



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO
Programa de Doctorado en Dirección de Comunicación

Enseñanza de la lengua extranjera (inglés)
en Educación Infantil (3-6 años).

Estudio Delphi para la búsqueda
de pautas didácticas consensuadas

Autor:

Dña. Ana Andúgar Soto

Directores:

Dra. Dña. Beatriz Cortina Pérez

Dra. Dña. María Tornel Abellán

Murcia, febrero de 2017



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO
Programa de Doctorado en Dirección de Comunicación

Enseñanza de la lengua extranjera (inglés)
en Educación Infantil (3-6 años).

Estudio Delphi para la búsqueda
de pautas didácticas consensuadas

Autor:

Dña. Ana Andúgar Soto

Directores:

Dra. Dña. Beatriz Cortina Pérez

Dra. Dña. María Tornel Abellán

Murcia, febrero de 2017



UCAM
UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

AUTORIZACIÓN DE LO/S DIRECTOR/ES DE LA TESIS
PARA SU PRESENTACIÓN

La Dra. Dña. Beatriz Cortina Pérez y la Dra. Dña. María Tornel Abellán como Directoras de la Tesis Doctoral titulada “ Enseñanza de la lengua extranjera (inglés) en Educación Infantil (3-6 años). Estudio Delphi para la búsqueda de pautas didácticas consensuadas”, realizada por Dña. Ana Andúgar Soto en el Departamento de Comunicación, **autorizan su presentación a trámite** dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

Lo que firmamos, para dar cumplimiento al Real Decreto 99/2011, 1393/2007, 56/2005 Y 778/98, en Murcia a 02 de febrero de 2017.

Fdo.: Dra. Dña. Beatriz Cortina Pérez
DNI 45105470D

Fdo.:Dra. Dña. María Tornel Abellán
DNI 34830354M

AGRADECIMIENTOS

Durante los últimos cuatro años me preguntaba cuándo llegaría el momento de escribir los agradecimientos de la tesis, ya que ello significaba que el final estaba cerca, y por fin ya ha llegado.

El proceso de esta tesis está lleno de felices noticias y buenos acontecimientos, bodas y la llegada de Sofía, Irene, Marisol, Paco, Gonzalo, Ramón, Martín, Manuel y Lucas.

Aunque ha sido un proceso largo, solo tengo buenos recuerdos y anécdotas que me acompañarán para siempre. Todos estos pequeños momentos han pavimentado el camino que me ha conducido hasta el momento actual.

Y este camino no lo he recorrido sola, ya que a mi lado he tenido y tengo la fortuna de tener mucha gente que supone un gran apoyo para mí con sus consejos y cariño o simplemente compañía.

No podría comenzar sino dándole las gracias a los expertos de toda España y Europa que han participado en la tesis, siempre os estaré agradecida. Gracias a maestros, asesores de profesorado, académicos, diseñadores, padres, alumnos... sin vosotros hubiera sido imposible. Me emociono al recordar cómo personas que ni siquiera me conocían se mostraban entusiasmadas por participar en la investigación y han dedicado su tiempo a rellenar tediosos y largos cuestionarios, y además agradeciendo la posibilidad de participar en la investigación.

Gracias a Marta Colilles Roure, Isabel Cortés Parra, María del Mar Delgado Romero, María del Carmen Fernández Arias, Ana Belén Fidalgo del Campo, a Laura Gabernet Foix, María Isabel Guirao Cantos, Juan Carlos López Rodríguez, Alberto Navarro Martínez, Ana María Pino Rodríguez, M^a Pilar Plaza Barea, Pilar Olivares Aguilar, Ana Oliveró Figueras, Raquel Ruiz Hernández, Virginia Verdugo López-Blanco y a otros tantos expertos que altruistamente han colaborado en esta tesis. Gracias a Ana Egea, que me brindó una inestimable ayuda en la selección de expertos; a Ana Pino, que me ofreció su ayuda y su tiempo generosamente; a Laura Gabernet y Alejandra Renart, por pasarse horas al teléfono orientándome, a María del Carmen Fernández Arias, Ana Belén Fidalgo del Campo, Claudia Vicente Gimeno y Ana Amin, por estar disponibles a

ayudar en cualquier momento y compartir todos sus conocimientos. Gracias también a Janet Enever, Sandie Mourão, ... y a tantos importantes investigadores que he tenido la suerte de conocer en el camino y que me han brindado su ayuda, me han proporcionado sabios consejos y transmitido el amor por esta profesión. Gracias a Teresa Pozo, Paqui Ruiz y Miguel Ángel Gallardo por su inestimable ayuda y consejo. También mil gracias a los evaluadores previos, por su estupenda labor de revisión de esta tesis.

La educación está en buenas manos, con docentes, asesores, diseñadores y académicos tan entregados y con tanto entusiasmo por su profesión.

Y, por supuesto, a mis directoras de tesis. Gracias María por ser mi directora, prima y amiga, hermana, por los buenos consejos, y por depositar tu confianza en mí. Eres un apoyo muy importante en mi vida, y has demostrado que eres una persona íntegra, con muy buenos valores, gran profesional, en la que se puede confiar, que da todo por los demás y está siempre que se la necesita. Espero estar a la altura.

Gracias Beatriz, gracias de corazón, te estaré eternamente agradecida por la oportunidad que me has dado, todavía recuerdo aquella conversación telefónica cuando te pregunté si querías ser mi directora y me animaste a que siguiera adelante con el tema sobre el que quería investigar. Hemos compartido muchos momentos y siempre has tenido una palabra de ánimo y sobre todo, mucha paciencia para guiarme en este camino de la investigación nuevo para mí. Gracias por ser tan generosa, bondadosa, buena maestra y mejor persona, por enseñarme tanto, por luchar tanto por esta tesis, por nunca tirar la toalla, por saber qué decir en cada momento, por apostar por mí y darme la oportunidad de recorrer este camino juntas. Nunca olvidaré las largas conversaciones por *skype*, los audios de *whatsapp* o los viajes a Granada. No puedo expresar con palabras lo agradecida que estoy y lo afortunada que soy de haberte encontrado.

Gracias a la UCAM y a la Universidad de Granada por permitirme investigar sobre un tema tan apasionante. A Mar por confiar en mí y permitirme formar parte de un departamento al que es un placer pertenecer y en que el tengo la suerte de tener excelentes compañeros y amigos. Gracias a todos y todas, a los veteranos y nuevos, a los que se sientan cerca y a los que se sientan lejos, a los que escuchan mis lamentos diarios (Isabel, Ana G, Elisa, Cristina), por el apoyo diario, las palabras de ánimo y por compartir tantos pequeños momentos. Gracias

a mis compañeros de asignatura y gracias Laura por tu generosidad y palabras de ánimo estas últimas semanas. Y al resto del equipo directivo (María, Belén, Ana, Micaela y Juanjo), por cuidar tan bien de todos nosotros; y a Fran, Arturo, y Manolo por hacernos más fácil el día a día. A Carmen R., por sus siempre sabios consejos.

A todas mis *Ucam girls*, por todo lo vivido y por estar siempre ahí, a las que están y a las que andan repartidas por el mundo Marisol, Elena, Fina, Sira, Marina, Olga,... por demostrarme vuestro cariño día a día, por ser tan generosas, tan buenas compañeras y amigas, por darme lecciones de vida tan importantes y tan buenos momentos, y los que nos quedan por vivir. Gracias a Lidia y Marisol por aguantar mis interminables preguntas sobre cómo se hacía una tesis, escucharme estoicamente y darme consejos muy valiosos, por vuestro tiempo, paciencia y ánimos. Gracias Pilar por siempre estar dispuesta a echar una mano y resolver las dudas que hicieran falta. Y mil gracias infinitas a Elena por su ayuda, comprensión, apoyo, muestras de cariño, ilusión, e inagotable paciencia con el formato de la tesis, sin tu ayuda no habría podido hacerlo. Sois personas muy especiales y me siento muy afortunada de haberos conocido.

A esas doctorandas ucameras que están en la fase final de la tesis, y con las que he compartido momentos de desánimo, reflexiones sobre las normas APA y muchas risas. Ánimo Ana I., Ana C, M. Ángeles, Elisa, María M..... Y a mis compañeros de FP (José Manuel, Paco, Ana I. y Ana C.).

A mis amigos que están ahí desde hace muchos muchos años, a Irene M. por estar siempre a mi lado, por apoyarme, por compartir tantas cosas, por ser tan buena amiga y mejor persona, generosa, y darme siempre ánimos en este largo proceso. A Irene B., Carmen, Raquel, Manolo, Santiago, Isabel, por preocuparse tanto por mí y siempre tener una palabra de aliento, por todos los años compartidos, por formar una parte importante de mi vida y estar ahí. Sois parte de mi familia Y a la Peña Er Mojete, Cristina, Helena, Leti, Consuelo, Esther... unidos en verano y en invierno para pasar buenos momentos y los que nos quedan por vivir. Es un privilegio poder seguir teniendo los mismo amigos desde hace más de 20 años.

Al sector cartagenero, amigos que me acogieron hace ya muchos años con los brazos abiertos y a los que siempre es un placer ver. Formáis una parte importante de mi vida. Gracias por tan buenos momentos.

A mi padres, a los que admiro profundamente y son un modelo a seguir. A mi madre, la que mejor me conoce, que con una paciencia infinita y sabios consejos escucha todas mis alegrías y quejas, siempre dándome buenos consejos y estando ahí incondicionalmente. A mi padre, siempre a mi lado y apoyándome cada vez que lo necesito. Sois ejemplo para mi de superación y lucha, por transmitirme tan buenos valores y enseñanzas, siempre me habéis guiado y dejado al mismo tiempo libertad para que eligiera mi camino. Nunca os podré agradecer todo lo que habéis hecho por mi. Gracias por cuidar de Lucas para que yo pueda terminar esta tesis.

A mis abuelos, Fidela, Teresa y Soto, fuisteis y sois una parte importante de mi vida y de mi memoria, nunca olvidaré vuestras enseñanzas...sé que os hubiera encantado vivir este momento.

A mis primas del alma, Guio, María, Aurori, Susi y a todas las marquesas, que con sabiduría y visión de la vida nos enseñan cómo superar el día a día. Sois un soporte esencial en mi vida, con las que he compartido y seguiré compartiendo tantos ratos felices. Estoy deseando volver a pasar tardes haciendo tartas y alguna visita a Casa Antonio.

A mi tía Fili, mi primo Juanfra, así como al resto de tíos y primos, por estar ahí, por preocuparse tanto de mí y siempre preguntar cómo iba la tesis. A mi familia cartagenera, Lola, Rosario, Natalia y Vicente, por hacerme sentir una parte importante de la familia y disfrutar el tiempo que pasamos juntos. Y a Asensio, mi suegro, del que aprendí importantes lecciones de vida.

A Norah Jones, Melody Gardot, Adele, Vetusta Morla y Lori Meyers, por acompañarme durante largas sesiones de trabajo.

Y gracias a ti Lucas, mi otra mitad, por estar siempre ahí, entenderme, aportarme la calma que me falta, quererme, aguantarme y darme ánimos siempre que lo necesitaba, por esas interminables horas analizando datos,...gracias por ayudarme tanto en esta tesis que también es tuya. Y el pequeño Lucas, la alegría de nuestras vidas, que nos hace querer ser mejores personas y nos recuerda lo sorprendente y maravillosa que es la vida. Gracias por ser la luz en nuestro día a día, por aguantar que siempre esté pegada al ordenador y siempre tener una sonrisa.

No imagino una vida sin todos vosotros.

Preguntemos a los expertos, a los viejos “médicos sobre la salud y futuro del paciente”, no circunscribamos nuestro análisis prospectivo y de futuro a metodologías meramente cuantitativas fundadas en datos cuantitativos pasados, apoyemos el pilar de la ciencia también en el instinto y razonamiento experto del ser humano con conocimientos, formado, experto, sabio, del *Oráculo de Delphos*.

(Ortega, 2008, p.52)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	31
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO.....	47
CAPÍTULO I – Desarrollo evolutivo en Educación Infantil y su implicación para la enseñanza de idiomas	49
1.1 Introducción.....	49
1.2 Evolución de la mente infantil.....	51
1.2.1 La tradición piagetiana y su evolución	51
1.2.1.1 Estadios evolutivos del infante según Piaget.....	52
1.2.1.2 Críticas a la teoría piagetiana	57
1.2.2 Vygotsky: perspectiva sociocultural.....	59
1.3 Facetas del desarrollo	61
1.3.1 Desarrollo físico y psicomotor.....	62
1.3.2 Desarrollo cognitivo.....	68
1.3.3 Desarrollo socio-afectivo.....	73
1.3.4 Desarrollo psicosexual y de la personalidad.....	79
1.4 Relación entre los diferentes ámbitos del desarrollo infantil (3-6 años).	
Conclusiones.....	85
CAPÍTULO II. Desarrollo del lenguaje	95
2.1 Introducción.....	95
2.2 Teorías de adquisición de lenguas.....	102
2.2.1 Teorías conductistas.....	103
2.2.2 Teorías innatistas.....	104
2.2.3 Teorías cognitivistas	105
2.2.4 Teorías interaccionistas	107
2.3 Teorías de adquisición de las segundas lenguas	113
2.3.1 Krashen. <i>The input hypothesis</i>	114

2.3.2 Teorías innatistas.....	116
2.3.3 Teorías cognitivas.....	117
2.4 Etapas en el desarrollo del lenguaje	119
2.4.1 Etapa prelingüística: prelenguaje.....	121
2.4.2 Etapa lingüística	122
2.4.2.1 Desarrollo fonético	122
2.4.2.2 Desarrollo gramatical (morfológico-sintáctico)	126
2.4.2.3 Desarrollo semántico	134
2.4.2.4 Desarrollo pragmático	137
2.5 Desarrollo del lenguaje en niños plurilingües	139
2.6. Conclusiones.....	142

CAPÍTULO III. Metodologías para la enseñanza de la lengua extranjera.

Implicaciones para su aprendizaje precoz.....	145
3.1 Introducción.....	145
3.2 Procesos de enseñanza-aprendizaje del niño (3-6 años).....	146
3.3 Metodologías para la enseñanza de la lengua extranjera y su uso en educación infantil.....	151
3.3.1 Inicios de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.....	152
3.3.2 Métodos de diseño/métodos de tradición humanista.....	158
3.3.2.1 <i>The Silent Way</i>	160
3.3.2.2 <i>Total Physical Response</i>	161
3.3.2.3 <i>The Natural Approach</i>	165
3.3.3 El paradigma comunicativo.....	168
3.3.3.1 Enfoque comunicativo (<i>Communicative Language Teaching</i>).....	169
3.3.4 <i>Task-based learning</i>	175
3.3.5 Aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera (AICLE)	178
3.3.6 Métodos de lectoescritura	186
3.3.6.1 <i>Synthetic phonics</i>	187
3.3.6.2 <i>Analytic Phonics</i>	189
3.4 Pautas específicas para la enseñanza de la lengua extranjera en Educación Infantil.....	192
3.4.1. Figura del docente.....	194
3.4.2 Metodología	196

3.4.3 Materiales Didácticos.....	200
3.4.4 Familia	201
3.5 Conclusiones	205
SEGUNDA PARTE: ESTUDIO PRELIMINAR.....	207
CAPÍTULO IV. Análisis de la situación de la enseñanza de la lengua extranjera en las distintas comunidades autónomas	209
4.1 Introducción.....	209
4.1.1 Situación de la enseñanza de la lengua extranjera a nivel europeo.	210
4.1.1.1 Estudio comparativo de los sistemas educativos europeos y edad de inicio de la lengua extranjera.....	210
4.1.1.2 Ejemplos de iniciativas en los diferentes países europeos.....	213
4.2 Situación de la enseñanza de la LE en sistema educativo español.....	217
4.2.1 Análisis del nivel de introducción de la lengua extranjera en las diferentes comunidades autónomas	224
4.2.1.1 Andalucía	226
4.2.1.2 Aragón	229
4.2.1.3 Asturias.....	233
4.2.1.4 Canarias	235
4.2.1.5 Cantabria	238
4.2.1.6 Castilla la Mancha	241
4.2.1.7 Castilla León.....	244
4.2.1.8 Cataluña.....	246
4.2.1.9 Comunidad Valenciana.....	247
4.2.1.10 Extremadura	250
4.2.1.11 Galicia	252
4.2.1.12 Islas Baleares	254
4.2.1.13 Madrid	255
4.2.1.14 Melilla y Ceuta.....	257
4.2.1.15 Navarra.....	257
4.2.1.16 País Vasco.....	260
4.2.1.17 La Rioja	262
4.2.1.18 Región de Murcia	263

4.2.2 Análisis del nivel de introducción a la lengua extranjera en las diferentes comunidades autónomas	266
4.3 Conclusiones	271
TERCERA PARTE: INVESTIGACIÓN DELPHI.....	273
CAPÍTULO V. Estudio Delphi. Metodología de la investigación.....	275
5.1 Introducción.....	275
5.2 Preguntas de investigación y objetivos	276
5.3 Variables del estudio	276
5.4 Metodología Delphi	277
5.4.1 El método Delphi. Orígenes y definición.....	278
5.4.2 Ventajas e inconvenientes	283
5.5 Aplicación de la metodología Delphi en la presente investigación	287
5.5.1 Fases de la investigación	290
5.5.2 Planificación del proceso y calendario	291
5.5.3 Participantes.....	291
5.5.3.1 Definición de los grupos de expertos	291
5.5.3.2 Selección de los participantes	294
5.5.4 Instrumentos	297
5.5.4.1 Instrumentos primera ronda.....	297
5.5.4.2 Resultados validación instrumentos primera ronda	298
5.5.4.3 Instrumentos segunda ronda.....	303
5.6 Análisis de datos	304
5.6.1 Análisis de datos de la primera ronda	304
5.6.2. Análisis de datos de la segunda ronda	305
5.6.2.1 Cálculo del consenso.....	306
5.6.2.2 Análisis estadísticos realizados	307
CAPÍTULO VI. Análisis de datos Delphi ronda 1.....	311
6.1 Introducción.....	311
6.2 Categoría 1: Situación de España	311
6.3 Categoría 2: Legislación infantil.....	319
6.4 Categoría 3: Momento inicio.....	322

6.5 Categoría 4: Tiempo lectivo	328
6.6 Categoría 5: Clase en lengua extranjera	334
6.7 Categoría 6: Materiales didácticos	340
6.8 Categoría 7: Metodología	345
6.9 Categoría 8: Transición.....	352
6.10 Categoría 9: Familia	356
6.11 Categoría 10: Profesorado	359
6.12 Categoría 11: Formación del profesorado.....	363
6.13 Categoría 12: Requisitos lingüísticos.....	368
6.14 Categoría 13: Buenas prácticas	369
6.15 Del análisis cualitativo a la segunda ronda del cuestionario.....	373
CAPÍTULO VII. Análisis de datos Delphi ronda 2	379
7.1. Introducción.....	379
7.2. Dimensión 1. panorama actual de la enseñanza del inglés en Educación Infantil en España.....	380
7.2.1 Situación actual.....	380
7.2.2 Legislación.....	383
7.2.3 Horario lectivo	384
7.3. Dimensión 2. Pautas metodológicas.....	387
7.3.1 Pautas metodológicas	387
7.3.2 Métodos más adecuados	393
7.3.3 Momento de inicio	395
7.3.4 Familia	397
7.3.5 Lengua de instrucción en clase de lengua extranjera.....	398
7.3.6 Materiales didácticos	399
7.3.7 Transición entre Educación Infantil y Educación Primaria.....	400
7.4. Dimensión 3. Buenas prácticas.....	403
7.5. Dimensión 4. Profesorado.....	405
7.5.1 Perfil profesorado encargado docencia.....	405
7.5.2 Formación profesorado	407
7.5.3 Requisitos lingüísticos	408
7.6 Conclusiones.....	413

CUARTA PARTE: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	417
CAPÍTULO VIII. Análisis y discusión de los resultados del Delphi.....	419
8.1 Introducción.....	419
8.2 Análisis y discusión de la dimensión 1. Panorama actual de la enseñanza del inglés en Educación Infantil en España	419
8.3 Análisis y discusión de la dimensión 2. Pautas metodológicas.....	436
8.4 Análisis y discusión de la dimensión 3. Buenas prácticas.....	486
8.5 Análisis y discusión de la dimensión 4. Profesorado.....	491
CAPÍTULO IX. Conclusiones	507
9.1 Introducción.....	507
9.2 Respuestas a las preguntas de investigación.....	509
9.3 Respuesta a los objetivos y propuesta	518
9.4 Limitaciones y futuras líneas de investigación	521
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	525
ANEXOS	575

