trabajo en equipos trabajo individual	30 minutos	CAA, CCL	Inteligencia naturalista	Observación directa Análisis de la producción

TAREA 6. Capítulo 5						
	Recursos	Agrupamiento	Tiempo	Competencias	Instrumento de aprendizaje	Herramientas de Evaluación
<p>Actividad 1: Lectura capítulo 5</p> <p>La maestra narra el quinto capítulo de la adaptación.</p>	Cuento	Gran grupo	10 minutos	CAA, CCL	<i>Story Telling</i>	Observación directa
<p>Actividad 2: ¿Cómo te sientes?</p> <p>Las emociones y sentimientos los trabajamos todos los días en la asamblea por lo tanto vamos a hacer un repaso con las que ya conocen: <i>sad, happy, angry, sleepy</i>. Vamos a utilizar las <i>flashcards</i> de la asamblea.</p> <p>Decimos una de esas palabras y ellos deben representarla.</p> <p>Después les vamos preguntando a cada uno:</p> <p>“How do you feel?”</p> <p>Para que ellos respondan con el sentimiento correspondiente a la vez que lo representan para comprobar que lo entienden.</p>	<i>Flashcards</i>	Gran grupo	25 minutos	CAA, CCL	Inteligencia emocional Inteligencia verbal-lingüística	Observación directa
<p>Actividad 3: <i>honest versus bad</i></p> <p>A continuación, vamos a explicarles que <i>honest</i> es parecido a <i>good</i>, término que ya conocen. Para asentar este concepto vamos a hacer una actividad en la pizarra digital. Donde en una columna aparece la palabra <i>honest</i> y una carita sonriente verde, y en la otra columna la palabra <i>bad</i> con una carita enfadada roja.</p> <p>Debajo tienen las imágenes de los personajes y deben mover cada personaje a la columna correspondiente.</p> <p>(La referencia de las caritas ya las conocen porque son las que utilizamos en el panel de comportamiento de la clase).</p>	Pizarra digital	Gran grupo	25 minutos	CAA, CCL, CD	Inteligencia verbal-lingüística <i>Scaffolding</i>	Observación directa

TAREA 7: Capítulo 6	Recursos	Agrupamiento	Tiempo	Competencias	Instrumento de aprendizaje	Herramientas de Evaluación
	<p>Actividad 1: Lectura capítulo 6</p> <p>Narración del capítulo seis de la adaptación.</p>	Cuento	Gran grupo	10 minutos	CAA, CCL	<i>Story Telling</i>
<p>Actividad 2: Diferenciar entre <i>hut, house, ship, island</i></p> <p>En este capítulo Jim y sus amigos se esconden en una cabaña de madera (<i>wooden hut</i>).</p> <p>Para trabajar este concepto vamos a explicarles que <i>hut</i> es un tipo de <i>house</i>.</p> <p>Después les preguntaremos a los alumnos dónde viven para que utilicen la frase:</p> <p>“I live in a house”.</p> <p>A continuación, se les mostrará la imagen de un “ship” y se les explicará la diferencia entre las dos.</p> <p>Se les enseñará un personaje del cuento y se les dirá:</p> <p>“Jim lives in a...” Para que digan: “ship”.</p> <p>El último concepto que vamos a trabajar es <i>island</i>.</p> <p>Se les enseñará una imagen relacionada y después se les dirá:</p> <p>“Ben lives in a...”</p> <p>Para que digan: “Island”.</p>	Imágenes de los conceptos	Gran grupo	20 minutos	CAA, CCL	Inteligencia verbal-lingüística <i>Scaffolding</i>	Observación directa
<p>Actividad 3: ¿Dónde vivimos?</p> <p>Mezclaremos imágenes de los personajes con fotos de los alumnos. Extraeremos una imagen y dependiendo de si la imagen se corresponde con un personaje del cuento o con uno de los alumnos, deberán construir la frase adecuada, se les ayudará para que lo hagan correctamente.</p> <p>Ejemplo:</p> <p>“Long John lives in...” para que todos la repitan y respondan con la palabra pertinente.</p>	Imágenes de los personajes y de los alumnos	Gran grupo	15 minutos	CAA, CCL	Inteligencia verbal-lingüística <i>Scaffolding</i>	Observación directa