ÍNDICES DE TABLAS, DE FIGURAS Y DE ANEXOS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Recomendaciones del Informe “The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners”	34
Tabla 2 Resumen edad finalización Período Crítico.....	38
Tabla 3 Estadios evolutivos de Piaget: período preoperatorio (de 2 a 7 años)	55
Tabla 4 Resumen hitos desarrollo motor infantil	63
Tabla 5 Correspondencia entre edad y desarrollo psicomotor	64
Tabla 6 Resumen desarrollo cognitivo infantil	72
Tabla 7 Resumen desarrollo emocional infantil.	75
Tabla 8 Desarrollo del autoconcepto en el niño.....	82
Tabla 9 Resumen desarrollo de la personalidad infantil.....	84
Tabla 10 Resumen desarrollo infante a los tres años.	85
Tabla 11 Resumen desarrollo infante a los cuatro años.	87
Tabla 12 Resumen desarrollo infante a los cinco años.	88
Tabla 13 Fases en el desarrollo del lenguaje infantil según Halliday (1975).....	110
Tabla 14 Resumen teorías adquisición del lenguaje.....	112
Tabla 15 Resumen teorías adquisición de L2	119
Tabla 16 Desarrollo del lenguaje prelingüístico.....	121
Tabla 17 Desarrollo fonético infantil.....	124
Tabla 18 Etapas holográfica y de la dos palabras del desarrollo del lenguaje infantil.	127
Tabla 19 Etapa telegráfica del desarrollo del lenguaje (24-36 meses)	130
Tabla 20 Desarrollo semántico del lenguaje infantil según Nelson (1973)	135
Tabla 21 Resumen desarrollo pragmático infantil	138
Tabla 22 Emisiones vocálicas entre los cinco y seis meses.	141
Tabla 23 Principios didácticos del método Gramática-traducción	153
Tabla 24 Principios didácticos del Método Directo.....	154
Tabla 25 Principios didácticos del Método Audiolingüe.....	156
Tabla 26 Principios didácticos del Método Situacional	157
Tabla 27 Principios didácticos del Método Community Language Learning	159

Tabla 28 Principios didácticos del Método Suggestopedia.....	160
Tabla 29 Principios didácticos del Método The Silent Way.....	161
Tabla 30 Principios didácticos del Método Total Physical Response	162
Tabla 31 Principios didácticos del Método The Natural Approach	166
Tabla 32 Principios didácticos del Método Task Based Learning	175
Tabla 33 Ejemplos de actividades para niños de acuerdo al método Task Based Learning	177
Tabla 34 Diferencias entre los métodos de lectoescritura Syntethic y Analytic Phonics	191
Tabla 35 Estrategias del profesor	196
Tabla 36 Estrategias del profesorado a nivel metodológico	198
Tabla 37 Materiales y recursos	201
Tabla 38 Técnicas metodológicas más empleadas en Educación Infantil en orden de importancia	204
Tabla 39 Ejemplos de buenas prácticas en ELL en Europa	214
Tabla 40 Matriz de análisis del grado de introducción de la LE en EI	267
Tabla 41 Resumen principales ventajas e inconvenientes metodología Delphi	285
Tabla 42 Resumen principales características Método Delphi.....	286
Tabla 43 Resumen Calendario Rondas Delphi.....	291
Tabla 44 Resumen resultados biograma y coeficiente de competencia experta de los expertos	295
Tabla 45 Resumen número total de participantes en las dos rondas del cuestionario	296
Tabla 46 Dimensiones primer cuestionario Delphi.....	298
Tabla 47 Resultados validación cuestionario I.....	301
Tabla 48 Resumen respuestas categoría Situación en España de la enseñanza de la LE en Educación Infantil.....	312
Tabla 49 Resumen respuestas categoría Legislación Infantil Cuestionario 1	320
Tabla 50 Resumen respuestas categoría Momento inicio Cuestionario 1	323
Tabla 51 Resumen respuestas categoría Tiempo lectivo. Cuestionario 1	328
Tabla 52 Resumen categoría Clase en LE Cuestionario 1	335
Tabla 53 Resumen respuestas Código: Materiales Cuestionario I	340
Tabla 54 Resumen respuestas Código: Metodología Cuestionario I.	345
Tabla 55 Resumen respuestas Código: Transición Cuestionario I.....	352
Tabla 56 Resumen respuestas Código: Familia Cuestionario I.....	356

Tabla 57 <i>Resumen respuestas Código: Profesorado Cuestionario I</i>	360
Tabla 58 <i>Resumen respuestas Código: Formación Profesorado Cuestionario I</i>	364
Tabla 59 <i>Resumen respuestas Código: Requisitos Lingüísticos Cuestionario I</i>	368
Tabla 60 <i>Resumen respuestas Código: Buenas Prácticas Cuestionario I</i>	370
Tabla 61 <i>Relación respuestas expertos y preguntas de la segunda ronda del cuestionario</i>	375
Tabla 62 <i>Análisis del consenso Dimensión 1. Situación actual</i>	381
Tabla 63 <i>Comparativa resultados P10 segunda ronda y feedback</i>	383
Tabla 64 <i>Análisis del consenso Dimensión 1. Legislación</i>	384
Tabla 65 <i>Análisis del consenso Dimensión 1. Horario lectivo</i>	385
Tabla 66 <i>Comparativa resultados P20 segunda ronda y feedback</i>	387
Tabla 67 <i>Análisis consenso Dimensión 2. Subdimensión Pautas metodológicas.</i>	388
Tabla 68 <i>Comparativa resultados P11 segunda ronda y feedback</i>	391
Tabla 69 <i>Comparativa resultados P18 segunda ronda y feedback.</i>	392
Tabla 70 <i>Análisis consenso Dimensión 2. Subdimensión Métodos más adecuados</i>	393
Tabla 71 <i>Comparativa resultados P25 segunda ronda y feedback</i>	394
Tabla 72 <i>Análisis del consenso Dimensión 2. Momento de inicio</i>	395
Tabla 73 <i>Comparativa resultados P30 segunda ronda y feedback.</i>	396
Tabla 74 <i>Análisis del consenso Dimensión 2. Implicación familias</i>	397
Tabla 75 <i>Análisis del consenso Dimensión 2. Lengua instrucción clase LE</i>	398
Tabla 76 <i>Análisis del consenso Dimensión 2. Materiales didácticos</i>	399
Tabla 77 <i>Análisis del consenso Dimensión 2. Transición entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria</i>	401
Tabla 78 <i>Comparativa resultados P49 segunda ronda y feedback</i>	402
Tabla 79 <i>Análisis consenso Buenas prácticas</i>	403
Tabla 80 <i>Análisis consenso Dimensión 4 Cuestionario. Perfil profesorado encargado docencia</i>	405
Tabla 81 <i>Comparativa resultados segunda ronda y feedback</i>	407
Tabla 82 <i>Análisis consenso Dimensión 4 Cuestionario. Formación del profesorado</i>	407
Tabla 83 <i>Análisis consenso Dimensión 4 Cuestionario. Formación del profesorado</i>	409
Tabla 84 <i>Comparativa resultados, P10 segunda ronda y feedback</i>	410
Tabla 85 <i>Comparativa resultados P11 segunda ronda y feedback</i>	410
Tabla 86 <i>Comparativa resultados P12 segunda ronda y feedback</i>	412
Tabla 87 <i>Resultados dimensión 1. Situación Actual</i>	420

Tabla 88 Resultados dimensión 1 “Legislación”	428
Tabla 89 Resultados dimensión 1 “Horario Lectivo”	430
Tabla 90 Resultados dimensión 2, categoría “Pautas para la enseñanza de la LE en Educación Infantil”	437
Tabla 91 Resultados dimensión 2, categoría “Metodología ESL más adecuada”	460
Tabla 92 Resultados dimensión 2, categoría “Momento De Inicio”	463
Tabla 93 Resultados dimensión 2, categoría “Implicación de las familias”	466
Tabla 94 Resultados dimensión 2, categoría “Lengua de instrucción / Uso de la lengua materna”	471
Tabla 95 Resultados dimensión 2, categoría “Materiales Didácticos”.	475
Tabla 96 Resultados dimensión 2, categoría “Transición entra la etapa de Infantil y Primaria”.	481
Tabla 97 Resultados dimensión 3, categoría “Buenas Prácticas”	487
Tabla 98 Resultados dimensión 4, categoría “Perfil del Profesor encargado de la docencia”	495
Tabla 99 Resultados dimensión 4, categoría “Formación del Profesorado”	497
Tabla 100 Resultados dimensión 4, categoría “Requisitos Lingüísticos”	505
Tabla 101 Resumen de las pautas didácticas consensuadas en la investigación	519

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Principales características infantiles etapa preoperatoria	54
Figura 2. Ámbitos del pensamiento egocéntrico infantil en el período preoperatorio. Adaptado de Barajas (2012a)	56
Figura 3. Influencia del desarrollo motor en la adquisición del lenguaje de acuerdo a Iverson. Adaptado de Iverson (2010)	67
Figura 4. Tipos de juegos simbólicos entre dos y seis años. Adaptado de Barajas (2012a)	73
Figura 5. Características del Enfoque comunicativo. Adaptado de Pino y Rodríguez (2006).....	171
Figura 6. Las 4 C de AICLE. Adaptado de Coyle, Hood y Marsh (2010, p. 41). ..	180
Figura 7. Inicio de enseñanza de L2 o LE en los diferentes países europeos Adaptado de Eurydice (2012).....	212
Figura 8. Resumen de la legislación española referente a la etapa de Infantil.....	223

<i>Figura 9.</i> Resultados estudio preliminar grado implementación LE comunidades Autonomas (I).....	268
<i>Figura 10.</i> Resultados estudio preliminar grado implementación LE comunidades Autonomas (II).....	269
<i>Figura 11.</i> Tipología del Método Delphi según Landeta (2002)	282
<i>Figura 12.</i> Diferencias y similitudes Delphi Clásico y Modificado. Adaptado de Hasson y Keeney (2011)	283
<i>Figura 13.</i> Tipología estudio Delphi realizado siguiendo la clasificación de Landeta (2002).....	288
<i>Figura 14.</i> Resumen protocolo seguido aplicación metodología Delphi	290
<i>Figura 15.</i> Resumen participantes investigación Delphi.....	292
<i>Figura 16.</i> Resumen de las respuestas de los expertos a la carta informativa.....	299
<i>Figura 17.</i> Resultados validación Cuestionario I.....	301
<i>Figura 18.</i> Resumen propuestas de cambio realizadas por los expertos.....	302
<i>Figura 19.</i> Diagrama de cajas pregunta 10. Dimensión 1. Situación actual	382
<i>Figura 20.</i> Análisis pregunta 20 Dimensión 1. Horario lectivo.	386
<i>Figura 21.</i> Diagrama de cajas P11 Dimensión 2 Cuestionario	390
<i>Figura 22.</i> Diagrama de cajas P18 Dimensión 2 Cuestionario	392
<i>Figura 23.</i> Diagrama de cajas P25 Dimensión 2 cuestionario	394
<i>Figura 24.</i> Diagrama de cajas P30 Dimensión 2 cuestionario	396
<i>Figura 25.</i> Diagrama de cajas P49 Dimensión 2 Cuestionario	402
<i>Figura 26.</i> Diagrama de cajas P1 Dimensión 4 Cuestionario	406
<i>Figura 27.</i> Diagrama de cajas P10 Dimensión 4 Cuestionario	409
<i>Figura 28.</i> Diagrama de cajas P11 Dimensión 4 Cuestionario.	411
<i>Figura 29.</i> Diagrama de cajas P12 Dimensión 4 Cuestionario	412
<i>Figura 30.</i> Resumen consenso preguntas Dimensión 1	413
<i>Figura 31.</i> Resumen consenso preguntas Dimensión 2	414
<i>Figura 32.</i> Consenso final alcanzado. Dimensión 3 (CCM %)	414
<i>Figura 33.</i> Consenso final alcanzado. Dimensión 4 (CCM %)	415
<i>Figura 34.</i> Resultados dimensión 1, categoría “situación actual” expresados en tantos por cien.....	421
<i>Figura 35.</i> Resultados dimensión 1, categoría “legislación” expresados en tantos por cien	429

<i>Figura 36.</i> Resultados dimensión 1, categoría “horario lectivo” expresados en tantos por cien.....	434
<i>Figura 37.</i> Resultados dimensión 2, categoría “pautas para la enseñanza de la LE en educación infantil” expresados en tantos por cien.....	444
<i>Figura 38.</i> Resultados dimensión 2, categoría “metodología ESL más adecuada” expresados en tantos por cien	459
<i>Figura 39.</i> Resultados dimensión 2, categoría “momento de inicio” expresados en tantos por cien.....	464
<i>Figura 40.</i> Resultados dimensión 2, categoría “implicación de las familias” expresados en tantos por cien	467
<i>Figura 41.</i> Resultados dimensión 2, categoría “lengua de instrucción / uso de la lengua materna” expresados en tantos por cien.....	474
<i>Figura 42.</i> Resultados dimensión 2, categoría “materiales didácticos” expresados en tantos por cien	477
<i>Figura 43.</i> Resultados dimensión 2, categoría “transición entra la etapa de Infantil y Primaria” expresados en tantos por cien.....	481
<i>Figura 44.</i> Resultados dimensión 3, categoría “buenas prácticas” expresados en tantos por cien.....	489
<i>Figura 45.</i> Resultados dimensión 4, categoría “perfil del profesor encargado de la docencia” expresados en tantos por cien.....	496
<i>Figura 46.</i> Resultados dimensión 4, categoría “formación del profesorado” expresados en tantos por cien	501
<i>Figura 47.</i> Resultados dimensión 4, categoría “requisitos lingüísticos” expresados en tantos por cien	504

ÍNDICE DE ANEXOS (formato electrónico)

ANEXO 1: Resumen proyectos de aprendizaje de lenguas extranjeras a nivel europeo.	577
ANEXO 2: Instrumento de investigación: rúbrica de evaluación comunidades autónomas	579
ANEXO 3: Documentos legislativos comunidades autónomas	580
ANEXO 4: Web de las Consejerías de las comunidades autónomas.....	601
ANEXO 5: Autoevaluación y carta Informativa a Expertos.....	602

ANEXO 6: Biograma participantes.....	605
ANEXO 7: Primera ronda cuestionario.....	610
ANEXO 8: Documento de validación del primer cuestionario.	614
ANEXO 9: Carta informada a validar.	617
ANEXO 10: Sugerencias expertos carta informativa.	618
ANEXO 11: Cuestionario a validar.....	620
ANEXO 12: Sugerencias expertos Cuestionario ronda 1.....	623
ANEXO 13: Comparación primer cuestionario, validación expertos y cuestionario final. Dimensión 1: situación actual.....	625
ANEXO 14: Comparación primer cuestionario, validación expertos y cuestionario final. Dimensión 2: pautas metodológicas.....	628
ANEXO 15: Comparación primer cuestionario, validación expertos y cuestionario final. Dimensión 3: buenas prácticas.	631
ANEXO 16: Comparación primer cuestionario, validación expertos y cuestionario final. Dimensión 4: profesorado.....	633
ANEXO 17: Segunda ronda del cuestionario.....	635
ANEXO 18: Clasificación códigos primer cuestionario para la elaboración de la segunda ronda del cuestionario.	653

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Una Europa plurilingüe

Hoy en día vivimos en una sociedad donde coexisten distintas lenguas de forma natural en una Europa donde los ciudadanos bilingües o plurilingües son la norma y no la excepción (Missaglia, 2010); así pues, el conocimiento de lenguas se ha impuesto como una necesidad vital con el fin de adaptarse a esta extraordinaria comunidad multilingüe. En consonancia con esta visión el estudio *Europeans and their languages* (Comisión Europea, 2012a) reveló que el 88% de los europeos consideran que es necesario aprender la segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE)¹, L2 o LE, y un 98% apuesta por el aprendizaje de LE como una cuestión de suma importancia para el futuro de sus hijos. Además, el inglés se considera la lengua más útil (67%), seguida del alemán (17%), francés (16%), español (14%) y chino (6%).

El plurilingüismo se ha consolidado como un objetivo básico en las políticas educativas internacionales, nacionales y regionales (Hoyos, 2011). A nivel europeo, se propugna el dominio de dos lenguas además de la materna (L1), como ya se insistió en el Consejo Europeo de Barcelona (2002), donde también se incidió en la necesidad de emplear nuevas metodologías que propicien que los ciudadanos adquieran la L2 o LE, especialmente desde edades tempranas. Esto es así no solo por los beneficios que presenta (Cenoz, 2003; Madrid, 2001; Seker, Girgin y Akamca, 2012; Yeganeh, 2013), como explicaremos más adelante, sino también porque es donde se asientan las bases de los futuros aprendizajes (Comisión Europea, 2003). En nuestro país se ha incrementado el número de estudiantes de LE en los últimos años, principalmente propiciado por la proliferación de programas bilingües (Fleta, 2016) y de nuevos requerimientos lingüísticos en los estudios universitarios. En este contexto, resulta oportuno

¹ En esta investigación se mantiene la diferencia entre lengua extranjera (LE) y segundas lenguas (L2) cuando hacemos referencia a otras lenguas distintas a la lengua materna (L1), ya que la primera hace referencia a situaciones donde la lengua que se aprende no se encuentra de forma natural en el contexto de aprendizaje, mientras que la segunda sí está a disposición de los hablantes en diferentes usos comunicativos.

reflexionar sobre el plurilingüismo que, según la Unión Europea, se define como “la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina – con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas” (Consejo de Europa, 2002, p.168). Se favorece así un uso del término “sujeto bilingüe” más laxo al estilo del término “L2 user” defendido por Cook (2014a).

Como soporte a estos objetivos que se pretenden conseguir desde las instituciones europeas, se han ido adoptando diferentes medidas y, en 2005, mediante una Comunicación de la Comisión al Consejo (Comisión Europea, 2005), se incluía por primera vez el multilingüismo como materia de estudio a considerar por la Unión Europea. La Comisión (2005a) consideraba que los planes o acciones que se diseñaran tenían que ir dirigidos a:

- Estrategias a nivel nacional.
- Mejora de la formación del profesorado.
- Aprendizaje precoz de lenguas.
- Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE) -en inglés *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*-.
- Las lenguas en Educación Secundaria.
- Desarrollo académico dentro del campo del multilingüismo.
- Desarrollo del Indicador Europeo de Competencia Lingüística (IECL).

Asimismo, la Comisión Europea, a petición de los Jefes de Estado de los diferentes países europeos, se comprometió a llevar a cabo un Plan de Acción integral denominado “Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística 2004 – 2006” (Comisión Europea, 2003). Este Plan de Acción constituye la respuesta de la Comisión Europea a las iniciativas requeridas por el Parlamento (Resolución de 12 de Diciembre de 2001, Parlamento Europeo, 2001) con la finalidad de obtener datos objetivos y fiables de la situación real de los países europeos en lo que se refiere a enseñanza de LE. En esta defensa del plurilingüismo, el Consejo Europeo, mediante la Resolución de 21 de Noviembre de 2008, consideró la diversidad lingüística como parte de la identidad de Europa y animó a los diferentes países a fomentar el multilingüismo a través del aprendizaje de lenguas a lo largo de la vida, además de la diversidad lingüística y cultural.

Estas políticas alentaron desde sus inicios la introducción temprana del aprendizaje de idiomas en el sistema educativo de los diferentes países miembros.

Como parte de numerosas iniciativas a nivel europeo (Anexo I) y de la necesidad de conocer la situación de cada país en materia de enseñanza de L2 o LE, en 2011 se llevó a cabo la primera encuesta europea sobre competencia lingüística, comprensión lectora, oral y escrita (Comisión Europea, 2012b); que se actualizó con otro estudio en 2013 *“The European Survey on Language Competences: School-internal and external factors in language learning”* (Comisión Europea, 2013) con la intención de determinar los factores que influyen en la competencia de alumnos europeos de Secundaria cuya primera LE es el inglés, teniendo España un elevado porcentaje de participación (un 19,8% en comparación con países como Portugal 6,9% o Francia 6,5%). Los resultados indicaron que cuanto antes se comienza el aprendizaje, mayor es la competencia; además, parece que el tamaño de la clase no es un factor determinante sobre la competencia de los alumnos en la mayor parte de los países, incluso en algunos casos en los que se cuenta con aulas reducidas, los alumnos obtienen peores resultados. Igualmente, parece que los alumnos que reciben enseñanza bajo el paraguas de la metodología AICLE desde la etapa de Primaria, obtienen mejores resultados en etapas posteriores, en cuanto a cuestiones lingüísticas se refiere. También se concluye que factores tan diversos como el visionado de películas en versión original, el nivel socioeconómico o el conocimiento de la lengua objeto por parte de los padres tiene una influencia directa en la adquisición.