TAREA 8: Capítulo 7	Recursos	Agrupamiento	Tiempo	Competencias	Instrumento de aprendizaje	Herramientas de Evaluación
<p>Actividad 1: Lectura capítulo 7 Narración del capítulo siete de la adaptación.</p>	Cuento	Gran grupo	10 minutos	CAA, CCL	<i>Story Telling</i>	Observación directa
<p>Actividad 2: Valores En este capítulo se hace referencia a que el doctor cura a los piratas incluso después de haber atacado a Jim y a sus amigos. A través de este capítulo vamos a trabajar valores como el respeto y la amistad, la importancia de hacer lo correcto. En la asamblea vamos a hablar sobre estos conceptos.</p>	Ninguno	Gran grupo	15 minutos	CAA	<i>Scaffolding</i>	Observación directa
<p>Actividad 3: Diferenciar entre acciones buenas y malas Vamos a proyectar en la pizarra digital imágenes relacionadas con estos conceptos para que ellos decidan si es <i>good action</i> o <i>bad action</i>. Ejemplo: Visionamos el dibujo de un niño pegando a otro. La maestra dirá: "This is a..." Para que los niños digan: "Bad action". Las primeras veces la maestra les ayudará a construir las frases y después intentará que las digan sin ayuda.</p>	Pizarra digital	Gran grupo	15 minutos	CAA, CCL, CSYC, CD	<i>Scaffolding</i>	Observación directa
<p>Actividad 4: clasificar Realizarán en la pizarra digital un ejercicio interactivo. Se les pondrán diferentes dibujos y ellos tendrán que llevarlos a la columna de <i>good action</i> o <i>bad action</i>. Después contaremos en inglés cuántas imágenes hay en cada columna.</p>	Pizarra digital	Gran grupo	20 minutos	CAA, CCL, CSYC, CD	<i>Scaffolding</i>	Observación directa

TAREA 9. Capítulo 8	Recursos	Agrupamiento	Tiempo	Competencias	Instrumento de aprendizaje	Herramientas de Evaluación
<p>Actividad 1: Lectura capítulo 8</p> <p>La maestra narrará el capítulo octavo y último capítulo de la adaptación.</p>	Cuento	Gran grupo	10 minutos	CAA, CCL	Story Telling	Observación directa
<p>Actividad 2: La oca pirata</p> <p>Se coloca en el suelo un mapa del tesoro de tamaño grande, a modo de alfombra y que ha sido adaptado para jugar al Juego de la Oca.</p> <p>Se utilizarán dos dados de un tamaño superior a lo normal para que no puedan meterlos en la boca y les decimos:</p> <p>“Trhow the dice!”</p> <p>En función del número que les haya salido deben situarse en la casilla correspondiente.</p> <p>Si caen en la casilla 3 ó 6 retroceden una casilla.</p> <p>Cada vez que se muevan de casilla les preguntaremos:</p> <p>“What is it...?”</p> <p>Y ellos responderán diciendo el nombre del dibujo correspondiente.</p> <p>Los niños conocen los nombres de todos los dibujos porque ya los han trabajado</p>	Juego de la oca (Anexo 5)	Gran grupo	20 minutos	CAA, CCL, CMYCBCYT	Aprendizaje basado en el juego	Observación directa
<p>Actividad 3: Lapbook</p> <p>Se realizará un <i>lapbook</i> con la información trabajada a lo largo de los capítulos de la obra <i>Treasure Island</i> para recordar toda la información que han recabado acerca de los piratas. Este <i>lapbook</i> será muy visual y se realizará en formato de tríptico.</p> <p>A la izquierda aparecerán los diferentes personajes, agrupados en dos columnas, por un lado, los piratas y por otro Jim y sus amigos. En la parte central, aparecerán todos los elementos que Jim y sus amigos han utilizado para encontrar el tesoro, como son el mapa del tesoro, el barco y la tripulación. En la parte derecha del <i>lapbook</i> aparecerá el dibujo de un barco y cada una de sus partes.</p>	Imágenes para crear el <i>lapbook</i> (Anexo 6)	Individual	30 minutos	CAA, CCL, CSIYEE, CMYCBCYT	<i>Lapbook</i>	Observación directa y análisis de la producción

B) Secuencia didáctica: evaluación y comentarios adicionales

Evaluación

A la hora de poner en práctica cualquier propuesta didáctica es necesario realizar una valoración de la misma para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de cara a futuras intervenciones, para ello contamos con la evaluación.

La evaluación ha de realizarse tomando como referencia el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil; el Decreto 85/2008, de 3 de septiembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad del Principado de Asturias, y la Resolución de 16 de marzo de 2009, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regulan aspectos de ordenación académica y la evaluación del aprendizaje de las niñas y los niños del segundo ciclo de Educación infantil.

Debemos realizar una evaluación tanto del proceso de aprendizaje como del proceso de enseñanza. Para desarrollar la evaluación, debemos contestar a una serie de preguntas: ¿A quién va dirigida la evaluación?, ¿Para qué evaluar?, ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? y ¿Cuándo evaluar? En el gráfico siguiente se da respuesta a estas preguntas

Evaluación del proceso de aprendizaje

Cuando hablamos de la evaluación del proceso de aprendizaje, nos referimos a la evaluación del alumnado.

¿Para qué evaluar?	La evaluación del proceso de aprendizaje nos ayuda a recabar información sobre los aprendizajes adquiridos y el ritmo y características de la evolución del alumnado. Con el objeto de acomodar las diferentes actividades, recursos, etc. que se ponen en práctica en cada unidad didáctica.
¿Qué evaluar?:	Si el alumnado alcanza los objetivos propuestos a través de los contenidos y las actividades planteadas.

¿Cómo evaluar?:	La evaluación ha de ser global, continua y formativa y tendrá en cuenta el progreso de los niños en el conjunto de las áreas. Para ello se utilizará la observación directa y sistemática y el análisis de las producciones del alumnado.
¿Cuándo evaluar?:	En tres momentos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Al comienzo del proyecto para averiguar los conocimientos previos que tienen los alumnos y alumnas sobre el tema. 2. A lo largo del desarrollo del proyecto. 3. Cuando finalice el proyecto para comprobar si el alumnado ha adquirido los objetivos propuestos.

Para evaluar al alumnado se tendrán en cuenta los siguientes criterios de evaluación:

Criterios de evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica obra <i>Treasure Island</i>. 2. Desarrolla la comprensión oral a través de la obra <i>Treasure Island</i>. 3. Identifica los elementos necesarios para encontrar tesoros. 4. Comprende el vocabulario del proyecto. 5. Desarrolla las habilidades lógico-matemática a través del conteo y clasificaciones sencillas. 6. Se inicia en la construcción de frases copulativas simples en lengua inglesa. 7. Comprende instrucciones sencillas en lengua inglesa. 8. Identifica las emociones presentes en el cuento.
--------------------------------	--

También se utilizarán para evaluar al alumnado los indicadores de evaluación y niveles de logro y la observación directa y sistemática, información que se recogerá en los registros de observación.

Indicadores de evaluación y niveles de logro

Indicadores de evaluación	Niveles de logro		
	Adquirido	En proceso	No adquirido
Conoce la obra <i>Treasure Island</i> .			
Comprende la lectura del cuento.			
Identifica qué necesita un pirata para encontrar un tesoro.			
Ha asimilado el vocabulario relacionado con el mundo pirata.			
Identifica las partes de un barco.			
Asocia los adjetivos de las descripciones con su significado.			
Identifica las emociones presentes en el cuento.			
Ha superado el período de silencio.			

Registro de observación

Alumno/a	Fecha:
Lugar:	Hora:
Actividad:	
Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado

Evaluación del proceso de enseñanza

Cuando hablamos de la evaluación del proceso de enseñanza, nos referimos a la evaluación de la práctica docente.

¿Para qué evaluar?	La evaluación de la práctica docente nos ayuda a adecuar la intervención educativa a las necesidades y características de los alumnos/as y las peculiaridades del centro. Además, podemos comprobar si los objetivos propuestos se han cumplido y, si no se alcanzaron, conocer cuáles pudieron ser los motivos.
¿Qué evaluar?:	La idoneidad de las actividades y los recursos utilizados, si éstos se adaptan a las características y necesidades del alumnado.
¿Cómo evaluar?:	A través de los registros de observación y el análisis de los indicadores de evaluación.
¿Cuándo evaluar?:	En tres momentos: inicial, procesual y final.