En 2006 se elaboró uno de los primeros estudios que tiene como objetivo abordar esta enseñanza precoz, como consecuencia del Plan de Acción anteriormente comentado. El estudio *“The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners”* (Edelenbos, Johnstone y Kubanek, 2006) constituye una guía de indicaciones y recomendaciones derivadas de los intercambios de experiencias de especialistas en la materia, con el objetivo de definir los puntos fuertes y débiles de la enseñanza temprana de una L2, teniendo como objetivos centrales del proyecto los principales puntos que se recogen en la siguiente Tabla:

Tabla 1

Recomendaciones del Informe "The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners"

Número	Recomendación
1.-	<p>Recoger información relativa a buenas prácticas, investigaciones, quedando disponible para consulta mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creación de una red Europea a cinco años sobre investigación y desarrollo para facilitar el contacto entre los profesionales. • Realización de un congreso anual o periódico sobre investigación y buenas prácticas. • Financiación de un programa de investigación y desarrollo sobre temas referentes a ELL.
2.-	Realización de estudios más amplios que proporcionen una imagen global de la ELL abarcando temas, como por ejemplo, la formación del profesorado y procesos cognitivos y afectivos; incluyendo las variables que pueden conducir al éxito en estas enseñanzas.
3.-	Elaboración de indicadores de buenas prácticas y cómo pueden alcanzarse. Será importante la observación en el aula, el uso del vídeo, entre otros recursos para llegar a establecer los indicadores.
4.-	Reconocimiento de los modelos actuales de aprendizaje temprano de lenguas, pudiéndose incluir los descriptores del MCERL.
5.-	Investigar sobre el desarrollo de la motivación de los niños al aprender una L2, ya que no hay muchos datos del avance de los niños en esta tarea, al ser algo que no se refleja en los libros de texto.
6.-	Definición del tipo de conductas del profesor que conducen al éxito, por ejemplo un ambiente relajado de clase, enfoque por tareas donde se use la L2 de forma fluida, fijación de objetivos alcanzables, proporcionar suficiente tiempo para la práctica y animar a la reflexión.
7.-	Analizar y reforzar la formación que se da a los futuros profesores sobre el aprendizaje temprano de LE, incluyendo estancias en el extranjero y la posibilidad de obtener certificados de instituciones educativas del país nativo de la lengua objeto de aprendizaje.

Nota: Adaptado de Edelenbos, Johnstone y Kubanek (2006).

La información recogida permitió dibujar un paisaje europeo donde existe un elevado compromiso en el desarrollo de proyectos de gran envergadura dentro del sector, así como importantes inversiones para su promoción. Se concluye que la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje de lenguas es

muy positiva al haber comenzado dicho aprendizaje en la etapa de Infantil; y el docente ocupa un lugar clave en el éxito de esta enseñanza, al ser quien proporciona el *input* lingüístico a los alumnos. De este informe cabe destacar que aquellos países con varios idiomas oficiales son los que presentan una mejor aproximación y estructuración de la enseñanza de lenguas a edades tempranas. Además, se hacen recomendaciones para todos los países sobre cómo debe llevarse a cabo la enseñanza temprana de lenguas, teniendo presente que la etapa de Infantil es diferente de la etapa de Primaria a nivel pedagógico. Como consecuencia de las recomendaciones comentadas y de las iniciativas emprendidas por la Unión Europea, parece que es aconsejable un inicio temprano, aunque se trata de una cuestión no exenta de debate, y en las últimas décadas ha estado muy presente la discusión de si es conveniente o no introducir la enseñanza de una L2 o LE a edades tempranas.

El Consejo Europeo de Barcelona de 2002 fue la semilla que inició la carrera hacia el aprendizaje precoz de lenguas extranjeras, que se convirtió en una de las prioridades a nivel europeo en materia de lenguas. A modo de ejemplo, dentro del programa “Lifelong Learning Programme” (LLP), se incluye la iniciativa “Piccolingo” (2009) basada en prácticas que dan información a nivel local sobre actividades de aprendizaje de lenguas en edades tempranas, entre ellas conferencias, eventos musicales y concursos de arte. Otros ejemplos de proyectos fruto de estas nuevas directrices en cuanto a la enseñanza temprana de lenguas serían los proyectos ELLiE (Enever, 2011), Bilfam -*Proyect Bilingual Family Project*- (Pirchio, Taschner, Colibaba, Gheorghiu y Jursová, 2015) o PASS -*Parents as Successful Teachers*- (Sokol y Lasevich, 2015).

El debate de la edad de inicio

En el mundo académico y político, parece existir una tendencia favorable hacia el aprendizaje temprano de lenguas extranjeras. Las posturas que se sitúan a favor de este aprendizaje temprano defienden que los niños, en los primeros años de vida, tienen una especial predisposición para el aprendizaje de lenguas, el desarrollo cognitivo y socio-afectivo (Muñoz-Redondo y López-Bautista, 2002-2003). El origen de esta postura se sitúa en la ampliamente debatida teoría del período crítico con Penfield (1953) y Penfield y Roberts (1959), quienes, siguiendo las ideas de Lennenberg (1967), entienden que la plasticidad del cerebro es

inversamente proporcional con el crecimiento infantil, lo que justifica la teoría de que después de la pubertad será muy difícil adquirir un dominio a nivel nativo de la LE dada la pérdida de plasticidad cerebral. Si una persona aprende tanto una L1 como una L2 al mismo tiempo durante el periodo infantil, ambas lenguas se alojarán en la parte izquierda del cerebro, mientras que si la L2 o LE no se aprende al mismo tiempo, ésta se alojará en el hemisferio derecho del cerebro, lo que implica que no compartirá los rasgos que caracterizan la L1 (Sánchez-Reyes, 2000). Scovel (1988) añadió que se puede aprender una lengua sin acento hasta los 12 años, diferenciando entre aprender la pronunciación de una lengua y los aspectos léxicos y morfosintácticos de la misma. En cuanto a los factores morfosintácticos, Birdsong (1999) considera que una exposición temprana a la lengua siempre es ventajoso. Durante décadas, gran cantidad de estudios se han realizado siguiendo esta premisa, principalmente con inmigrantes que aprendían inglés como L2, y, por ejemplo, autores como Patwoski (1982) la apoyaban al considerar que existen limitaciones para adquirir un dominio total de la lengua por cuestiones de edad. Conclusiones similares alcanzaron los estudios de Seliger, Krashen y Ledefoged (1982) o Johnson y Newport (1989).

Es importante señalar que las teorías que dotan de mayor ventaja a los niños en estos temas se basan en que tienen mayores posibilidades de estar en contacto diario y continuo con hablantes nativos, como profesores o compañeros de clase, algo que no ocurre tanto con adultos inmigrantes, que suelen relacionarse en mayor medida con personas que comparten su misma L1. Siguiendo la misma línea, Flege et al. (2006) apuntaban que la pronunciación de los niños era más precisa que la de los adultos en residentes norcoreanos en EEUU, al recibir mayor exposición y utilizarla en mayor medida, ya que no habían sobrepasado la barrera del período crítico y tenían una actitud más positiva hacia la cultura y uso de la lengua. Ejemplos de otras investigaciones que también apoyan esta teoría serían los de DeKeyser (2003), DeKeyser y Larson-Hall (2005), Hyltenstam y Abrahamsson, (2001, 2003); o más recientes como la de DeKeyser, Alfi-Shabati y Ravid (2010). En este sentido, Seker, Girgin y Akamca (2012), observaron que alumnos que reciben una educación en una L2 obtienen mejores resultados en el procesamiento del lenguaje que aquellos que solo reciben la enseñanza en la L1; ya que como concluyó Yeganeh (2013), después de la pubertad, los alumnos bilingües obtenían mejores resultados en el aprendizaje de una LE, en este caso

inglés. De manera más reciente, estudios desarrollados por neurocientíficos interesados en el cerebro bilingüe (Kuhl, Stevenson, Corrigan, Van den Bosch, Deniz, y Richards (2016), Ramírez-Esparza, García-Sierra y Kuhl (2016) o García-Sierra, Ramírez-Esparza, y Kuhl (2016) destacan las ventajas cognitivas del aprendizaje de varios idiomas a edades tempranas. De igual forma es constatable el hecho de que un bilingüismo temprano es muy beneficioso a largo plazo, y puede ayudar a mantener las habilidades cognitivas, lo que se denomina “cognitive reserve” (Bialystok, Craik y Luk, 2012).

En el caso de la LE, existen razones de diverso tipo que justifican el comienzo de su aprendizaje a edades tempranas, tanto de tipo social, como educativo, sociológico y neurológico (Stern, 1963). Igualmente, habría que añadir la gran capacidad imitadora, curiosidad, memoria y el hecho de que, a largo plazo, los alumnos que comienzan este aprendizaje en etapas tempranas obtienen mejores resultados (Madrid, 2001); y al mismo tiempo, se crea una actitud positiva y más tolerante hacia las personas que hablan dicha lengua, favoreciendo la sensibilidad cultural (Comisión Europea, 2011; Kersten, 2015; Mezzi, 2012; Rico-Martín y Jiménez, 2013; Riestra y Johnson, 1964; Unesco, 2010). Otra propuesta similar son los programas de inmersión que tienen su origen en Canadá, donde los alumnos cuya L1 era inglés, recibían gran parte de la formación en francés (L2) (Murphy y Evangelou, 2016). El éxito de estos programas de inmersión corrobora que es posible alcanzar un alto dominio de una LE si se empieza a una edad temprana, por lo que lo más aconsejable es emular situaciones o actividades que imiten un contexto natural de aprendizaje, y esto puede ayudar a que los aprendices presenten beneficios a largo plazo en el aprendizaje de L2, ya que “successful immersion programs in kindergarten can help children develop skills ‘in a foreign language’ and do not necessarily need to aim at helping them ‘learn a foreign language’ explicitly” (Dolean, 2015, p.10).

En este sentido, investigaciones recientes demuestran cómo la puesta en marcha de programas bilingües en Infantil no suponen ningún perjuicio para la L1 de los aprendices, sino todo lo contrario (Elvin, Maagero y Simonsen, 2007; Kersten, 2015).

Por tanto, y como afirma Dolean (2015), “since a second language can be distinguished as early as prenatal period of development, it can be safely

assumed that it is never too early to consider children's exposure and introduction to a foreign language" (p.9).

En el lado opuesto, se situarían las posiciones contrarias a este aprendizaje temprano que, entre otros factores, cuestionan el mencionado período crítico, ya que existe un debate abierto sobre su existencia (Wiley, Bialystok y Hakuta, 2005). Esta postura se apoya en la idea de que los aprendices de mayor edad progresan más rápidamente, como hace décadas concluyeron Eckstrand (1978), o Snow y Hoefnagel-Höhle (1982). Se considera que la teoría del período crítico es difusa y contempla muchas variables dentro de la misma (Singleton, 2005) y como refleja la Tabla 2, no hay uniformidad de criterios en cuanto a cuándo comienza y finaliza. Además, como afirman Nikolov y Mihaljević-Djigunović (2006), tras la revisión de investigaciones sobre la cuestión, aprendices adultos pudieron conseguir un nivel nativo, por lo que la versión más estricta de esta teoría no puede mantenerse.

Tabla 2

Resumen edad finalización Período Crítico

Autor	Edad finalización
Penfield and Robers (1959)	9 años
Lennenberg (1967)	Desde los 2 a la pubertad
Molfese (1977)	Para aspectos fonéticos: 1 año
Seliger (1978)	Para los aspectos fonéticos: pubertad
Diller (1981)	Para los aspectos fonéticos: 6-8 años
Scovel (1988)	Para los aspectos fonéticos: 12 años
Johnson y Newport (1989)	Fase 1: 7 años. Fase 2: pubertad.
Long (1990)	Fase 1: 7 años. Fase 2 aspectos fonéticos: 12 años. Fase 2 morfosintaxis: 15 años.
Ruben (1997)	Inicio para aspectos fonéticos: 6 meses vida fetal. Fase aspectos fonéticos: 1 año. Fase sintaxis: 4 años. Fase semántica: 15-16 años.
Hylthenstam y Abrahamsson (2003)	Poco antes del nacimiento.

Nota: Adaptado de Singleton (2005, p. 273).

Asimismo Muñoz (2006), concluyó, tras la puesta en práctica del proyecto BAF (*Barcelona Age Factor*) en 1995, el cual tenía como muestra aprendices que

comenzaron el aprendizaje de inglés entre de inglés de entre ocho y 11 años, que los aprendices de mayor edad consiguieron mejores resultados en cuanto al ritmo de aprendizaje. Los aprendices de menor edad mostraron un ritmo más lento en una fase inicial, que se aceleró en las fases superiores; aunque no superaron a los de mayor edad durante la fase de investigación. En este sentido, si el período crítico fuera fundamental para poder conseguir un nivel de competencia lingüística nativa o similar, los aprendices de mayor edad solo podrían pretender conseguir un nivel modesto de competencia (Roca de Larios y Manchón, 2006); por lo que el aprendizaje podría ser más importante que los factores biológicos (DeKeyser, 2013). En resumen, y como afirman Nikolov y Mihaljević-Djigunović (2006), es un hecho aceptado que los niños aprenden la LE o L2 de forma más lenta que adolescentes o adultos, aunque suelen conseguir mayores niveles de competencia a largo plazo. Así pues sería necesario, como proponen Muñoz y Singleton (2011), “a loosening of the association between ultimate L2 attainment research and Critical Period Hypothesis issues would open the way to a richer perspective on L2 attainment and a fuller harvest of empirical findings and theoretical insights” (p.26).

Como hemos visto hay posturas a favor y en contra de un aprendizaje precoz basándose en la edad de los aprendices, aunque es necesario considerar otras cuestiones relevantes en el tema (Lasagabter, 2003) que pueden ejercer una influencia decisiva en un aprendizaje exitoso. Aunque la edad es crucial, otros factores vinculados al contexto, las oportunidades de usar la lengua objeto en contextos significativos y la motivación, contribuyen a la consecución del aprendizaje de una lengua, por lo que el factor edad no puede analizarse en solitario cuando se reflexione sobre la cuestión (Haznedar, 2015).

En cuanto a los factores que pueden influir, por un lado, habría que considerar factores ligados a la situación en que se aprende la lengua. Para Muñoz (2008) en contextos donde se aprende una lengua como LE, los alumnos de menor edad no parecen tener las mismas ventajas que se han demostrado en contextos naturales de aprendizaje, siendo una de las causas el tipo de *input* que se recibe (factor relevante), hecho que beneficia a los alumnos de mayor edad, que se desenvuelven mejor en estos contextos; aunque a largo plazo esta ventaja se minimiza sobre todo cuando se trata de habilidades que requieren menor esfuerzo cognitivo (Muñoz, 2006). En este sentido, la calidad del *input* que se

proporcione es fundamental para que el niño pueda comprender las rutinas diarias que tienen lugar en el aula y construir su conocimiento, por lo que es necesario formación para los docentes con el fin de garantizar la calidad del mismo (Kersten, 2015). Además, en cuanto al contexto escolar, parece que en contextos formales no hay diferencias significativas entre niños que inician el aprendizaje de una lengua en diferentes momentos (Cenoz, 2003) dado que no existe la necesidad imperiosa de comunicación en la lengua; y en consecuencia, sería recomendable un aprendizaje temprano en contextos naturales de aprendizaje (Roca de Larios y Manchón, 2006; Singleton, 2014a).

Por otro lado, hay factores relacionados de forma intrínseca con el aprendizaje, ya que no solo es importante la interacción y las oportunidades que tendrán los alumnos de interactuar, sino la actitud y motivación que presenten hacia el aprendizaje (Cenoz y Perales, 2000), por lo que factores como la motivación, aptitud, personalidad, inteligencia y preferencias del aprendiz ejercerán una gran influencia en la adquisición de una L2 o LE (Lightbown y Spada, 2001; Piller, 2002).

When children begin the acquisition of a second language (L2), whether in the home or at school, their cognitive resources clearly play a central role in the rapidity and ultimate success with which that language is acquired. Other individual factors, such as motivation, and contextual factors that determine amount and type of exposure to the second language, are also central to the acquisition process in most situations are likely to interact with cognitive factors. (Cummins, 1991, p. 70)

Además, el aprendizaje de la LE supone para el niño un reto a nivel intelectual y de satisfacción personal, por lo que es necesario que los docentes tengan los factores anteriormente citados en consideración y desarrollen y mantengan tanto el reto a nivel cognitivo como la motivación intrínseca de los alumnos (Brumen, 2011).

En resumen, los estudios parecen indicar que el aprendizaje de LE no es exclusivo de edades tempranas; sin embargo, sí existen una serie de ventajas añadidas en esta etapa, tales como plasticidad del cerebro, capacidad de imitación, capacidad cognitiva, buena disposición y curiosidad para el aprendizaje, y el hecho de que ayuda a que el aprendiz explore, trabaje y socialice

con otra lengua y cultura dentro de una Europa plurilingüe, que lo harían beneficioso, siempre y cuando se tengan en cuenta las características individuales del aprendiz, así como el contexto de aprendizaje y la calidad del *input* (Dolean, 2015).

En conclusión respecto al debate de inicio, a pesar de que parece que sí es aconsejable un comienzo temprano y que la neurociencia sustenta este potencial, queda mucho camino por recorrer y es necesario entender las ventajas que los aprendices tempranos presentan, tener en cuenta todos los factores comentados y asegurarse de que los profesores tienen las habilidades necesarias; cuestiones que deberían ser una prioridad en la investigación pedagógica si se quiere que estos alumnos puedan beneficiarse de la exposición semanal a la LE. Es conveniente considerar que una adecuada puesta en marcha supone un proyecto a largo plazo que lleve más de una generación implementarlo, siendo necesario que a nivel institucional se aseguren las condiciones para una adecuada implementación, ya que de otra forma, podría fracasar. Además, es necesario promover investigaciones que ayuden a solventar los puntos débiles que todavía presenta la cuestión (Enever, 2015).

Hoy en día el aprendizaje precoz de lenguas es una realidad, siempre que se garanticen las condiciones necesarias y el profesor tenga unos adecuados materiales didácticos, algo de lo que carecen algunos contextos educativos. Ante esta situación, son necesarias más investigaciones que aborden cuestiones como qué metodologías son más apropiadas, cuál es el nivel de lengua que deberían poseer los profesores, o cómo apoyar a los padres en la enseñanza de lenguas a sus hijos, entre otras cuestiones (Enever, 2015; Mourão y Lourenço, 2015).

Aclaraciones terminológicas

El aprendizaje temprano de lenguas (ATL) se refiere, como apunta (Mihaljević-Djigunović, 2012), a los aprendices que inician el aprendizaje de idiomas en una etapa anterior a lo que tradicionalmente se ha realizado, y se denominan, de acuerdo a la Unión Europea, *Very Young Language Learners* (Aprendices Precoces de Lenguas, APL). No obstante este termino es confuso en la literatura existente ya que las edades de inicio de aprendizaje de idiomas varían de un contexto escolar a otro; así en el estudio llevado a cabo por Mourão y Robinson (2016), tras la revisión de investigaciones sobre el tema en distintos

contextos internacionales, concluyeron que el término *young learners* hace referencia en los distintos estudios hasta incluso niños de 12-14 años, es decir, anterior a la etapa de Secundaria. Su justificación reside precisamente en lo habitual de introducir la LE en etapas posteriores a la Educación Primaria en algunos sistemas educativos europeos, por ejemplo el Reino Unido, por lo que para ellos, es precoz un aprendizaje en Educación Primaria. Así defienden el término *Early Language Learning* (ELL), como los programas educativos que se ofrecen antes de la educación obligatoria, normalmente, a los seis años; y el término *Pre-primary* a la etapa que abarca desde los tres años hasta el comienzo de la Educación Primaria. En el contexto español, la introducción temprana se refiere a la etapa correspondiente a la Educación Infantil, principalmente, hace referencia en el currículo del segundo ciclo (tres-seis años) por lo que éste será nuestro campo de estudio. Asimismo, nos centraremos en procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras dado el escaso uso comunicativo que se produce en España de la lengua inglesa fuera del contexto escolar. Sin menoscabo de aproximaciones como las realizadas por autores como Pérez-Esteve y Roig (2003), los cuales defienden el modelo de inmersión ya que es el método que tiene un carácter más productivo y eficiente en la enseñanza de las lenguas tempranas, al impartir toda la clase en la LE objeto de aprendizaje y creando contextos significativos de aprendizaje donde la lengua pueda ser usada de forma funcional.

La presente investigación

En el contexto español existe una gran diversidad de programas e iniciativas plurilingües en la etapa de Educación Infantil entre las diferentes comunidades autónomas junto con una carencia de legislación al respecto, ya que no fue hasta la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE, BOE núm.106) cuando se hizo realmente eco de las propuestas y recomendaciones europeas comentadas, a excepción de proyectos pilotos (Orden 29 abril 1996, BOE núm.112). En la actualidad la ley recomienda una primera aproximación a la LE (Real Decreto 1630/2006, BOE núm.4, LOMCE, BOE núm. 295) especialmente en el segundo ciclo de Infantil, aunque queda a criterio de las Consejerías de Educación, o incluso del propio centro escolar, la puesta en práctica de esta primera aproximación; dando lugar a un amplio abanico de programas, pautas, y orientaciones didácticas (Arroyo, Vázquez, Rodríguez, Arias, y Vale, 2015), que

no siempre están avaladas por investigaciones que demuestren su calidad, tal y como demandan autores como Enever (2015) y Moúrao y Lourenço (2015). Además, no podemos obviar las características psicológicas, evolutivas y afectivas de este grupo determinado de estudiantes (Barreira, 2015), donde metodologías para la enseñanza de la LE, que tradicionalmente se han empleado en etapas superiores, no serían compatibles, por lo que es necesario más investigación en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de lenguas en aprendices tempranos (Murphy y Evangelou, 2016).