Comentarios adicionales

Este proyecto no ha podido implementarse en un aula de Educación Infantil. Como maestra de Educación Infantil y Primaria en activo, espero poder llevarlo a la práctica en un futuro cercano para poder evaluar su viabilidad y comprobar si a través de este proyecto se puede introducir la literatura clásica para desarrollar la comprensión y producción oral de la lengua extranjera. Para comprobar su viabilidad se tomarán como referencia los registros de observación y el análisis de los indicadores de evaluación.

5. Conclusiones del TFM

Throughout this paper I have covered the four objectives outlined in the introduction: analyzing bilingualism in the Infant Education stage, studying the most adequate methodology to develop the L2 in children, and introducing classic literature in English through the design of a learning project based on the adaptation of *Treasure Island*. However, there needs to be said that my didactical project has not been put into practice yet. However, as an active Infant Education teacher, I hope to do so in a near future in my own classroom and subsequently be able to test the viability of using classic literature in English with my students.

With the first two chapters I have attempted to build a more theoretical framework in which to sustain my project. In the first chapter I have studied the contributions of different authors about the concept of bilingualism, and I have concluded that there is disparity in the criteria around the term. Moreover, despite the fact that the educational legislation calls on the administrations to introduce English in Infant Education, and that several studies have demonstrated that the introduction on the L2 in this stage is favorable for the students' cognitive development, bilingual programs in Principado de Asturias are only developed in the Primary Education stage.

In the second chapter, I have tried to select the most adequate methodology to introduce the second language, analyzing bibliography on the factors that influence in the process of L2 acquisition. The outcomes that I have found more relevant are the following. Firstly, I have discovered that even though that every student has different cognitive characteristics, the process of acquiring the L2 follows general steps for all learners. Another relevant fact is the silence period in the acquisition of languages. I find it essential for the teaching community to be familiar with the reasons why their students do not speak in order for them to evaluate their learners' necessities and therefore adapt their pedagogical intervention.

In the final chapter I have tried to introduce classic literature in Infant Education listening to the children's cognitive and behavioral traits. With my proposal, I have also tried to broaden the speaking and listening comprehension, aiming to go beyond the teaching of lexical items. After

All in all, after this dissertation I consider that the Short Story Based Learning is a greatly useful methodological tool since it can be used in the acquisition of the mother tongue and in the introduction of the L2. I have discovered that through this methodology the learner's creativity and motivation can be fostered. Moreover, it allows teachers to work the different areas of learning globally.

6. Bibliografía

- Acosta Urbadno, L. (2017). Clasificación y tipos de bilingüismo. Más allá de una lengua. *Revista digital INESEM*. Consultado el 5 de mayo de 2021. <https://bit.ly/3r2chaS>.
- Aula planeta (2015) Ventajas del aprendizaje basado en juegos o Game-Based Learning (GBL) <https://bit.ly/3KQxnB5>.
- Bao, D. (2019). The place of silence in second language acquisition. *English Language Teaching and Resear Journal (ELTAR-J)*.
- Bermudez Jiménez, J. R. y Fandiño, Y. J. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de la Salle*. 59, 99-124.
- Campal, F. (2021). El visual thinking o pensamiento visual. ¿Y yo qué pinto aquí?. *Biblogtecarios*. Consultado el 14 de septiembre. <https://bit.ly/3IJXPuf>.
- Canga Alonso, A. (2012) El método de la respuesta física (TPR) como recurso didáctico para el aprendizaje del inglés en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*. 60 (3), 1-10.
- Careiro Rodríguez, M. (2019). Recreando la taxonomía de Bloom para niños y niñas artistas. Hacia una educación artística metacognitiva, metaemotiva y metaafectiva. *Universidad Internacional de la Rioja*. 24 (6), 65-84.
- Castilleto Mimenza, O. La teoría triárquica de la inteligencia de Stenberg. *Psicología y mente*. *Psicología y Mente*. Consultado el 15 de junio. <https://bit.ly/3uf6mBz>.
- Cekaite, A. y Björk-Willén, P. (2018). Enchantment in storytelling: Co-operation and participation in children's aesthetic experience. *Linguistics and Education*. 48, 52-60.
- Cenoz, J. y Garter, D. (2020). Pedagogical translanguaging: an introduction. *System*. 92, 1-7.
- Cendoya Marten, A. (2009). Bilingüismo y cerebro: implicaciones para la educación. *Psicología Educativa*. *Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid*. 9 (1), 39-44.
- Corral Íñigo, A. y Pardo de León, P. (2001) *Psicología Evolutiva I*. Volumen 1. Introducción al desarrollo. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias. (2016). Informe sobre el Programa Bilingüe de los centros docentes del Principado de Asturias.

Decreto 85/2008, de 3 de septiembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad del Principado de Asturias. Boletín Oficial del Principado de Asturias, 212, martes 11 de noviembre de 2008.

Educación 3.0. ¿En qué se diferencia la gamificación y el aprendizaje basado en juegos? Consultado el 5 de diciembre de 2022. <https://bit.ly/3s308Sf>.

Fernández, T. y Tamaro, E. (2004). Biografía de Robert Louis Stevenson. Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea. Consultado el 16 de mayo de 2022. <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/s/stevenson.htm>.

Giráldez, A. (2018). El error como oportunidad de aprendizaje. ¿Y si dejamos de castigar los errores? Revista Educación Tres Punto Cero. Consultado el 20 de junio. <https://bit.ly/3KnK8ml>.

Guthrie, O. F. (1984). Contrasts in Teachers' Language use in a Chinese-English Bilingual Classroom. TESOL.

Ibáñez Sandín, C. (2010). El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula. (18^a ed.) La Muralla. (Original publicado 1992).

Iglesias Muñiz, J.C., González García, L.F. y Fernández-Río, J. (2017). Aprendizaje cooperativo: Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum. Ediciones Pirámide.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Buenos Aires: Aiqué.

Instituto Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE. Consultado el 11 de octubre de 2020. <https://bit.ly/3k3bX65>.

Instituto Politécnico de Castelo Branco. (2018). Teacher's Guide on CLIL Methodology in Primary Schools. CLIL for Children.

Kavak, S. y Gül, E.D. (2020). Bililingualism in early childhood: Code switching. *Psycho-Educational Research Reviews*. 9 (3), 70-83.

- Krashen, S. (2009). *Principles and Practise in Second Language Acquisition*. University of Southern California.
- Khatib, M. (2017). Short Story Based Language Teaching (SSBLT): A literature-based Language Teaching Method. *Journal of Humanities Insights*. 1 (4), 177-182.
- Larmer, John, John Mergendoller & Suzie Boss 2015: *Setting the Standard for Project Based Learning*. Alexandria: ASCD.
- Larouse Bordas, S.A., (1997). *Historia de las civilizaciones. Las revoluciones*. Primera edición: marzo de 1998.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, jueves 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, martes 10 de diciembre de 2013.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2002, de 3 de mayor de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, sec. I, miércoles 30 de diciembre de 2020.
- Lin, A. (2016). Code-Switching in the Classroom: Research Paradigms and Approaches. *Encyclopedia of Language and Education*.
- Macaro, E. (2009). Teacher use of codeswitching in the second language classroom: exploring “optimas” use. In Turnmull & J. Dailey-O’Cain (Eds.), *First language use in second and foreign language learning*. Bristol: Multilingual Matters. 33-49.
- Madrugá, M. (2017). Neurodesarrollo. Integración: *Revista digital sobre discapacidad visual*. 70, 22-26.
- Mehisto, P., Marsh, D., and Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Estadística de las enseñanzas no universitarias curso 2018-2019*.
- Mosquero Gende, I. (2018). *Visual Thinking: dibujando el aprendizaje*. Universidad Internacional de la Rioja. <https://bit.ly/349THov>.