Como consecuencia de la situación imprecisa y heterogénea descrita, de la necesidad de realizar más investigaciones en el área de estudio que puedan ayudar a concretar cómo debe ser la enseñanza de la LE en Infantil y de consensuar pautas que regulen este aprendizaje, nos planteamos varias preguntas de investigación:

- ¿Cómo es la situación actual en cuanto a la enseñanza de la LE en la etapa de Educación Infantil?
- ¿Qué ejemplos de buenas prácticas se están realizando?
- ¿Cómo debería enseñarse inglés en esta etapa educativa?
- ¿Cómo debería estar formado el profesorado encargado de esta docencia?

Estas cuestiones nos ayudaron a definir cuál debía ser el objetivo principal de la investigación, que se concretaría en consensuar una aproximación didáctica adecuada a la enseñanza de la LE, principalmente de inglés², en la etapa del segundo ciclo de Educación Infantil.

Con el fin de dar respuesta a la preguntas de investigación y resolver el objetivo general, acometemos un marco teórico que nos ayude a revisar qué factores deberían tenerse en cuenta en la enseñanza de la LE a edades tan tempranas, y cómo es actualmente la enseñanza de la LE en Infantil. Esta revisión nos ayudará concretar unas pautas en relación a la enseñanza de la LE en Infantil. Con esta finalidad en mente, en el **primer capítulo**, profundizamos en el desarrollo evolutivo del alumno objeto de investigación, es decir, el alumno del segundo ciclo de Infantil, con el fin de averiguar las posibilidades de aprendizaje

² En esta investigación se pretende abordar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Infantil por ser actualmente la principal LE que se aprende en todas las etapas educativas (Eurydice, 2012), aunque es extrapolable a cualquier lengua extranjera en el contexto educativo español.

que presentan estos alumnos. Para ello realizamos un recorrido por el desarrollo de la mente infantil y los principales autores que lo estudian, como Piaget o Vygotsky; y proseguimos con el desarrollo psicomotor, cognitivo, socio-afectivo, psicosexual y de la personalidad. Esta visión general de todos los ámbitos del desarrollo infantil nos permitirá conocer las posibilidades de acción que tienen estos aprendices, así como sus limitaciones, a fin de poder adaptar las metodologías propias de la enseñanza de la LE, principalmente inglés. En el **segundo capítulo** completamos la visión del desarrollo infantil profundizando en el desarrollo del lenguaje. En primer lugar, definimos la diferencia entre la adquisición de la L1 y la L2, así como las diferentes teorías que han intentado explicarlo (conductistas, innatistas, cognitivistas e interaccionistas) y, en concreto, la adquisición de L2, donde resumimos las principales aportaciones tanto de Krashen, como de las teorías innatistas (Chomsky) y cognitivas. En segundo lugar, definiremos los diferentes estadios que atraviesa un infante de cero a seis años, con especial interés en la etapa de tres a seis años, procesos que serán clave para poder concretar unas adecuadas pautas didácticas.

Una vez que ya conocemos cómo funciona la mente infantil y los principales desarrollos que tienen lugar a estas edades tempranas, es necesario ahondar en las cuestiones relativas a la enseñanza de la LE en Infantil (**capítulo tres**), comenzando por la descripción de los procesos de enseñanza-aprendizaje del niño de la etapa de Infantil, así como los factores de éxito que pueden influir en este aprendizaje, y los principales métodos de enseñanza de LE y su posibilidad de aplicación en esta etapa.

Abordada la parte teórica que nos ayudará a conocer las principales características del desarrollo del niño, incluido el lenguaje, cómo aprenden y qué métodos pueden ser apropiados para la enseñanza de la LE, abordamos la parte empírica de la tesis. Como punto de partida realizamos un estudio preliminar de la situación actual de la enseñanza de LE a edades tempranas tanto a nivel europeo como español (**capítulo cuatro**), ahondando en las políticas educativas que cada Comunidad Autónoma ha ido implementando, describiendo así el panorama actual de la enseñanza de la LE en Educación Infantil. Una vez concluido el estudio preliminar y detectada una gran heterogeneidad y falta de concreción, consideramos necesario conocer qué opinan los expertos sobre cómo debería ser esta enseñanza. Para ello optamos por una investigación Delphi, dado

que creemos que es el método prospectivo que nos va a permitir consensuar posturas diversas en el tema estudiado. Esta parte empírica la comenzamos con el **capítulo cinco**, donde tratamos la metodología de la investigación. Proseguimos, en el **capítulo seis**, con el análisis de la primera ronda Delphi de datos cualitativos empleando para ello el programa informático Nvivo 10. El análisis de esta primera ronda nos ayudará a realizar una segunda ronda del cuestionario con el fin de alcanzar el consenso, que trataremos en el **capítulo siete**. Estos capítulos nos conducirán a uno de los apartados más importantes de la investigación, el análisis y discusión de los resultados, **capítulo ocho**, y finalizaremos con las conclusiones, **capítulo nueve**.

PRIMERA PARTE
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. DESARROLLO EVOLUTIVO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y SU IMPLICACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

1.1 INTRODUCCIÓN

La Educación Infantil comprende la etapa entre los cero y los seis años de edad³, periodo de enorme relevancia en la vida del ser humano, donde lo más importante es el hecho de que el niño necesita madurar para adaptarse al medio que lo rodea; por lo tanto, la educación en esta etapa es trascendental y “requiere de un tratamiento específico, porque estos primeros años son decisivos y porque el niño es sencillamente eso, un niño en proceso de maduración, desarrollo y no un hombre pequeño” (Castillejo, 1989, p.16). Hay que tener en cuenta que en esta etapa (0-6 años), se produce el proceso de “complejificación” (Bassedas, Huguet y Solé, 2006) por el cual el niño va aumentando sus demandas, modificando sus necesidades y su forma de afrontar las situaciones, proceso que no se volverá a repetir a lo largo de la vida. En este proceso, la “herencia genética” juega un papel importante, ya que todos heredamos al nacer una serie de características comunes y evolucionamos de acuerdo a una cadena de desarrollo de idénticas características para todos, conocido como calendario madurativo. En definitiva, las experiencias que tenga en su entorno en interacción con su componente genético le permiten evolucionar durante estos años iniciales y serán el origen de sus actitudes, creencias y pensamientos en la etapa adulta, por lo que la Educación Infantil debe ayudar a dirigir y orientar las experiencias educativas que ayuden a la consecución de estos desarrollos.

Al mismo tiempo, la Educación Infantil ha sido una de las etapas educativas más olvidadas a lo largo de la historia, no siendo hasta mitad del siglo XIX cuando se comienza a considerar la educación como un valor muy importante de

³ Aunque nuestra investigación se centra de tres-seis años, segundo ciclo de Infantil, en este primer capítulo teórico trataremos el desarrollo infantil desde el nacimiento hasta los seis años

las personas (Zabalza, 2008). En el siglo XX, con la generalización de la educación obligatoria, se dotó a la Educación Infantil de entidad propia, por lo que la idea que hoy en día tenemos de infancia es bastante reciente (Palacios, 2013). A pesar de ello, la Educación Infantil ha pasado por diferentes momentos, desde la concepción de la escuela como lugar cerrado donde permanecía el niño separado de la familia, a un cambio de mentalidad de la mano de autores como Rousseau, que defienden la singularidad de la etapa Infantil y las corrientes a favor de la escolarización y la aplicación de metodologías de enseñanza novedosas y específicas para estas edades (Rabadán, Sánchez y Martínez, 2010). Estos cambios se han suscitado gracias a las aportaciones de autores como Montessori, Dewey, Decroly, Clarapade o Piaget, que con sus estudios han renovado la concepción que del infante se tiene y de cómo debemos educarlo.

De acuerdo con Bassedas, Huguet y Solé (2006), para poder saber cómo aprenden los niños tenemos que conocer los agentes que participan en el desarrollo infantil, ya que esta es una etapa llena de cambios significativos y cruciales para el resto de la vida. Además, se debe diferenciar entre a) maduración, i.e., evolución del ser humano en cuanto a cuestiones celulares; b) desarrollo, i.e., funciones humanas, lenguaje y razonamiento, y; c) aprendizaje, i.e., agregación de “nuevos conocimientos, valores y habilidades que son propios de la cultura y la sociedad en que vivimos” (Bassedas, Huguet y Solé, 2006, p.19). El poder de aprendizaje del niño es inmenso, situándose en una etapa de la vida donde todavía no se ha completado la lateralización y está en pleno desarrollo psicomotor, de los procesos cognitivos y del lenguaje.

Consideramos que para poder ofrecer unas pautas metodológicas adecuadas a este grupo de aprendices, en primer lugar, hay que conocer bien los procesos madurativos y de aprendizaje que atraviesan los infantes. De ahí que en este primer capítulo, vayamos a hacer una revisión de las principales teorías sobre el desarrollo y el aprendizaje de los niños de tres a seis años, que es el grupo objeto de estudio esta investigación.

1.2 EVOLUCIÓN DE LA MENTE INFANTIL

1.2.1 La tradición piagetiana y su evolución

Piaget es considerado el mayor valedor de la psicología evolutiva del siglo XX, estatus que perdura en nuestros días. Sus teorías han revolucionado las concepciones previas sobre el desarrollo cognitivo del niño, al considerar que los niños pequeños no eran menos inteligentes que los niños mayores, sino que su pensamiento era diferente a nivel cualitativo. Esta idea se reflejó en la forma en que llevó a cabo su investigación, al dejar de lado los test existentes sobre inteligencia y permitir que la investigación evolucionara con las respuestas aportadas por los niños (Miras y Belmonte, 2001).

Piaget “concibió la cognición humana como una red de estructuras mentales creada por un organismo activo en constantes esfuerzos para dar sentido a la experiencia” (Berk, 2004, p.281). Rompiendo con el innatismo y el conductismo, considera que el conocimiento no está formado sino que surgen nuevas estructuras desde otras previas (estructuralismo); siendo ésta una construcción propia de la persona, que adquiere nueva información que se integra modificando los esquemas preexistentes (constructivismo).

Piaget clasificó el conocimiento de los niños en esquemas y conceptos. Los esquemas se consideran, según Byrnes (2001), como la herramienta que pone en práctica el niño repetidamente para conseguir un fin. Los conceptos, sin una finalidad determinada, son las formas de entender las relaciones que pueden surgir entre las cosas (Byrnes, 1992), los cuales se forman por el proceso de abstracción de lo que observamos a nuestro alrededor. Por lo tanto, los conceptos surgen lentamente con el tiempo y es algo que los niños no han desarrollado, mientras que lo que sí ponen en práctica son los esquemas, ya sean físicos o mentales.

Estos esquemas, estructuras mentales que subyacen a la acción mental del niño, sirven para organizar la conducta y, para que evolucionen, deben tener lugar los procesos de organización y adaptación. A través de reestructuraciones internas se suman nuevos conocimientos (Gutiérrez y García-Madrugá, 2002), y estas estructuras se unen para formar otras más complejas que constituirán la disposición cognitiva que la persona tiene en cada momento. Por tanto, estas

estructuras, consecuencia de la organización de la conducta, son resultado de la adaptación al medio y dentro de esta adaptación suceden dos procesos básicos: la asimilación y la acomodación. Es importante que las nuevas informaciones no sean ni muy parecidas a los conocimientos existentes, ya que no incitarán a la acomodación, ni tan diferentes que no se puedan asimilar a las estructuras previas. Así pues, la acomodación ocurre a nivel interno, es decir, tiene lugar al modificarse los esquemas por el aprendizaje de nuevas estructuras que se reorganizan uniéndolas con otros esquemas para formar un sistema cognitivo interrelacionado y así, conseguir un equilibrio de los esquemas formado por un amplio conglomerado de estructuras que se pueden aplicar al mundo externo (Piaget, 1952).

Para explicar estos diferentes desarrollos que los niños experimentan como parte de su proceso, Piaget planteó diferentes fases que permiten discernir los estadios por lo que pasa el niño antes de convertirse en adulto (Piaget e Inhelder, 1966/1980).

1.2.1.1 Estadios evolutivos del infante según Piaget

Piaget considera que todos los niños pasan por cuatro estadios: sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales, que conllevan cambios a nivel cualitativo. En líneas generales, cada estadio supone una continuación del anterior, repitiendo procesos de esa fase anterior bajo una diferente organización, lo que crea un orden de acciones y experiencias, que aunque se encuentran dentro de cada individuo, no todas se llevan a cabo. Además los estadios deben producirse de forma ordenada con carácter universal (Flanagan, 1983), al entender que los esquemas, tanto motores como intelectuales, son los que evolucionan internamente y conforman estructuras intelectuales que son propiamente los estadios. A su vez cada estadio pasa por períodos de estabilidad y equilibrio, así como de inestabilidad y desequilibrio. De acuerdo con los postulados piagetianos, el desarrollo cognitivo infantil es un proceso de transformación sobre el que ejercen influencia factores biológicos, ambientales y sociales (Piaget e Inhelder, 1966/1980), y que se centra en tres aspectos: evolución de esquemas, permanencia del objeto e imitación (Barajas, 2012a).

Principalmente nos vamos a centrar en el estadio en el que se encuentren los niños objeto de estudio, es decir, el período preoperatorio, aunque realizaremos

un breve repaso de la etapa anterior, ya que nos ayudará a conocer los cambios que han tenido lugar en el niño.

El primer estadio sería el sensoriomotor, donde la observación que Piaget realizó fue llevada a cabo con sus hijos. Este estadio se extiende hasta los dos años de edad, en el cual el pensamiento se centra en el momento presente, y el niño se centra en la satisfacción física en su entorno inmediato mediante patrones pseudoreflejos como la prensión, la succión y la vista, es decir, reflejos sin presentar todavía la función simbólica y el lenguaje, no pudiendo aún evocar objetos o personas ausentes (Piaget, 1936/1969, 1937/1965, 1946/1961), por lo que las necesidades que puede presentar el niño, a nivel interno, se responden con el comportamiento reflejo dentro de su entorno (Richmond, 1984). Por lo tanto, aquí “el niño demuestra una inteligencia eminentemente práctica, sin representación ni pensamiento, que solo utiliza la percepción y el movimiento, así como una creciente coordinación entre ambos” (Piaget, 1982, p. 49) y es a través de esta coordinación como llega a ordenar su mundo. En la siguiente etapa, conocida como estadio Preoperatorio (2 a 7 años), los infantes se centran en el entrenamiento para alcanzar el desarrollo de las operaciones concretas; el niño “[...] que había sido un organismo cuyas funciones más inteligentes eran los actos sensorio-motores manifiestos, es transformado en otro cuyas cogniciones superiores son manipulaciones de la realidad, interiores, simbólicas” (Flavell, 1979, p. 168). El juego pasa a ser simbólico, caracterizado por “hacer como si con conciencia de ficción y por la utilización de símbolos propios” (Garaigordobil, 2003, p.42), es decir, deja de ser sensoriomotor y el niño comienza a recrear situaciones del mundo real, de su vida cotidiana, a representar la realidad que lo rodea mediante símbolos (Sadurni i Brugué, Rostán y Serrat, 2008). Por tanto, este tipo de juego tan característico de esta nueva etapa supone un gran paso en el desarrollo del niño, constituyendo un reflejo de los procesos de asimilación que tienen lugar en su mundo, dejando de lado la acomodación. Antes del juego, estaría presente la imitación diferida, es decir, el niño imita una conducta en presencia del modelo, pero puede continuar haciéndolo sin la presencia del mismo. Seguidamente a esta imitación, surge el juego simbólico propiamente dicho, el dibujo o imagen gráfica (dos años y medio) y la imagen mental, etapa que se concluiría con la aparición de la representación verbal, por ejemplo, cuando dice ‘miau’ sin que esté presente el gato (Piaget e Inhelder, 1966/1980).

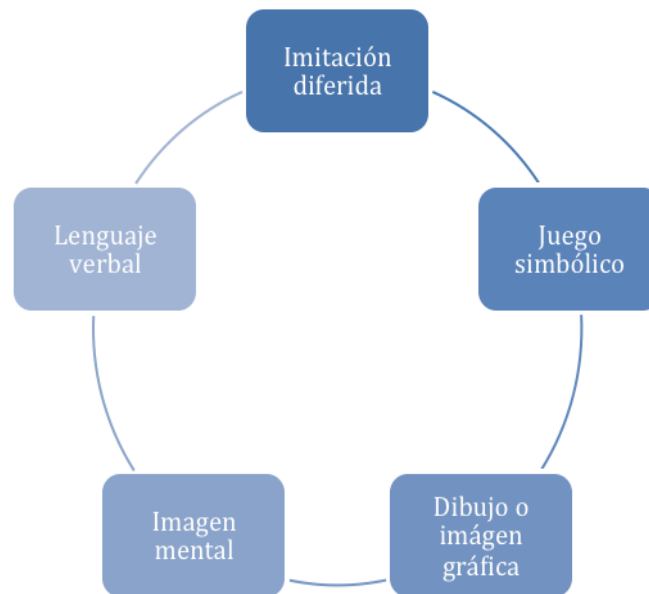


Figura 1. Principales características infantiles etapa preoperatoria

Debe tenerse en cuenta que el niño preoperatorio no es capaz de centrar su atención en varios aspectos al mismo tiempo, rasgo que se modifica entre los cuatro y los siete años mediante el pensamiento intuitivo, como se observa en la Tabla 3. El mayor logro de este período es la adquisición del lenguaje (Piaget, 1946/1961), aunque para Piaget (1952) el lenguaje no ocupa un lugar fundamental en el desarrollo cognitivo, dado que se subordina al pensamiento; cuestión que lo enfrentó años más tarde con las teorías de Vygotsky (1979).

En concreto, el lenguaje egocéntrico juega un papel fundamental (Piaget, 1976/1923) y presenta las siguientes características:

- Repetición (ecolalia): repetición de sílabas o palabras con la única intención de repetirlas y oírlas.
- Monólogo: habla para sí mismo, sin intención de dirigirse a ninguna persona, produciendo soliloquios que le ayudan a conducir su acción.

Piaget concluye que cuando interactúan varios niños, aunque pueda parecer que se comunican entre ellos, es solamente una percepción, ya que la

conversación suele ser con uno mismo, “sin confundir la intimidad del pensamiento con el egocentrismo” (Piaget, 1923/1976, p. 41).

Tabla 3

Estadios evolutivos de Piaget: período preoperatorio (de 2 a 7 años)

Edad	Desarrollo	Descripción
2-4 años	Pensamiento preconceptual	simbólico Imitación diferida, símbolos mentales, simbolismo lúdico, uso simbólico del lenguaje.
4-6/7 años	Pensamiento intuitivo	Experiencia social, se reduce el egocentrismo. Identidad cualitativa. Distinción entre apariencia y realidad.
2-7 años	Limitaciones	Egocentrismo, centración, conservación, irreversibilidad, realismo, animismo.

Nota: Adaptado de Miras y Belmonte (2001).

Como se observa en la Tabla 3, este período está definido a su vez por una serie de limitaciones que caracterizan al niño preoperatorio, ya que solo consigue centrar su atención en un aspecto determinado de una situación, y no puede conocer otros puntos de vista aparte del suyo, situación que no cambia hasta los seis-siete años (Piaget, 1936/1969, 1937/1965, 1946/1961).

Por ejemplo, puede “considerar que su abuelo solo es un abuelo y no, al mismo tiempo, un padre y también un hijo, pues el primer aspecto es el que más destaca para ellos” (Barajas, 2012a, p. 81). En segundo lugar, la irreversibilidad, al considerar imposible realizar una acción en los dos sentidos posibles, por ejemplo, hacer un objeto con plastilina y luego volver a la forma original. El animismo también ocupa un lugar destacado, que tiene lugar cuando los niños dotan de características humanas a seres inanimados. En tercer lugar, la conservación, que consiste en la dificultad para entender que algunas características físicas de los objetos se pueden conservar invariables a pesar de sufrir cambios, limitaciones pueden resumirse en el cambio desde la acción sensoriomotriz a un nuevo mundo (simbólico) de operaciones (Flavell, 1979).