- Padilla Góngora, David; Aguilar Parra, José Manuel y Manzano León, Ana (2016). Translanguaging como estrategia de aprendizaje de L2. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1(1), 307-314. Consultado el 7 de octubre de 2021. Disponible en: <https://bit.ly/3LFYSxy>.
- Park, M.S. (2017). Code-switching and translanguaging: potencial functions in multilingual classrooms. *Teacher College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*. 13 (2), 50-52.
- Pérez Alonso-Geta, M.P. (2003). *El niño de 0 a 6 años Pautas de Educación*. (5ª ed.). Acento Editorial. (Original publicado 2003).
- Pettito, L. A. y Dumbar, K. (2004). *New findings from Educational Neuroscience on Bilingual Brains, Scientific Brains, and the Educated Mind*. Cambridge University Press.
- Ramos Martín, L. (2018) Tratamiento del error en clase. ¿Cómo debemos actuar? *Revista Ventana Abierta*.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 4, jueves 4 de enero de 2007.
- Resolución de 16 de marzo de 2009, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regulan aspectos de ordenación académica y la evaluación del aprendizaje de las niñas y los niños del segundo ciclo de Educación infantil. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 77, jueves 2 de abril de 2009.
- Resolución de 19 de agosto de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece el procedimiento de habilitación para impartir áreas, materias o módulos no lingüísticos en una lengua extranjera. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 200, jueves 28 de agosto de 2014.
- Resolución de 4 de junio de 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula el Programa Bilingüe en centros de enseñanza no universitaria sostenidos con fondos públicos en el Principado de Asturias y se establece el procedimiento de nuevos centros al programa. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 135, viernes 12 de junio de 2015.

- Rodari, G. (2020). Gramática de la fantasía (16ª ed.). Planeta. (Original publicado 1973).
- Romera Morón, M. M., Martínez Cárdenas, O. (2013). El universo de las palabras. Asociación Pedagógica Francesco Tonucci.
- Rueda Cataño, M. C. y Wilburn Dieste, M. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. Perfiles educativos, IISUE-UNAM. 36, (143), 21-28.
- Santrock, J.W. (2012). Psicología de la educación. (4ª ed.) (O. Núñez Fernández, trad.) Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED); McGraw-Hill/ Interamericana de España, S.L.
- Cárdenas, K., Moreno-Núñez y Miranda-Zapata, E. (2020). Shared Book- Reading in Early Childhood Education: Teachers's Mediation in Children's Communicative Development. *Frontiers in Psychology*. 11 (2030), 1-21.
- Tita, M., Tufeanu, R. y Tita, O. (2017) Active Methods Concerning Skills Formation of the Sensory and Textural Analysis of Cheese. *Sage journals, Education and Urban Society*. 51, (2), 269-288.
- Verenikina (2008). Scaffolding and learning: its role in nurturing new learners. *University of Wollongong*. 43, 161- 180.
- Zúñiga, M.C. (2014). Estrategias de Reformulación en el Capítulo El Ankus del Rey de El libro de la Selva de Rudyard Kipling. *Ikala: Revista de Lenguaje y Cultura*. 19, (2), 185-194.

7. Anexos

ANEXO 1: PERSONAJES DEL CUENTO



ANEXO 2: CANCIÓN PIRATA

Raise anchors!

Aye, aye captain!

We are pirates, ho, ho, ho!

We sail out to sea, sea, sea.

Let's go hunt for gold, gold, gold.

We sail out to sea, sea, sea.

We use a map to go, go, go.

We are pirates, ho, ho, ho!.

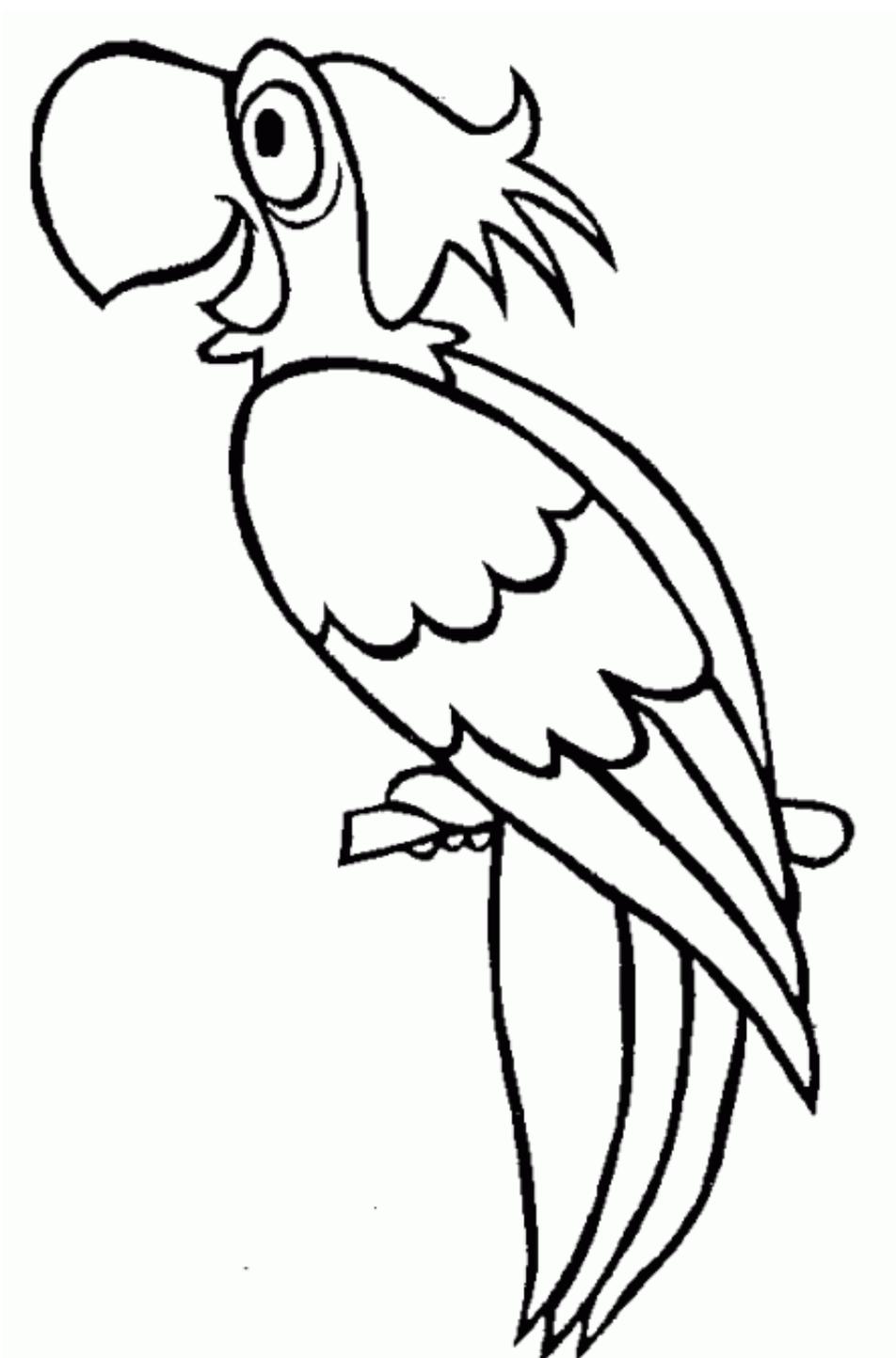
ANEXO 3: LÁMINA ISLAS BRITÁNICAS

Name:

British Islands



ANEXO 4: FLINT PARROT

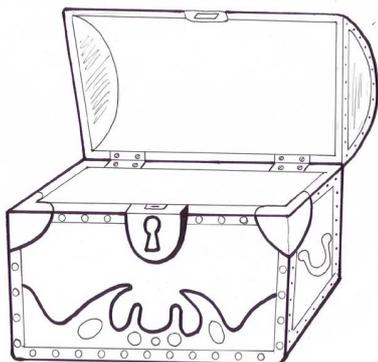


ANEXO 5: EL JUEGO DE LA OCA

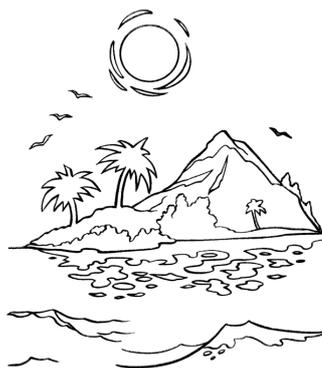


ANEXO 6: IMÁGENES LAPBOOK

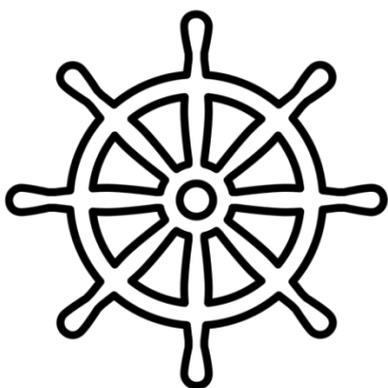
Sea-chest



Island



Helm



Crew



Treasure
map



Anchor



Flag



Ship