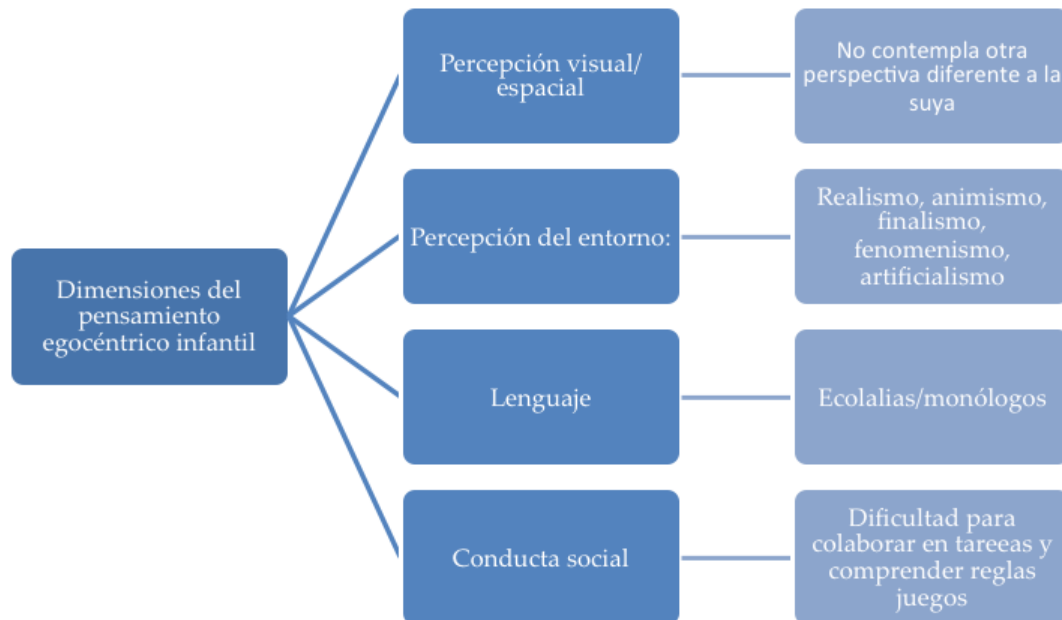


Figura 2. Ámbitos del pensamiento egocéntrico infantil en el período preoperatorio. Adaptado de Barajas (2012a)

Se podría concluir, como se resume en la Figura 2, que durante esta etapa, entre los tres y los seis años,

el egocentrismo oculta al niño la necesidad de entender y hacerse entender, generándole la ilusión comunicativa de ser automáticamente comprendido. Sin embargo, en el plano real, el niño está fuertemente aislado de los otros y sumido en estado de semi-inconsciencia, muy lejos aún de un genuino intercambio de opiniones. (Delgado y García-Nogales, 2008b, p. 193)

Un aspecto que será crucial en el tipo de recursos didácticos y situaciones que se planteen para la enseñanza de la LE en Infantil es la incapacidad a estas edades para trabajar en grupo, guiándose por su propio interés a la hora de llevar a cabo una tarea y de entender las reglas de juegos que impliquen competir, ya que son incapaces de conjugar su punto de vista con el de otras personas.

El siguiente estadio de Piaget, el periodo de las operaciones concretas, es de menor relevancia para este estudio ya que transcurre de los siete a los once años, donde los niños alcanzan un pensamiento similar al de los adultos (Piaget e

Inheler, 1980/1966). El cambio fundamental que supone este estadio se centra en la consecución de las operaciones dentro del desarrollo infantil, como mejora de la conservación, seriación, la clasificación, el número y el espacio, aunque todavía no pueden pensar de forma abstracta, pasando la inteligencia a ser denominada inteligencia operacional, por lo que esta etapa está caracterizada por la puesta en práctica de diferentes operaciones. Carretero y Martín (1999) definen las operaciones como una “acción interiorizada reversible que se integra en una estructura de conjunto” (p. 210), por lo tanto es evidente que ahora el niño ya ha interiorizado las estructuras a nivel interno lo que conlleva que a partir de los siete años el niño pueda realizar operaciones lógicas.

El último estadio, el de las operaciones formales, de los once a los quince años, concluye en la adolescencia donde el ya no tan niño es capaz de establecer hipótesis y de realizar deducciones, liberándose de lo concreto, y siendo necesaria la “transformación del pensamiento, que haga posible la elaboración de hipótesis y el razonamiento sobre las proposiciones desligadas de la comprobación concreta y actual” (Piaget e Inheler, 1966/1980, p. 131).

En resumen, puede concluirse que Piaget considera al niño partícipe de su desarrollo que se estratifica en diferentes estadios relacionados entre sí y de necesario cumplimiento, considerando que el desarrollo surge a partir de la experiencia sensoriomotriz que tiene el niño, experiencia que posteriormente el niño transforma en palabras, ocupando lo cognitivo un lugar predominante sobre lo lingüístico.

Aunque a nivel educativo estas ideas se tienen muy presentes a la hora de entender cómo se comportan y desarrollan los niños respecto a la consecución de mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no se encuentran exentas de críticas, como analizaremos a continuación.

1.2.1.2 Críticas a la teoría piagetiana

A partir de los años 60, con los avances en los estudios cognitivos, muchos autores posteriores a Piaget están de acuerdo en que no existen las etapas de desarrollo cognitivo, tal como las describía el autor (Flavell, 1992). De acuerdo a Rodrigo (2013), se ha demostrado que los niños a esta edad tienen muchas más capacidades de las que Piaget les asignó, en parte porque en las investigaciones de Piaget las tareas o pruebas a las que fueron sometidos los niños no fueron

adecuadas, resultando poco familiares e interesantes. Cuando mejoran las condiciones, los resultados son positivos en relación con el desenvolvimiento de los niños en dichas tareas.

En concreto, en la etapa sensoriomotora, parece ser que al contrario de lo que pensaba Piaget, el bebé no solo adquiere el conocimiento mediante la acción, sino también mediante la observación. En cuanto a la etapa preoperatoria, de forma reciente se considera que los niños de esas edades comprenden y organizan el mundo mejor de lo que las teorías piagetianas consideraban (Marchesi, 1999), cuestionando asimismo si los símbolos más adecuados son los que resultan más familiares para los niños (Rodrigo, 2013). Asimismo, como sostiene Mounod, (2001) la función simbólica así como el desarrollo a nivel lingüístico debe situarse desde el inicio, como explicación al desarrollo del lenguaje en los 18 meses primeros de vida.

Parece que como afirman muchos autores, se han subestimado las capacidades de los niños tanto cuando son bebés en el período sensoriomotor, como en el período preoperacional (Flavell, 1993). Actualmente no se considera como válida únicamente la explicación piagetiana del desarrollo infantil, centrada en el hecho de que la actuación del niño en su entorno es la que le permite examinar sus estructuras cognitivas y, a partir de ahí, desarrollar sus capacidades. Como resume Benavides (2015), en el momento actual la visión que se tiene del desarrollo infantil es distinta ya que se concibe de forma más dinámica y no reglada, al dejar de lado la búsqueda de la homogeneidad en el mismo y considerando que en cada niño tiene lugar de forma diferente. En definitiva, esto se traduce en un sistema escolar que no se centra en estadios entendiendo que los niños pueden avanzar de forma más rápida que se pensó a inicios del siglo XX.

Aunque muchos de estos autores no estén de acuerdo con las ideas de Piaget, todos toman como referencia sus ideas para entender cómo se desarrolla y evoluciona la mente infantil. Como considera Flavell (1979), hace falta otra mente privilegiada como Piaget para seguir avanzando en el conocimiento de las conexiones que tienen lugar en el desarrollo infantil.

A continuación, vamos a mencionar brevemente las influyentes ideas de otro autor, Vygotsky, cuyas aportaciones principales discrepan de las de Piaget, al considerar que el niño no solo aprende mediante su desarrollo cognitivo, sino por la interacción social que experimenta.

1.2.2 Vygotsky: perspectiva sociocultural

Una vez analizados los aspectos principales de la teoría piagetiana, es necesario hablar de otro autor que estudió durante su corta pero prolífica vida el conocimiento y aprendizaje humano, Vygotsky, cuyas aportaciones han sido y son fundamentales en el campo que nos ocupa, la educación.

Vygotsky se vio muy influenciado por las ideas de Engels (1940), quien afirmaba que los seres humanos pueden crear herramientas para sobrevivir, “signos” para modificar su propia conducta (Vygotsky, 1979), siendo, por tanto, el lenguaje el signo por excelencia, instrumento básico para comunicarse y regular la conducta. Asimismo, considera fundamental la influencia de la historia en el proceso de aprendizaje, ya que para entender la mente humana es esencial conocer las diferentes culturas y su historia (Perinat, 2007).

Vygotsky está en desacuerdo con Piaget al considerar el lenguaje infantil la génesis de todos los procesos cognitivos (atención, categorización, autorreflexión, etc.). Sus experimentos concluyeron que el habla egocéntrica es similar a la interna, ya que ayuda al niño a orientar su comportamiento, así como a superar problemas (Vygotsky, 2010).

Según Vygotsky, los niños comienzan a utilizar el lenguaje para ejercer influencia sobre otras personas con la intención de comunicarse, para seguidamente hacerlo de forma interna (Vygotsky, 1984); por lo tanto, en un primer momento el lenguaje es social, ya que sirve para comunicarse con los que rodean al niño y, en un segundo momento, se transformará en egocéntrico. Este desarrollo del lenguaje se evidencia en cuatro fases, como se refleja en la Tabla 3.

Tabla 3

Desarrollo del lenguaje según Vygotsky

Etapa	Desarrollo
Primitiva o natural	Hasta los dos años: pensamiento y lenguaje independientes. Aparece el llanto, la risa (segundo mes) y primeras palabras.
Psicológica ingenua o simple	A partir de los dos años: se mezclan pensamiento y lenguaje. Función simbólica del lenguaje.
Lenguaje egocéntrico	A partir de los tres años. Monólogos sin respuesta que le ayudan a guiar su pensamiento.
Lenguaje interno	A partir de los cuatro años: habla privada.

Nota: Adaptado de Pelegrina y García (2003).

Las teorías de Vygotsky son apoyadas por muchos autores, como Siguan (1984), quien afirma que las ideas vygotkianas sobre el lenguaje pueden ayudar a alcanzar la necesaria teoría que explique el origen, desarrollo y naturaleza del lenguaje, ya que cumplen dos premisas básicas, por un lado, su concepción del lenguaje se centra en su función comunicativa, y por otro lado, respeta la especificidad del lenguaje y su particular vínculo con la inteligencia.

Una de las ideas de Vygotsky que más influencia ha ejercido en el ámbito educativo es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), admitiendo que no todas las interacciones resultan en desarrollos en el niño. Para ello es necesario conocer el estado de desarrollo mental de un niño, así como averiguar su desarrollo real y su desarrollo próximo, lo que nos permitirá averiguar los progresos que el niño está experimentando, y que se define como

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotsky, 1979, p. 133)

Desde esta perspectiva, la función básica de la escuela se centra en ayudar al alumno a “organizar, estructurar y dotar de sentido a los conocimientos que este ha adquirido o adquiere paralelamente en otros contextos, como resultado de la constante interacción que mantiene en el medio físico y social en el que se halla inmerso” (Miras, 1991, p. 14). Existen factores que influirán en la misma, como el tipo de participación que se requiera por parte del alumno, la destreza del profesor en la elección de las actividades, el nivel de las mismas, realizar por parte de este un buen andamiaje y orientación en la corrección de dichas actividades (Miras y Belmonte, 2001). Además, Vygotsky sustenta que la experiencia social influye en cómo los estudiantes piensan y conciben su mundo (Jaramillo, 1996).

Para Vygotsky también es fundamental el papel del juego simbólico, ya que éste posibilita una rica zona de desarrollo próximo en los niños, al establecer reglas que les permiten entender o adaptarse a diferentes normas sociales, ayudándoles a regular su conducta.

En consecuencia, aunque la teoría de Piaget, centrada en describir el desarrollo cognitivo humano partiendo de los mecanismos internos de la inteligencia de la persona difiere de la de Vygotsky, quien centra su atención primeramente en factores externos, ambas pueden complementarse al tener un objetivo común, arrojar luz sobre el desarrollo cognitivo de las personas y cómo éste tiene lugar (Delval, 1994).

A continuación, y una vez comentadas las principales teorías que explican cómo se conforma la mente infantil, es necesario cerrar esta visión con el resto de aspectos que completan el desarrollo evolutivo y madurativo del niño hasta convertirlo en adulto, centrándonos en la etapa Infantil (tres-seis años esencialmente), ya que es necesario para averiguar qué son capaces de hacer los niños y planificar una adecuada enseñanza de la LE en estas edades. Como considera Hurlock (1982), conocer cómo tiene lugar el desarrollo humano permite a los psicólogos saber qué esperar de los niños en cada momento y a qué edades suele tener lugar cada modelo de comportamiento, y sin embargo, algo tan vital es rara vez tenido en cuenta en la didáctica de la LE en edades tempranas.

1.3 FACETAS DEL DESARROLLO

Los niños, cuando nacen, necesitan desarrollar las diferentes capacidades que les permitirán tener autonomía y convertirse en personas maduras; se trata no solamente de desarrollo a nivel psicomotor, sino también a nivel socio-afectivo y cognitivo. Estas capacidades que el niño va desarrollando se tornan más maduras conforme va creciendo. Hay que tener en cuenta las diferencias individuales, ya que no todos los bebés desarrollan las mismas capacidades al mismo tiempo, al haber progresos para los que son necesarias adquisiciones previas cronológicamente, y otros casos en que los bebés se ven influidos por la estimulación recibida, aunque, en cuanto al sistema psicomotor, se pueden establecer unos patrones comunes de desarrollo que se ven reflejados en la mayor parte de los niños.

Seguidamente trataremos, de forma resumida, los diferentes desarrollos que son la base de nuestra aproximación didáctica en cuanto a la enseñanza de una LE en Infantil, ya que nos van a proporcionar la clave de las capacidades del niño

entre los tres y los seis años, aunque también es fundamental conocer qué ocurre desde el nacimiento para entender mejor su evolución.

1.3.1 Desarrollo físico y psicomotor

Si tratamos de definir el proceso que sigue el niño desde su nacimiento, en primer lugar estaría el desarrollo físico, proceso continuo a través del cual el individuo aumenta de peso, talla, mediante la evolución y perfeccionamiento de los órganos a través un determinado calendario madurativo, que comienza en la gestación y se completa al final de la adolescencia, por lo que toda la etapa infantil se encuentra dentro de este desarrollo (Valenzuela y Valenzuela, 2003).

En concreto, el desarrollo psicomotor se define como “la adquisición progresiva por parte del niño de cada vez más habilidades, tanto físicas como psíquicas, emocionales y de relación con los demás.” (Cabezuelo y Frontera, 2010, p.12). Se trata de uno de los aspectos más importantes en los primeros años de vida, al producirse cambios muy llamativos como arrastrarse, mantenerse sentado, etc. que se traducen en cambios sustanciales en el desarrollo y vida del individuo y, gracias a su necesidad de interactuar con su entorno de forma física, el infante irá desarrollando otras capacidades cognitivas. Por ello, el objetivo del desarrollo psicomotor es conseguir “el control del propio cuerpo, hasta ser capaz de sacar de él todas las posibilidades de acción y expresión que a cada uno le sean posibles” (Palacios y Mora, 2013, p.99).

Esta evolución se concreta siguiendo un determinado proceso de maduración:

- Movimientos incontrolados por parte del niño.
- Leyes del desarrollo/maduración:
 - Ley céfalo-caudal: el control de las partes superiores del cuerpo es previo al de las partes inferiores, de ahí que el niño pueda mantener erguida la cabeza antes que las piernas.
 - Ley próximo-distal: el niño comienza controlando la cabeza y las partes de su cuerpo cercanas a la misma, por lo tanto, se controlan antes las partes de la media línea del cuerpo hacia arriba. Por ejemplo, en la enseñanza de la lectoescritura debe tenerse en cuenta que los garabatos desordenados son previos a los realizados en zigzag, ya que solo precisan de un movimiento del codo.

A partir de los dos años:

- Control de los brazos se extiende a las piernas y a todo el eje corporal.
- Se consigue un dominio de la motricidad gruesa (músculos grandes) como fina (músculos pequeños mano).
- Consecución del proceso de independencia para controlar individualmente las acciones motoras.

Este proceso se consolidará a los siete años aproximadamente, por ejemplo, saltar a la comba prestando más atención a la canción que al salto en sí mismo, lo que conlleva la coordinación automática de movimientos complejos (Palacios, Cubero, Luque y Mora, 2013).

Tabla 4

Resumen hitos desarrollo motor infantil

Elemento	Desarrollo
Tono muscular	Hacia 15-18 meses: extensión máxima de las partes corporales inferiores. Hacia 3 años: control tónico estándar.
Equilibrio	Entre 18-24 meses: de pie durante algunos segundos, no puede mantenerse sobre un solo pie. 2-3 años: puede mantenerse algunos segundos sobre un solo pie y avanzar sobre líneas fijadas en el suelo. 3-4 años: puede marchar sobre líneas no rectas y dar pasos a la pata coja. 4-5 años: correr a la pata coja. 5-6 años: patinar, montar en bicicleta. 7 años: mantener equilibrio con los ojos cerrados.
Lateralidad	0-2 años: fase de indefinición. 2-4 años: fase de alternancia. 4-7 años: fase de automatización.
Conciencia corporal	Hacia los 5 años primera conciencia corporal.
Estructuración espacial	Entre 3 y 7 años: verticalidad y horizontalidad. 6 años: nociones de derecha e izquierda.
Estructuración temporal	A partir de los 7 años.

Nota: Adaptado de Justo (2003).

La Tabla 4 recoge un resumen de los principales hitos del desarrollo psicomotor. Aparte de los componentes considerados como más primitivos, i.e., tono y equilibrio, existen componentes del sistema psicomotor humano más complejos, por ejemplo, la lateralidad, relacionada con cómo se procesa la información en ambas partes del cerebro o la predisposición que puede mostrar cada individuo a la hora de realizar actividades motoras con una parte u otra del cuerpo.

En lo referente a la lateralidad manual, que se consolida entre los tres y los seis años, es muy importante que esté definida en el niño antes de comenzar a aprender a escribir, para evitar posibles problemas de aprendizaje. La conciencia corporal definida por Palacios, Cubero, Luque y Mora (2013) como “un conjunto de representaciones simbólicas” (p.192) también es crucial y evoluciona a la par que el desarrollo psicomotor, ayudando a adquirir una conciencia sobre la composición física de nuestro cuerpo, la cual se alcanza a los cinco años de edad, no se completa hasta los once-doce años. Por otro lado, la estructuración espacio-temporal ayuda al niño a conocer mejor el espacio que le rodea, tener mejor conciencia de su cuerpo y adecuar sus movimientos. Lo primero que aprenden los niños en relación con la percepción espacial tiene que ver con las dimensiones dentro-fuera/arriba-abajo, posteriormente delante-detrás y un lado/otro lado, y a los seis años derecha e izquierda. Relativo al concepto de tiempo, es más difícil de dominar que el concepto de espacio, debido a que su estructuración solo se entiende por las relaciones que la mente hace de ellas.

Todos los componentes del desarrollo psicomotor tratados anteriormente se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 5

Correspondencia entre edad y desarrollo psicomotor

Edad	Motricidad global (actividades posturo-locomotrices)	Motricidad fina (actividades manipulativas)	Acciones perceptivo motrices	Adaptación de las conductas motrices
Antes 3 años	Fase inicial: subir y bajar escaleras, lanzar pelota, correr, saltar pies juntos, correr.	Construir una torre (más de 5-8 cubos.) Desatornillar tapaderas.	Trazar rayas verticales. Buscar objetos escondidos.	Principio del lenguaje. Mostrar partes de su cuerpo nombradas.

		Pasar las páginas de un libro. Manipular la plastilina.	Trazar rayas horizontales con una mano y una cruz con la otra. Dibujar.	Entender alto, bajo, sentado, de pie.
3-4 años	<p>Saltar desde un peldaño, con los dos pies juntos/a la pata coja. Ascender escaleras, un pie por escalón.</p> <p>Lanzar una pelota 2ó 3 metros, pies fijos.</p> <p>Ir en triciclo.</p> <p>Dar un puntapié a un balón.</p>	<p>Apilar 10 cubos.</p> <p>Hacer rodar la plastilina sobre la mesa.</p> <p>Atornillar-desatornillar una tapadera Copiar formas.</p> <p>Recortar teniendo la hoja del papel.</p>	<p>Reproducir un círculo.</p> <p>Clasificar en grandes familias (animales, plantas, juguetes, etc.).</p> <p>Contestar a las preguntas quién, cuándo, dónde y cómo.</p>	<p>Comer bien con cuchara y tenedor. Ponerse y quitarse solo la ropa/ botones/zapatos.</p> <p>Lavar y secar las manos.</p> <p>Sonarse.</p>
4-5 años	<p>Descender escaleras, un pie por escalón.</p> <p>Mantenerse en equilibrio sobre un pie durante 4-8 segundos. Lanzar un balón. Correr y saltar en longitud (95 cm).</p>	<p>Doblar una hoja de papel.</p> <p>Pintar. Hacer rodar la plastilina entre los dedos, hacer formas.</p>	<p>Atrapar un balón.</p> <p>Indicar las diferencias y las semejanzas de 2 objetos.</p> <p>Dibujar un cuadrado.</p> <p>Agarrar correctament e el lápiz</p>	<p>Entender los términos espaciales (lejos, cerca, al lado, encima, abajo, enfrente, detrás).</p> <p>Colgar sus vestidos.</p> <p>Utilizar correctamente ayer y mañana.</p>
Más de 6 años	<p>Lanzar una pelota a 10 metros.</p> <p>Atravesar una barra de equilibrio</p>	<p>Más precisión en el control de las actividades de esta categoría.</p>	<p>Reproducir un rombo.</p> <p>Escribir de manera</p>	<p>Distinguir la derecha de la izquierda sobre uno mismo.</p>

de 4 cm de ancho y 2,5 cm de largo en 9 segundos. Saltar 20 cm de altura, pies juntos.	Recortar tejido, complejas.	cartón, formas	legible. Escribir bien y rápido (30 letras/s).	Ayudar con la mayoría de las tareas cotidianas,
---	-----------------------------	----------------	---	---

Nota: Adaptado de Rigal (2006, p. 146-153).

Para finalizar con el desarrollo psicomotor, es relevante analizar la relación entre este desarrollo y la adquisición de lenguaje, una de las variables principales de esta tesis, ya que de acuerdo con Iverson (2010), el desarrollo psicomotor puede contribuir al desarrollo del lenguaje desde dos puntos de vista, como se resume en la Figura 3, al proporcionar oportunidades de participar en su entorno. Hay diferentes acciones motoras que ayudan a preparar al niño para el lenguaje, al mismo tiempo que estas acciones hacen que mejore su relación con el entorno y la forma de comunicarse. Por un lado, y como refleja la Figura 3, el desarrollo motor ayuda a practicar habilidades relacionadas con la habilidad del lenguaje, ya que el movimiento de brazos y manos permite realizar acciones rítmicas previas al balbuceo y necesarias para el mismo; además, en el momento de la primera palabra el niño practica el significado en acción, jugando, manipulando, etc. y mediante la asignación de nombres de forma gestual asignan y amplían el significado de los referentes. Por otro lado, este desarrollo motor hace que la relación del infante con su entorno se vea modificada de forma positiva para la adquisición del lenguaje, ya que la locomoción de carácter independiente expone al niño a problemas de comunicación respecto a referentes lejanos y la manipulación de objetos de forma manual puede dar forma a vocalizaciones ya producidas mediante nuevas articulaciones. Por tanto, la relación entre desarrollo motor y lenguaje queda patente, ya que como Avendaño et al. (2015) concluyen, niños con trastorno específico del lenguaje presentan un empobrecido desarrollo motor en lo referente a movimiento, motricidad y grafomotricidad.

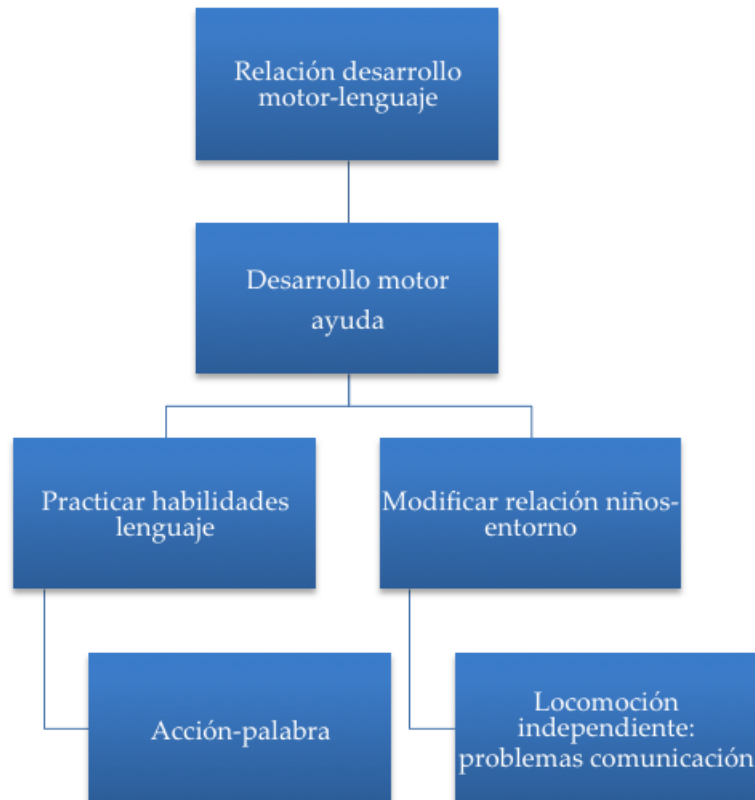


Figura 3. Influencia del desarrollo motor en la adquisición del lenguaje de acuerdo a Iverson. Adaptado de Iverson (2010)

No obstante, es conveniente señalar que aunque el desarrollo motor proporciona oportunidades de poner en práctica y progresar en el desarrollo de habilidades claves en cuanto al desarrollo del lenguaje, no significa que sea esencial o suficiente, ya que éste demanda la sinergia de distintas habilidades (Iverson, 2010). De este modo, el desarrollo motor, aunque no en solitario, puede ayudar a la adquisición y desarrollo del lenguaje. Además, Walle y Campos (2014) llegaron a la conclusión en sus investigaciones que el desarrollo psicomotor, en concreto el andar, puede estar relacionado y/o predecir el desarrollo del lenguaje, especialmente productivo, de los niños, aunque también hay que tener en cuenta el entorno social que rodea al mismo.

En definitiva, es fundamental tener en cuenta las características psicomotoras de los infantes de entre tres y seis años a la hora de diseñar

actividades para la etapa de Infantil (Deltell y Reverter, 2013; Andrés y García-Arroyo, 2009; Mendiara, 2008), en concreto para la enseñanza de la LE. Consideramos importante aunar dentro del aula de Infantil la práctica motora junto al aprendizaje de la LE, ya que nos permitirá asegurarnos la comprensión y participación del niño en el proceso de enseñanza, respetando su período de silencio, como veremos más adelante. Asimismo, el docente de LE que trabaje en la etapa de Educación Infantil debe tener en cuenta los hitos fundamentales del desarrollo psico-motor de los tres a los seis años con el fin de diseñar actividades que se sitúen en la zona del desarrollo próximo de los infantes y que no les supongan un reto tan difícil de conseguir, que abandonen y no se impliquen en las mismas.

1.3.2 Desarrollo cognitivo

El desarrollo cognitivo en la edad infantil es uno de los aspectos que se han estudiado en mayor profundidad desde hace décadas para averiguar cómo aprenden los niños y qué factores son determinantes en su desarrollo y aprendizaje. Éstos se pueden clasificar en tres claves fundamentales: percepción, atención y memoria (Tabla 6), y alrededor de estos parámetros se explica cómo se desarrollan y aprenden los niños desde los primeros meses de vida hasta la infancia.

En primer lugar, la percepción, es decir, “el proceso mediante el cual las personas toman contacto con el ambiente que les rodea” (Pelegrina y Lechuga, 2007, p.81) se podría decir que es selectiva (Palacios, 2013), ya que desde bebés nos fijamos en los aspectos que son más propios de nuestra especie. Dentro de la percepción se incluye:

- La vista, capacidad que evoluciona rápidamente, alcanzando a los seis meses un desarrollo similar al adulto en cuanto a la competencia visual (Palacios, 2013). Hasta los dieciocho meses los niños no son capaces de entender las imágenes, sin prestar atención al valor simbólico de las mismas, solo focalizando el interés en sus atributos físicos (Salsa y Vivaldi, 2012).

- Por otro lado, también es importante cómo el bebé desarrolla la percepción de la profundidad, capacidad que se manifiesta con mayor intensidad alrededor de los nueve meses.
- Relativo a la sensibilidad auditiva, desde el primer día de vida son capaces no solo de oír sino de hacer ciertas distinciones de sonidos. Un dato importante para la enseñanza de idiomas, es que cuanto más pequeño sea el bebé menos focalizada tendrá la predilección hacia su lengua, aunque en algunas condiciones experimentales, a los varios días de vida, los bebés pueden mostrar inclinación por los patrones de entonación de su lengua o lenguas similares (Palacios, 2013). Y al igual que a los tres meses no solo son capaces de discernir rostros que expresan alegría, tristeza, sorpresa, etc., sino que también pueden distinguir la carga emocional de las palabras mediante la entonación (Palacios, 2013).
- También la sensibilidad táctil está muy desarrollada a esta edad, los bebés son sensibles al daño ocasionado por golpes, y al igual que experimentan sentimientos agradables por las caricias, se decantan por temperaturas templadas, siendo el tacto una herramienta básica para la exploración del entorno que realizan.
- La percepción táctil viene también acompañada, por un lado, de la percepción olfativa, ya que se ha demostrado la preferencia de los bebés por el olor de su madre; y por otro lado del gusto, desarrollado antes del nacimiento (Menella y Beauchamp, 1996).

Hay que tener en cuenta que los bebés no son una *tabula rasa*, sino que llegan con complicados mecanismos predispuestos a la interacción con su entorno y a percibir toda clase de estímulos y sensaciones (Palacios, 2013).

Una vez que ya conocemos los avances más significativos de los niños respecto a la percepción, también debemos considerar los aspectos más relevantes en cuanto a la atención, la cual ayuda a discriminar entre la cantidad de información que tenemos a nuestro alrededor, fijándonos en unos aspectos y excluyendo otros, y ayuda a un adecuado desarrollo de la percepción.

Como demuestra el estudio de Matute, Sanz, Guma, Rosseli y Ardila (2009), a mayor edad, mejor funcionamiento de los procesos tanto de atención como

memoria, siendo además, mucho más significativo el cambio que se produce entre los niños de cinco a ocho años, que los producidos de nueve a 16.

Así pues, aunque la atención ya está presente en bebés de seis meses o incluso antes, el cambio esencial tiene lugar en la etapa escolar cuando pueden llevar a cabo búsquedas de forma sistemática (Pelegrina y Lechuga, 2007). Por lo tanto, se considera que la atención aparece alrededor de los tres años y medio, coincidiendo con la escolarización, aunque a los cinco-seis años se produce un cambio interesante, ya que el niño es capaz de mantenerse en la misma actividad hasta siete minutos de media (Rodrigo, 2013) y 14 minutos de atención visual (Pérez y Capilla, 2011, citado en Barajas, 2012a). A los ocho-nueve la atención del infante alcanza su máxima expresión, edad a la que también dedican más tiempo a planificar una tarea.

Algo destacable es el hecho de que en cooperación con otras personas, los procesos atencionales mejoran al tener en cuenta el punto de vista de los demás, y a su vez pueden ejercitarse y fortalecerse, lo que se ve favorecido al convertir actividades cotidianas en rutinas (Rodrigo, 2013).

En relación con la memoria, aunque queda evidenciado que los bebés tienen memoria y que la utilizan desde el nacimiento, es todavía débil (Palacios, 2013) y debemos tener en cuenta que hasta los dos años los niños no son capaces de utilizar estrategias como el repaso y posteriormente la organización.

Algo importante es que en plazos pequeños de tiempo (un mes o menos) tanto niños como adultos recuerdan un volumen de información exacta o inexacta parecida, las diferencias surgen cuando los plazos de tiempo son más amplios (Pichardo y Justicia, 2003).

A los cinco años siguen siendo incapaces de utilizar estrategias y no planifican las acciones que pretenden realizar, algo que cobra mayor importancia a los siete-ocho años, aunque se ha demostrado que estos cambios se producen de forma gradual (Rodrigo, 2013).

De forma general, respecto a la memoria es importante tener en cuenta que los niños presentan una mayor atención cuando entienden lo que está ocurriendo, es decir, cuando la secuencia tiene sentido para ellos, por ejemplo secuencias temporales. Además, recordarán mejor el suceso si es de su interés, familiar y conocido por ellos; sería también conveniente facilitar recordatorios que ayuden a que perduren los recuerdos (Pelegrina y Lechuga, 2007). En la misma línea, Pinter

(2015) postula que es fundamental conocer tanto los intereses de los niños como en lo que son buenos, ya que recordar vocabulario será mucho más sencillo si conocen el tema y les interesa.

En este sentido es importante tener en cuenta las investigaciones de Wray (1999, 2000) en cuanto a la relación entre la memoria y el proceso de adquisición del lenguaje, ya que esta autora considera que las palabras se almacenan como secuencias que no siguen las reglas gramaticales, y Wray y Perkins (2000) definen el proceso de adquisición de la lengua en cuatro fases, siendo la segunda la que ocupa entre los 20-30 meses y los 8 años, donde, una vez que se ha acumulado la suficiente información, el niño comienza a analizar la estructura interna de dichas secuencias lingüísticas identificando las similitudes entre las secuencias acumuladas.

Asimismo, es básico tener presente a la hora de la planificación didáctica a estas edades, que hasta los seis años no son capaces de llevar a cabo estrategias de forma voluntaria para recopilar información. Sin embargo, hay un gran avance en cuanto al almacenamiento de datos entre los tres y los seis años, ya que comienza a tomar forma su memoria autobiográfica, refiriéndose esta última a “[...] to a person’s recollection of past incidents and events, which occurred at a specific time and place” (Kopelman y Kapur, 2001, p.1409), es decir, se trata de la memoria que refleja acontecimientos que resultan relevantes y significativos en la vida de una persona y muy influenciada a estas edades.

A pesar de esto, en la etapa de Educación Infantil, aunque no tiene un desarrollado conocimiento a nivel metacognitivo, sí hay una gran diferencia si los comparamos con los bebés y, con tres-cuatro años, si se entrena, ya podemos hacer que utilicen estrategias muy sencillas para recordar la información como la repetición, por ejemplo nombrar objetos de forma repetida; hacia los cuatro años es muy positivo que puedan recurrir al recuerdo y alrededor de los cuatro-cinco años consiguen conservar información de forma activa y prever los problemas que puede plantear una actividad sencilla, como por ejemplo la escucha de una historia y su posterior recuerdo (Barajas, 2012a).

Tabla 6

Resumen desarrollo cognitivo infantil

Desarrollo	Edad
Percepción	6 meses: desarrollo similar al adulto.
	Nacimiento: casi desde nacimiento pueden discernir sonido de su lengua. Sentido táctil y olfativo muy desarrollado.
Atención	3 años y medio: momento que surge.
	5 años: siete minutos realizando la misma actividad, 14 minutos de atención visual.
Memoria	Bebés tienen memoria.
	2 años: repaso y la organización.
	3-6 años: memoria autobiográfica.
	3-4 años: utilizar estrategias, recordar información, por ejemplo, repetición.
	6 años: estrategias voluntarias (recolectar información).
	7-8: años: estrategias y planificación. Recuerdan mejor si entienden lo que sucede.

Como parte del desarrollo cognitivo del infante, uno de los mayores desarrollos que tiene lugar durante la niñez, aproximadamente hacia el año y medio, es la aparición del lenguaje, aunque previamente puedan emitir verbalizaciones, estas palabras que aparecen hacia el primer año no suponen una representación del objeto al que se refieren, y no pueden nombrarlo cuando no está presente (Schaffer, 2000, p. 157).

Todos los avances cognitivos que hemos visto respecto a la percepción, memoria y atención se reflejan en uno de los principales recursos a utilizar en esta etapa, el juego, y especialmente el juego simbólico, pudiendo los niños de dos a seis años realizar diferentes tipos de juegos de acuerdo a sus estrategias cognitivas (Marchesi, 2009, citado en Barajas, 2012a) como se refleja en la siguiente Figura:

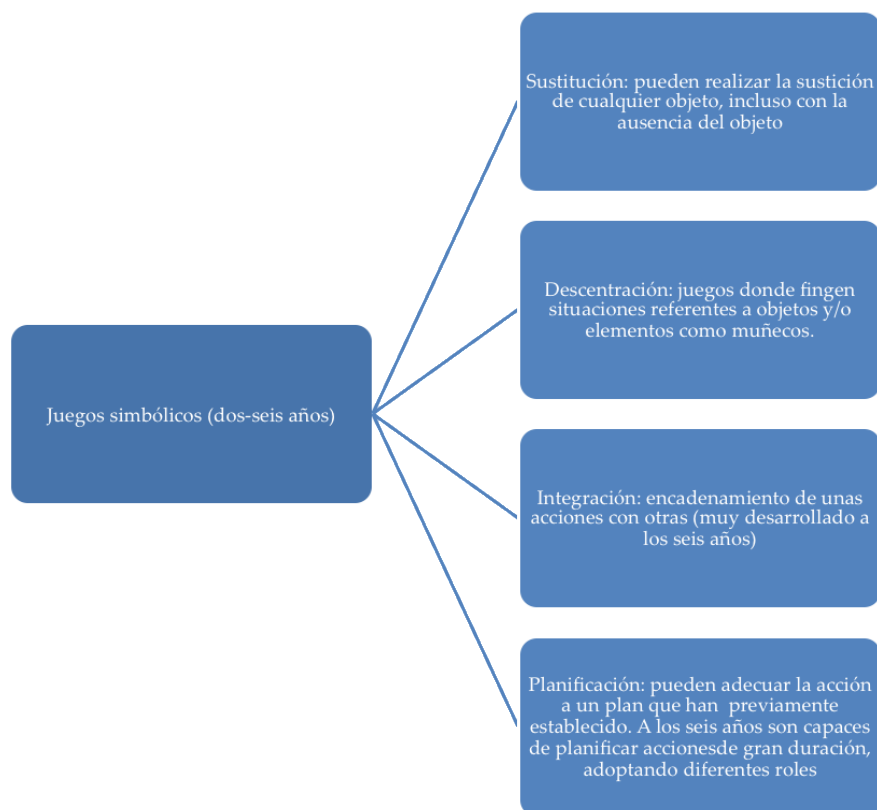


Figura 4. Tipos de juegos simbólicos entre dos y seis años. Adaptado de Barajas (2012a)

1.3.3 Desarrollo socio-afectivo

El desarrollo afectivo, aunque se considera un aspecto clave en el desarrollo humano y en la forma en la que nos comportamos, nunca se le ha dado la importancia real que tiene (Salvador, 2001a), constituyendo la vía a través de la cual las personas se integran en la sociedad que viven (Cortés y Cantón, 2007). Antes de continuar ahondando en el tema, entendemos el desarrollo afectivo-emocional como “el conjunto de elementos emocionales, sentimentales y sociales

(hábitos y actitudes) que configuran la relación del ser humano con su medio ya sea personal o social” (Salvador, 2001a, p.225).

La etapa de Educación Infantil es clave en el desarrollo de las competencias socioafectivas, ya que cada niño viene de su entorno familiar con unas experiencias previas que guiarán su conducta en el centro escolar, tanto positiva como negativamente. Es muy importante que en el entorno familiar se cree un ambiente de afecto que dote al niño del sentimiento de seguridad necesario para desenvolverse de forma adecuada en la sociedad (Cantón, 2003).

Al nacer estamos indefensos y necesitamos la protección y ayuda de personas mayores para nuestro desarrollo y evolución, y esto se solventa a nivel evolutivo mediante un sistema de conducta basado en el apego, que supone la relación a nivel emocional más importante en la infancia, teniendo su origen esta teoría en las aportaciones de Bowlby (2011). Consideramos el apego como “el vínculo afectivo que se establece con aquellas personas con las que se tiene una interacción privilegiada y que satisfacen las necesidades emocionales y de cuidados básicos” (De la Morena, 2012, p. 126). López y Ortiz (2005) afirman que hay que considerar el apego como un vínculo importante y no aislado de la estructura familiar, vínculo que surge entre los niños y sus cuidadores, siendo la “necesidad afectiva más fuerte y estable a lo largo del ciclo vital” (p. 42). Entre las figuras de apego básicas podemos incluir el llanto, la sonrisa, gestos, contacto visual y auditivo, contacto físico, etc. existiendo un amplio abanico de posibles conductas de apego.

Es relevante resaltar que los niños con apego seguro tanto a la madre como al padre se desenvuelven mejor en el centro escolar, tienen menos inseguridades, se adaptan mejor a situaciones nuevas, tienen mejor opinión de sí mismos, recuerdan más los momentos positivos que negativos, etc.; y, asimismo, desarrollan un nivel de comportamiento más cooperativo, más competentes socialmente, más populares, etc. De igual forma, los niños que no tienen la misma figura de apego seguro a ambos progenitores siguen siendo más seguros de sí mismos que los niños con apego inseguro, a los cuales les será más difícil la adaptación, interacción, situaciones nuevas, etc. (Cantón, 2003, Benítez y Fernández, 2010).

El concepto de apego está íntimamente unido al desarrollo psico-emocional infantil, que a su vez se relaciona con la autorregulación de las emociones (Cortés

y Cantón, 2007; Schaffer, 2000). También, es importante resaltar que el control psicomotor que va presentando el niño de forma paulatina ayuda a esta autorregulación, al permitir acercarse o alejarse de contextos que le hagan experimentar sensaciones positivas o negativas (Benítez y Fernández, 2010).

Antes de continuar profundizando en el desarrollo emocional de estas edades, es necesario definir qué se entiende por emoción, pudiendo definirse como “mensajes no verbales que permiten la comunicación, especialmente cuando el niño es más pequeño, y forman la base de la comunicación entre el bebé y el cuidador, dado que aún no es capaz de comunicarse de forma verbal” (Benítez y Fernández, 2010, p. 129), y son las que guían nuestras relaciones sociales (De la Morena, 2012).

Siguiendo a diferentes autores (Benítez y Fernández, 2010; Caurcel y Fernández, 2007; Fuentes, 2005; Giménez-Dasí, 2008; Hidalgo y Palacios, 2013; Ortiz, 2005; Ortiz, Fuentes y López, 2013; Palacios, González y Padilla, 2013; Salvador y Álvarez, 2001) se puede hacer un resumen de algunos hitos a nivel emocional, algo que no influirá solamente en el apego que manifieste el niño, sino en muchos otros ámbitos de desarrollo, como veremos posteriormente con la personalidad:

Tabla 7

Resumen desarrollo emocional infantil.

Edad	Desarrollo
1 y 2 años	<p>Desarrollo emociones básicas, sonrisa social</p> <p>Emociones más complejas (entender sus acciones/sentimientos, mentir, vergüenza, culpa, orgullo, autoconcepto)</p> <p>Competencia lingüística: palabras referidas a emociones (suyas y de otras personas), alegría, tristeza, miedo, enfado, empatía con emociones conocidas.</p> <p>Juego en paralelo (jugar cerca otros niños pero no en conjunto). Juego simbólico, juego sociodramático y cooperativo, individual disminuye.</p>

2 y 3 años	<p>Empatía (entender punto de vista otra persona). Predecir emociones experimentadas (juego simbólico) Inmersión mundo social (escolarización). Disminuye egoísmo, aparece negociación, cooperación. Emociones morales rigen comportamiento (culpa, vergüenza), Lenguaje papel fundamental: conciencia emociones, relaciones interpersonales, transforma experiencias emocionales, Juego de ficción. Hasta esta edad se relacionan por parejas, sin distinguir sexo.</p>
3 y 4 años	<p>Dominio lenguaje: avance expresión emociones. Capacidad imitar modelos. Realizar vínculos situaciones y emociones que provocan (trasladar esquema a otras situaciones)</p>
4 y 5 años	<p>Capacidad reflejo emociones: entender emociones de una situación de forma precisa. Capacidad de imaginación y simulación (no solo momento presente) Lenguaje: incluye oraciones reflejan puntos de vista de los demás, verbos saber y conocer, preguntas adquisición ese saber. Descripción personas a nivel físico. Juego sociodramático papel muy relevante.</p>
5 y 6 años	<p>Entienden diferencia emoción real y simulada. Esconder sentimientos de forma intencionada (los demás pueden conocer lo que sentimos). Aumento conversaciones pensamientos y emociones con amigos principalmente. Conciencia autocrítica y reflexión sobre propias capacidades inexistentes.</p>
A partir 6-7 años	<p>Afianzamiento procesos descritos : Entendimiento puntos de vista otras personas, capacidad empatizar. Juegos más cooperativos: construcción, exploración, sociodramático. Lenguaje: ayuda intercambios cada vez más ricos y complejos Hasta esta edad niño entiende sus ideas como realidades absolutas.</p>

Nota: Adaptado de Benítez y Fernández (2010), Caurcel y Fernández (2007), Fuentes (2005), Giménez-Dasí (2008), Hidalgo y Palacios (2013), Ortiz (2005), Ortiz, Fuentes y López (2013), Palacios, González y Padilla (2013), Salvador y Álvarez (2001).

Como refleja la Tabla 7, hasta el primer año los niños expresan todas sus necesidades a través del llanto, comunicándose cada vez con gestos más precisos con la madre. De uno a dos años tiene lugar la ambivalencia, es decir, la necesidad imperiosa de la madre, pero también necesidad de autonomía, que se presenta de forma más intensa de dos a tres años, al querer hacerlo todo por sí mismo. De tres a cuatro años se mantiene activo su carácter independentista, siendo egocéntrico y empezando a comprender las relaciones que rigen la interacción social y preguntando por todo. De cuatro a cinco años demuestra cierto cooperativismo, aunque sigue manifestándose en cierto modo egoísta y agresivo y aparece de forma intensa la imitación. Y por último, de cinco a seis años, es la edad donde se produce un cambio significativo hacia su socialización, comienza a aceptar las reglas del juego social, el juego cooperativo real, a sentirse mayor y aparece la curiosidad sexual (Salvador, 2001a).

En estos años escolares también es fundamental considerar la afectividad junto con la creatividad, cuestión que debería formar parte de los objetivos curriculares (Garaigordobil, 2003). En la etapa infantil juego y creatividad van de la mano, ya que mediante el juego el niño pone en práctica la creatividad, y es muy beneficioso en el desarrollo del niño al estimular su "curiosidad, flexibilidad, improvisación, promueve conductas de resolución de problemas" (p.185), lo que refuerza su capacidad de adaptarse a los cambios. Asimismo, diferentes tipos de juegos pueden ayudar a mejorar la creatividad, como el imaginativo (situaciones bajo control), o el sociodramático, donde el diálogo que surge permite estimular la creatividad y llevar a la práctica juegos motores, de roles, y/o descentralización, donde el docente debe proponer actividades conjuntas pero dejando libertad a los alumnos en el desarrollo de las mismas. Garaigordobil (2003) hace una revisión de diferentes estudios sobre programas de creatividad en el ámbito educativo que le ayudan a confirmar las ideas de Piaget y Vygotsky que relacionaban desarrollo a nivel cognitivo-juego-creatividad. En este contexto escolar, la creatividad puede trabajarse a nivel grupal, por ejemplo a través de formulación de preguntas, tormenta de ideas, etc. De igual forma se pueden llevar a cabo programas que permitan juegos donde se pongan en práctica "pensamiento divergente, diálogo creativo, capacidad de contar historias, creatividad verbal (fluidez, flexibilidad, originalidad), creatividad gráfico-figurativa (fluidez flexibilidad, originalidad, fantasía), creatividad motriz, etc." (Garaigordobil, 2003, p.197).

De forma resumida, uno de los cambios más importantes en cuanto a las emociones, tiene lugar entre los dos y los cuatro años, ya que el lenguaje amplía las posibilidades del niño de expresar sus emociones, al ser conscientes tanto de las emociones propias como de las ajenas; al mismo tiempo que es evidente lo complicado que es para niños menores de seis años abandonar su pensamiento egocéntrico para empatizar con los sentimientos de otras personas.

Respecto a las emociones, finalmente, es oportuno tener en cuenta la clasificación de Selman (1981), categorización que puede ayudar a entender cómo interactúan y trabajan los niños con sus iguales a estas edades:

- A los tres años: los amigos son los compañeros de juego, implicando cercanía a nivel físico.
- A los cuatro-cinco años (hasta los ocho-nueve años): los amigos son las personas que nos ayudan, no solo que juegan conmigo.
- A los seis años: comienzan a surgir las relaciones recíprocas.

Aunque hemos hablado de la importancia clave del entorno familiar reflejada en la teoría del apego, no podemos dejar de hacer expresa referencia a la influencia de la escuela, de sus iguales y del estilo educativo del maestro, ya que es en el centro escolar donde tendrá que autorregular su conducta en relación con el resto de compañeros, considerando el entorno escolar como una continuación en su desarrollo afectivo (Salvador, 2001a).

Durante los años escolares los niños mantienen relaciones con otros niños de diferente edad, y dejando a un lado el apego, la amistad es el vínculo social más importante que se puede establecer (Salvador y Álvarez, 2001), que ayuda al desarrollo cognitivo, afectivo y social, como el amor, la alegría, normas éticas, valores, autoestima, autoconcepto, etc.

No podemos concluir el desarrollo emocional sin hablar de la inteligencia emocional, cuestión que se ha introducido en las programaciones de los centros escolares, al considerar que el contexto educativo es un entorno propicio para su tratamiento. Parece ser que se está extendiendo la conciencia de que no es suficiente la adquisición de contenidos académicos para la consecución del éxito a nivel escolar, adquiriendo mayor importancia las emociones en el aula; por lo que de igual forma es fundamental que los docentes reciban formación al respecto (Jiménez y López-Zafra, 2009).

La inteligencia emocional, se define, de acuerdo a sus precursores, (Salovey y Mayer, 1990) como “[...] the subset of social intelligence that involves the ability to monitor one’s own and other’s feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one’s thinking and actions” (p.189).

Así, y como defienden Fernández-Berrocal y Ruiz (2008), la competencia para poder expresar las emociones, experimentarlas de forma clara y reparar las emociones negativas tiene un efecto directo en la salud mental de los alumnos y por ende, en los resultados académicos; además, estas habilidades emocionales les permitirían estar en disposición de más recursos a la hora de afrontar las posibles vicisitudes.

Por tanto, en el contexto educativo, la inteligencia emocional, según Goleman (1996), constituye la alfabetización emocional del alumno, es decir, el desarrollo integral del alumno tanto a nivel cognitivo como emocional, que debe reflejarse en diferentes acciones llevadas a la práctica por el profesor como el reconocimiento de emociones, la expresión adecuada de las mismas, desarrollo de empatía y tolerancia a la frustración, gestión de conflictos de forma adecuada y el favorecimiento de una actitud positiva hacia la vida.

1.3.4 Desarrollo psicosexual y de la personalidad

Al mismo tiempo que tiene lugar el desarrollo cognitivo, se va desarrollando la personalidad del niño, la cual puede definirse como “the individual characteristics of a person in the way he or she reacts to events. The construct of personality pertains to the internal character as well as the external behavior that differentiates one person from another” (Ruth, 2007, p.342). Eysenck (1947), citado en Pérez-García y Bermúdez (2008), definió la personalidad como:

la suma total de los patrones de conducta actuales o potenciales de un organismo, en tanto que determinados por la herencia y el ambiente; se organiza y se desarrolla mediante la interacción funcional de los cuatro sectores principales en los que tales patrones de conducta están organizados: el sector cognitivo (inteligencia), el sector conativo (carácter), el sector afectivo (temperamento) y el sector somático (constitución). (p.23)

También es necesario tener en cuenta, como afirma Mandariaga (1996), que la forma de comportamiento está condicionado por diferentes factores, por lo que existe un único punto de vista bajo el que entender la personalidad.

Si trasladamos esta definición al ámbito infantil, podríamos decir que aunque todos los niños se encuentren en la misma etapa evolutiva, se comportarán de forma diferente ya que cada uno tiene unos factores ambientales diferentes así como un diferente estado de maduración.

Las teorías clásicas explicativas del desarrollo de la personalidad oscilan desde la explicación del desarrollo de la personalidad a través del desarrollo sexual (Freud), al pasar el niño por la etapa fálica (tres-cuatro años) donde descubre las diferencias entre sus genitales y los del sexo opuesto, así como los complejos de Elektra y Edipo, identificándose con el progenitor del mismo sexo; y para posteriormente configurarse el superyo como parte fundamental del desarrollo de la personalidad (Caurcel y Fernández, 2007). Por otro lado, Erikson consideraba este desarrollo desde un punto de vista sociopersonal, al asumir que la persona tiene que pasar por una serie de etapas que acontecen en su relación con la sociedad. La etapa que nos interesa se denomina como de iniciativa frente a la culpa, ya que puede surgir el sentimiento de culpa si los padres adoptan una actitud contrapuesta a la iniciativa de los niños. En este momento los niños “se expresan y actúan sobre su curiosidad a medida que exploran y manipulan su mundo, y preguntan acerca de las cosas que suceden a su alrededor” (Carver y Sheier, 2014, p.214). Para Wallon (1941) la etapa de Educación Infantil comprendería la fase de cabezonería (entre los dos y los tres años), pasando por el periodo en el que los niños necesitan llamar la atención exhibiendo todas sus destrezas (cuatro años), y dándose cuenta de que no llaman la atención como desean, pasando a la imitación de los adultos de su contexto (cuatro-cinco años) (Caurcel y Fernández, 2007).

Hidalgo y Palacios (2013) afirman que aunque estas teorías clásicas no son totalmente válidas hoy en día, todas ellas están de acuerdo en afirmar que la mayor influencia en el desarrollo de la personalidad infantil (tres-seis años) son los padres y familia del niño, resumiendo que:

La forma en que los padres manejan la satisfacción o la restricción de los deseos de sus hijos (Freud), la forma en que responden a sus

conductas exploratorias y a sus iniciativas (Erikson), la forma en que actúan ante su cabezonería o sus gracias (Wallon), la forma en que moldean con reforzamientos diferenciales las conductas sociales de sus hijos (aprendizaje social), son consideradas esenciales en el desarrollo de un carácter más apocado o más omnipotente, más seguro de sí mismo o más cauteloso, más confiado o más inseguro. (p. 261)

En el desarrollo de la personalidad un aspecto clave es el autoconcepto (Caurcel y Fernández, 2007), cómo el niño se ve a sí mismo y cómo es capaz de interactuar con los demás, lo que ocupará un lugar importante entre las variables de la personalidad al ejercer una gran influencia en los procesos cognitivos y de rendimiento escolar (González-Pienda, Nuñez, González-Pumariega y García, 1997). Shavelson, Hubner y Stanton (1976) concluyen que el autoconcepto está formado por la experiencia del propio individuo, pero está plenamente influenciado por el contexto y los factores ambientales que rodean al niño.

Caurcel y Fernández (2007) basándose en los estudios de L'Écuyer de 1985, resumen, como puede observarse en la Tabla 8, que la percepción que las personas tienen de sí mismas puede dividirse en diferentes categorías, llevando todas a la consecución de la propia imagen. En primer lugar, en cuanto al sí mismo material, puede clasificarse como posesivo (sufre muchos cambios en esta etapa) y somático (relevante en niños de cinco años). En segundo lugar, el sí mismo personal hace referencia a la imagen que se tiene de sí mismo, la cual no es pertinente en la etapa de Infantil, ya que surge, aproximadamente, a los ocho años. En tercer lugar, el sí mismo social, el cual se refiere a las posibles preocupaciones y cuestiones sociales, aunque el niño no es altruista hasta los ocho años, y se refiere al sexo opuesto a partir de los cinco (en los niños) y ocho años (en las niñas). Por último, el sí mismo-no mismo, que disminuye paralela a la edad (niños hasta ocho años y niñas tres-cinco años).

De la tabla se desprende que entre los dos y los seis años tiene lugar la etapa de formación de sí mismo posesivo, construyéndose el propio concepto de uno mismo, autoimagen que acompañará a la persona el resto de su vida y que definirá la relación consigo mismo y con los demás.

Tabla 8

Desarrollo del autoconcepto en el niño

Categoría	Edad	Desarrollo
Sí mismo material (referencias a la características físicas, aparición a los 12 años)	5 años	Aspecto posesivo: se producen grandes cambios a estas edades. Aspecto somático: realizan muchas referencias corporales.
Sí mismo personal	3-5 años	Imagen de sí mismo no se considera relevante en este momento, surgiendo de forma posterior (ocho años para los chicos y doce para las chicas)
Sí mismo social	5-8 años	Alusión al sexo a los cinco años para los niños y ocho para las niñas. El altruismo no aparece hasta los ocho años.
Sí mismo-no mismo	3-5/8 años	Importante para los niños hasta los ocho años y para las niñas tres-cinco años.

Nota: Adaptado de Caurcel y Fernández (2007).

Broc (1994) considera que cuando un niño tiene un autoconcepto positivo, es decir, una imagen positiva de sí mismo, será una persona con mayor creatividad, espontaneidad, presentará un carácter más abierto y comunicativo que otro niño con autoconcepto negativo. Aunque este autoconcepto negativo puede ser modificado, idea en la que se basó un estudio llevado a cabo por C. Justo (2006), al pretender demostrar cómo se puede mejorar mediante un programa de intervención basado en cuentos infantiles que fomentan la creatividad en niños de cinco años. Los resultados fueron muy positivos, traduciéndose en una mejora del autoconcepto de estos niños, por lo que es esencial que la educación sea creativa formando a niños que estarán más preparados para afrontar las situaciones futuras mediante el entrenamiento de sus capacidades.

Otro elemento fundamental en el desarrollo de la personalidad y relacionado con el autoconcepto es la autoestima, es decir, el conocimiento de las

posibilidades de cada uno, la percepción que tenemos de nosotros mismos en nuestras diferentes facetas de la vida, que en los niños se desarrolla tomando como referencia los adultos que les rodean, tanto a padres como a docentes y la opinión que estos tienen sobre la imagen que van construyendo, siendo fundamental tener en cuenta que el niño, cuando nace, no es capaz por sí mismo de realizar este proceso, sino que los adultos tendrán que ayudarlo a conseguirlo.

Además, el desarrollo de la autoestima está muy influenciado por el entorno familiar, como demuestra el estudio llevado a cabo por Alonso y Román (2005) con niños de tres, cuatro y cinco años. La autoestima a estas edades (dos-seis años) suele tener un carácter idealizado, difuminándose entre la imagen de sí mismo real e ideal (Hidalgo y Palacios, 2013).

Laporte (2006) concreta las principales características de la autoestima en las siguientes premisas:

1. Sentirte bien a nivel corporal.
2. Estar orgulloso de ser un chico/a.
3. Sentir que se es una persona digna de amor.
4. Sentirse bien con los demás.
5. Sentirse capaz.
6. Pensar que sus necesidades serán atendidas.

Como parte de la formación de la personalidad, el desarrollo de la identidad sexual tiene una importancia fundamental. Es a la edad de dos años cuando se despierta la curiosidad por el cuerpo propio y de los demás, auto explorándose, imitando conductas eróticas de los adultos, exhibiéndose desnudo y mostrando curiosidad por ver a otras personas desnudas. Todas estas conductas le llevarán a la identidad de género, aunque también aprenderán de los padres que hay partes del cuerpo o comportamientos que solo deben realizarse en la intimidad.

A estas edades surgen en los niños muchas preguntas en relación con la sexualidad, lo que habrá que abordar de forma natural. Los niños necesitan, en su afán exploratorio, tocar a otros, el contacto físico, las caricias, etc. que se alejan de la cuestión genital y que forma parte del juego a estas edades (Bembibre y Montes, 2010).

Caurcel y Fernández (2007), en cuanto al género, afirman que:

1. Entre 18 meses y tres años: existe una primitiva distinción de género, clasificación que se hace en base a aspectos externos.
2. A partir de tres años: clasifican adecuadamente a las personas como hombre o mujer.

En este apartado es también importante hablar del rol del maestro, ya que aunque en la infancia uno de los mayores referentes para el desarrollo es la familia, en el colegio pasan un tercio de su tiempo, por lo que la figura del maestro puede ejercer gran influencia, tanto positiva como negativa, dependiendo de la relación que establezca con sus alumnos. Si la relación adopta un carácter positivo, esto motivará al alumno haciendo que se cree una idea buena de sí mismo; además, la aprobación o no por parte de los compañeros, ayudará de forma positiva o negativa a configurar su personalidad en caso de que se sienta aceptado o rechazado. Por ende, la escuela no debe olvidar que el aprendizaje de aspectos como autoconcepto, identificación sexual, etc. deberían aprenderse al mismo tiempo que el resto de contenidos que se reflejan en las programaciones de aula (Salvador, 2001b). En este sentido, la personalidad del docente de Infantil debe presentar unas características particulares, ya que se trata de una etapa muy especial, y como refleja el estudio de Tatalović (2012), los docentes de Infantil son más extrovertidos, agradables, conscientes y abiertos a nuevas experiencias que la media.

Los avances y desarrollos comentados previamente que va experimentando el niño a edades tempranas se resumen en la Tabla 9.

Tabla 9

Resumen desarrollo de la personalidad infantil

Categoría	Edad	Desarrollo
Desarrollo personalidad	Dos-cuatro años	Niño reconoce reglas que se le imponen y las asume.
	Dos-seis años	Se forma concepto de sí mismo
Desarrollo emocional	Dos-tres años	Primeras emociones de mayor complejidad, empatía con las emociones de otros. Desde estas edades las niñas se muestran más sensibles y expresan de forma más abierta sus sentimientos.

	Tres-cuatro años	Gran avance emociones al adquirir el lenguaje. Juego simbólico ayuda al desarrollo de las emociones. Aprenden a esconder sus emociones.
	Cinco-seis años	Entienden diferencia emoción real y simulada.
Desarrollo sexual	Dos años	Curiosidad propio cuerpo y de los demás. Autoexploración. Niñas ya seleccionan juguetes propios de niñas y eligen a amistades femeninas.
	Tres años	Aceptan conductas clasificadas como masculinas/femeninas. Clasifican a las personas como hombre o mujer.
	Cinco años	Estereotipos relativos a la personalidad y conducta social.
	Seis-siete años	Momento asumen características masculino/femenino son constantes

1.4 RELACIÓN ENTRE LOS DIFERENTES ÁMBITOS DEL DESARROLLO INFANTIL (3-6 AÑOS). CONCLUSIONES

De forma general, como hemos podido observar a través del recorrido por las diferentes áreas y etapas del desarrollo infantil, especialmente entre los tres y los seis años, los niños presentan unas características específicas que determinarán cómo se debe llevar a cabo la enseñanza a estas edades, en concreto la enseñanza de la LE, como reflejan las Tablas 10, 11 y 12.

Tabla 10

Resumen desarrollo infante a los tres años.

Desarrollo	Descripción
Control psicomotor	Mayor control cuerpo leyes céfalo-caudal y próximo-distal: saltar, correr, mostrar partes de su cuerpo nombradas, entender alto, bajo, sentado, de pie. Vestirse/desvestirse. Ir al baño solo. Realizar círculos, garabateo.
Desarrollo cognitivo	Atención: la atención surge a los dos años y medio. Memoria: a los dos años pueden utilizar el repaso y después la

	<p>organización. A los tres-cuatro años se pueden utilizar estrategias para recordar información, por ejemplo repetición.</p> <p>Juego simbólico: de sustitución, descentración, integración y planificación (dos-seis años).</p> <p>Egocentrismo, centración, animismo e irreversibilidad. Comienza juego de la imitación y alternancia de roles (hasta los cinco años). Dificultad para establecer relaciones temporales. Trabajo en grupos pequeños, sobre todo en parejas y en grupos de tres miembros.</p>
Desarrollo socio-afectivo	<p>Apego ya desarrollado. A los dos años ya puede autocontrolarse, acatando normas impuestas adultos. Entre tres y cuatro años: carácter independentista, egocéntrico, preguntar por todo. Pueden predecir algunas emociones experimentadas con determinadas situaciones. Conocen que hay otros puntos de vista, pero no pueden ponerse en el otro lugar. A los tres años con la escolarización disminuye el egocentrismo, estrategias de negociación, cooperación, etc. donde ocupa un lugar clave el lenguaje. Las emociones de carácter moral rigen su comportamiento (culpa, vergüenza, etc). A esta edad los amigos son los compañeros de juego. Hasta los dos-tres años solo se relacionan por parejas, sin distinguir sexo. A los dos-tres años eligen compañeros de juegos del mismo sexo. Primeras emociones de mayor complejidad, empatía con las emociones de otros. Desde estas edades las niñas se muestran más sensibles y expresan de forma más abierta sus sentimientos.</p>
Desarrollo personalidad	<p>Fase de la cabezonería, dos-tres años (Wallon). Los niños se describen de una forma simple (adjetivos de carácter general, por ejemplo bueno, malo, etc). Aceptan conductas clasificadas como masculinas/femeninas. Clasifican a las personas como hombre o mujer. No tienen una conducta rígida, aceptan conductas clasificadas socialmente como masculinas o femeninas.</p>

Tabla 11

Resumen desarrollo infante a los cuatro años.

Desarrollo	Descripción
Control psicomotor	Mayor precisión óculo-manual. Descender escaleras, mejora salto, carrera, lanzamiento. Pintar. Hacer formas con plastilina. Identificar semejanzas y diferencias entre dos objetos. Agarrar correctamente lápiz, mayor precisión. Entender términos espaciales (lejos, cerca, al lado, encima, abajo, enfrente, detrás). Dibujar una persona con cuerpo y miembros.
Desarrollo cognitivo	No es capaz de realizar abstracciones. Todavía no comprende paso del tiempo. Sigue presentando carácter independentista y egocéntrico, siendo complicado entender el punto de vista de los demás. Todavía no han desarrollado el pensamiento lógico, siendo intuitivo y concreto. Mejoran las relaciones sociales.
Desarrollo socio-afectivo	Dominio del lenguaje y el juego simbólico ayudan a la expresión de emociones (ya comienza a los tres años). Demuestra cierto cooperativismo. Imitación con fuerza. Intentan esconder sus emociones. Conocen las emociones que provocan algunas situaciones. Son importantes las capacidades de imaginación y simulación (no solo momento presente). Oraciones que incluyen puntos de vista de otras personas, incluso verbos como saber o conocer y preguntas relacionadas con la adquisición de ese saber. Juego sociodramático muy importante, pudiendo adoptar otros roles. Los amigos son personas que juegan y nos ayudan.
Desarrollo personalidad	Niños necesitan llamar la atención exhibiendo todas sus destrezas.

Tabla 12

Resumen desarrollo infante a los cinco años.

Desarrollo	Descripción
Control psicomotor	Mejora capacidades correr, saltar, lanzamiento. Mejora motricidad fina (recortar formas sencillas). Rompecabezas de más de diez piezas. Hacer trazos siguiendo modelos. Socialización, aceptar normas juego social. Escribir su nombre. Dibujar una persona con cuerpo y miembros. Primera conciencia corporal.
Desarrollo cognitivo	Atención: a los cinco años siete minutos realizando la misma actividad, 14 minutos de atención visual. Memoria: a los seis años pueden llevar a cabo estrategias voluntarias recolectar información. Orientarse en relación a los diferentes momentos del día. Conoce los colores. Nombrar y mostrar la mayoría de las partes de su cuerpo.
Desarrollo socio-afectivo	Socialización. Juego cooperativo real. Entienden diferencia entre emoción real y simulada. Esconder sentimientos intencionadamente (saben que los demás pueden conocer lo que sentimos). Aumentan conversaciones sobre emociones sobre todo con amigos. Conciencia autocrítica y reflexión sobre las propias capacidades. Hasta los seis años no pueden tener en cuenta emociones de otras personas. Juegos más cooperativos (de construcción, exploración, sociodramático). Lenguaje hace que los juegos sean cada vez más ricos, aprendiendo por ejemplo a guardar el turno. A los seis años surgen las relaciones recíprocas dentro de la amistad.
Desarrollo de la personalidad	Estereotipos relativos a la personalidad y conducta social.

Las diferentes características infantiles previamente comentadas tanto a nivel psicomotor, como cognitivo, socio-afectivo y de la personalidad, son las que nos guiarán en la planificación de nuestras recomendaciones didácticas. Uno de los recursos didácticos por excelencia es el juego, a estas edades (tres-cinco años) pueden realizar juegos donde ya no solo predomine la acción motriz, siendo el pensamiento simbólico y el lenguaje instrumentos muy valiosos, lo que les

permite participar en juegos donde es posible evocar y representar objetos/personas que no están presentes, pudiendo adoptar los roles que encuentra en su entorno familiar, colegio, etc. También el juego de construcción ocupa un lugar relevante, al poder ejecutar juegos que permiten construir aquellos símbolos que son necesarios para las representaciones que realizan, por lo que es un momento de gran desarrollo de la imaginación y la creatividad con infinitas historias que son vividas principalmente de forma individual; además, cuando está jugando con otros niños tienen lugar juegos paralelos, y a pesar de que cada niño está viviendo su propia historia pueden interactuar con otros niños, disfrutando de tal acción. Conviene tener en consideración que en este momento todavía no pueden ponerse en el lugar de la otra persona, como ocurre en los juegos que se desarrollan entre los seis y los 12 años, por lo que a estas edades no podemos pretender poner en práctica juegos sujetos a reglas estrictas (De la Morena, 2012).

El desarrollo cognitivo infantil es lo que nos va a dar la clave de cómo debe ser la enseñanza de la LE en esta etapa. Tan importante es conocer la teoría piagetiana como la vertiente cognitiva del desarrollo, ya que ambas nos permitirán averiguar qué es capaz de hacer un niño a estas edades y, por ende, qué tipo de actividades y de qué forma deben plantearse para conseguir una adecuada enseñanza de la LE.

Los niños cuando reciben nueva información tienen que acomodar más que asimilar, y ésta es la forma de asimilar nuevos conceptos, la forma en que el desarrollo cognitivo avanza, por lo que hay que presentar información nueva para que el niño no solo asimile información similar a la que ya conoce, sino que también modifique sus esquemas existentes y aprendan nuevos contenidos, por lo que el aprendizaje de nuevos contenidos en LE supondrá un equilibrio entre la acomodación y asimilación. En este punto también es importante considerar la Zona de Desarrollo Próximo vygotskiana, ya que, sobre todo en LE, será fundamental el andamiaje del docente para progresar en el aprendizaje de dicha lengua.

Los alumnos protagonistas de nuestro estudio se sitúan dentro de la etapa preoperatoria, al estar entre los tres y los seis años, segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil, donde uno de los principales logros es la adquisición del lenguaje, lo que nos permitirá un mayor abanico de actividades, métodos de

enseñanza y recursos a utilizar. Hay que tener en cuenta que no son capaces todavía de entender y asimilar conceptos, teniendo un pensamiento preconceptual, hecho que será interesante considerar en las actividades que propongamos. Uno de los cambios más importantes en esta edad es la aparición del pensamiento simbólico, muy útil a la hora de plantear situaciones de interés para el niño que nos ayuden a contextualizar la LE. Todavía no es capaz de centrar su atención en varias cosas al mismo tiempo, algo que cambia entre los cuatro y los siete años con el pensamiento intuitivo. En relación a la adquisición del lenguaje, tan importante en este momento, por un lado, es conveniente tener en cuenta que es un lenguaje egocéntrico, el niño habla para sí mismo, y aunque juegue con otros niños, realmente está jugando solo, son monólogos interiores que guían su pensamiento y acción. Aunque, por otro lado, también debemos tener en cuenta las ideas de Vygotsky, al apostar por la función comunicativa y social del lenguaje, y cómo los niños pasan de los monólogos sin respuesta que guían su pensamiento al habla privada (cuatro años). Por tanto, el lenguaje, aparte de ser egocéntrico, también puede utilizarse con intención social y comunicativa, por ejemplo en el segundo estadio que define Vygotsky, donde los niños tienen gran curiosidad y preguntan de forma constante sobre lo que les rodea. Este hecho se puede aprovechar como recurso para que los niños se interrelacionen entre sí, mediante breves instrucciones en LE a través de ejercicios que impliquen el uso de estructuras lingüísticas breves y que potencien la comunicación entre alumnos, o alumno-profesor. Aunque hay que ser conscientes que, en el contexto formal de aprendizaje de LE en el que se encuentran los alumnos, no se puede pretender que sea la LE la que guíe su pensamiento, aunque sí se puede intentar que dicha LE sea vehículo de comunicación bidireccional en el aula. De acuerdo con el sistema educativo actual, tienen lugar escasas sesiones semanales, y una consiguiente deficitaria exposición a la LE, por lo que no se pueden perseguir los mismos objetivos que un contexto natural de aprendizaje, donde puede ser la L2 para muchos alumnos, aunque depende de la Comunidad Autónoma y del programa que se haya implantado, como veremos más adelante.

Es importante considerar que ahora ya puede alejarse del objeto real, al referirse a objetos no presentes, y a los cuatro-cinco años incluir varios roles en una trama, lo que nos permitiría realizar actividades sencillas donde los niños

tengan que asumir roles relacionados con su entorno y que nos ayuden a que produzcan LE. El dibujo en esta etapa también es muy útil, al servirnos de herramienta de expresión, sobre todo, porque el niño sentirá un gran placer y diversión al dibujar, normalmente dibujos que se ajusten a la realidad. Asimismo, tendremos en cuenta las limitaciones de los niños a estas edades, como la irreversibilidad y el animismo o la conservación.

Uno de los factores que está muy presente en la enseñanza en Infantil es el desarrollo psicomotor, el cual experimenta grandes cambios y afianzamientos en este momento, lo que supone un apoyo en la enseñanza de la LE, ya que ayuda a realizar actividades que implican acción y movimiento, lo que hará que se capte la atención de los alumnos, teniendo en cuenta lo limitada de ésta, y que se dote a la enseñanza del carácter lúdico que debe tener. Este desarrollo psicomotor nos va a servir como herramienta evaluadora de la comprensión por parte de los alumnos, ya que hay que respetar el período de silencio que atraviesan, por lo que las acciones psicomotrices permitirán conocer el grado de entendimiento de la LE por parte de los alumnos de forma sencilla y rápida. Por ejemplo, debemos tener en cuenta que a partir de los dos años ya pueden mostrar las partes de su cuerpo nombradas, a los tres vestirse-desvestirse. A los tres años, ya son capaces de llevar a cabo actividades que impliquen la lateralidad manual, y realizar actividades que supongan colorear, dibujar, hacer figuras de animales, objetos, personas, etc. actividades que nos permiten que el alumno se relaje, y no se sienta forzado a producir lenguaje verbal; así como trabajar gran cantidad de contenidos curriculares de Infantil en LE, como el conocimiento del entorno, de sí mismo, etc (familia, animales, plantas, colores, etc). A los cuatro entender los términos espaciales (lejos, cerca, al lado, encima, abajo, enfrente, detrás), así como utilizar correctamente ayer y mañana, y a los cinco años orientarse en relación a los distintos momentos del día. En consecuencia, podemos plantear actividades que impliquen la coordinación de los brazos, carrera, etc.

Además, es posible incluir actividades que en primer lugar contengan aspectos temporales como dentro-fuera, arriba-abajo, delante-detrás, un lado-otro lado, etc. (por este orden), algo relevante, ya que como demuestran Moya y Jiménez (2004), y concretaremos más adelante, tanto los nativos ingleses como los niños españoles que aprenden inglés como LE aprenden en un estadio temprano las preposiciones *in-on*, debido, principalmente, a la gran carga semántica que

tienen en la lengua inglesa, por lo que estaremos trabajando la LE de la misma forma que la aprende un niño como L1.

En cuanto al desarrollo cognitivo, la capacidad de atención es un aspecto básico en cuanto a la planificación de actividades, que determinará tanto los recursos a emplear como el tipo y duración de actividades. En la edad escolar ya logran realizar búsquedas de forma sistemática, apareciendo la atención a los tres años de edad. La rutinización de las actividades permite que se abstraigan regularidades y se creen expectativas respecto a lo que ocurre en su realidad cercana; esto se puede traducir en la realización de rutinas en LE ya conocidas para ellos en su L1, hecho que les ayudará a saber qué va a suceder y a estar más predispuestos a participar y asumir un rol activo en las diferentes actividades, así como prestar mayor atención al saber lo que ocurre. Por ejemplo, es posible realizar en LE la asamblea, el momento diario de pasar lista, animarlos a que se inventen el final de un cuento, actividades con *flashcards*, juguetes, etc., es decir, actividades que deben ir acompañadas de apoyo visual y *realia*, al ser necesario captar su atención y mantener un ambiente lúdico, dadas las limitaciones y necesidades del desarrollo infantil. Durante toda la etapa que nos ocupa la memoria es muy influenciada, definida como autobiográfica, y escasa al no recordar lo que sabían un momento antes, ya que su conocimiento metacognitivo es escaso, al igual que su conciencia sobre sí mismos y de su pensamiento (Barajas, 2012a).

Aunque a la edad de tres-cuatro años emplean estrategias como la repetición o el recuerdo, circunstancia a la que ayudan los conocimientos previos, por lo que es importante introducir los contenidos de forma gradual, así como repasar lo visto con anterioridad. En concreto, a partir de los cuatro años anticipan los problemas que puede presentar una tarea sencilla y participan de actividades que impliquen más planificación (Lacasa, 1995), no obstante hay que esperar a los seis años para que surjan estrategias voluntarias de recopilación de información.

De todo esto se puede extraer que las actividades deben ser sencillas, breves, con pocas reglas y normas, sin necesidad de grandes dosis de recogida de información, que incluyan actividad psicomotora y acompañadas de material visual, como por ejemplo actividades del tipo *Point to* con *flashcards* donde se relaciona el sonido y la imagen, tan usual en las sesiones de LE.

Pero no solo hay que tener en cuenta el grado de desarrollo psicomotor y los factores cognitivos a la hora de plantear actividades, sino que factores de carácter más interno, como el desarrollo emocional, el apego, la personalidad y el autoconcepto determinarán asimismo la motivación y participación de los alumnos en las sesiones de LE.

Es importante observar el tipo de apego que manifiestan nuestros alumnos, ya que es algo que se manifestará en las actividades que desarrollemos, al mostrar los niños con apego seguro mayor confianza en sí mismos, actitud más cooperativa y más habilidosa a nivel social, lo que comportará un mayor grado de interacción entre los alumnos y facilitará realizar actividades que impliquen trabajo grupal. Aquí el desarrollo motor guiará las actividades, ya que los alumnos que hayan desarrollado de forma adecuada sus competencias psicomotrices participarán y discriminarán de forma más sencilla las actividades que les transmitan sensaciones negativas o positivas.

Respecto a las emociones, a los tres años comienzan a entender las reglas de la interacción social y preguntan por todo. De cuatro a cinco años todavía son egoístas, al mismo tiempo que imitan con gran intensidad patrones que observan a su alrededor. Un cambio muy positivo, no solo para la enseñanza de la LE sino de cualquier enseñanza, es la aceptación a los cinco-seis años de las reglas del juego social, además de ser un juego cooperativo más real. Esto es muy interesante ya que amplía el abanico de posibles actividades, y a partir de los cinco años el juego ya no solo es simbólico, sino que plantea un contexto más cercano al mundo infantil, al promover la cooperación real entre los niños, lo que beneficia el intercambio lingüístico que se produce entre ellos. Para ello es necesario configurar un contexto lo más natural de aprendizaje posible, con situaciones que interesen al niño y que motiven su participación.

Esta franja de edad, eje central de la investigación, está dentro del período donde se forma el concepto de uno mismo (dos-seis años), donde ya puede diferenciar a los demás, y no solo interactúa con adultos sino también con sus iguales, de la misma forma que son fundamentales las relaciones que el niño tiene en su entorno, ya sea a nivel familiar, del centro escolar, primeros amigos, etc. (Caurcel y Fernández, 2007). Este ya desarrollado autoconcepto permite que en la competencia lingüística infantil se incluyan palabras vinculadas a las emociones, tanto propias como de otras personas. Lenguaje y emoción están estrechamente

relacionados, ya que el primero ayuda al desarrollo de la segunda y promueve las relaciones sociales. A los cuatro años este desarrollo emocional progresa y permite que se lleven a cabo juegos sociodramáticos, donde incluso los niños pueden representar papeles poco conocidos para ellos, así como tener en cuenta el punto de vista de los demás, lo que consigue configurar un contexto de aula cada vez más rico y con actividades más variadas que motiven a los alumnos a participar, preguntar y conocer qué piensan los demás, lo que despierta su curiosidad y mejora su competencia lingüística tanto en la L1 como en la LE. Todo esto sigue un paulatino progreso a la edad de cinco-seis años, momento en el que su competencia lingüística ayuda practicar las normas sociales, como expresar el turno de palabra, compartir juguetes, etc.

En conclusión, los diferentes desarrollos anteriormente comentados nos evidencia la edad tan crucial en la que se encuentran los aprendices objeto de estudio y los avances tan importantes que tienen lugar, donde las características específicas de cada edad concreta entre los tres y los seis años son muy distintas a las que presentan los alumnos de la etapa inmediatamente posterior.

CAPÍTULO II. DESARROLLO DEL LENGUAJE

2.1 INTRODUCCIÓN

La adquisición del lenguaje se encuentra íntimamente unida al desarrollo evolutivo del niño, siendo un instrumento que nos ayuda a comprender y representar el mundo, a organizar y transmitir información, a gestionar nuestras relaciones sociales y, por tanto, es un factor clave en nuestro desarrollo cognitivo, afectivo, psicomotor y personal. Como apuntan Ellis y Larse-Freeman (2009), el lenguaje ayuda a representar el mundo como lo conocemos, y es usado para organizar y procesar la información; en concreto, supone la puesta en práctica de los aspectos cognitivos, como al recordar una oración, la categorización de una experiencia o la generalización de un esquema, entre otros.

En la etapa de la vida tan especial en la que nos centramos, la edad infantil, es esencial tener en cuenta que durante los primeros años de vida gran parte de la comunicación es no verbal y el lenguaje que los niños desarrollan está dotado de una carga subjetiva que viene determinada por las vivencias y entorno que experimentan, por lo que el/los lenguaje(s) que aprendemos en la niñez no son códigos neutros que representan una realidad objetiva, sino que están cargados de subjetividad e influyen en el modo en que pensamos mientras hablamos (Slobin, 1996).

Así, es fundamental tener en cuenta que, para que este proceso tenga lugar, se deben aunar tanto factores biológicos como el papel de los padres y maestros con la intención de configurar un ambiente propicio para que éste pueda desarrollarse (Acosta y Moreno, 2003). Además, la adquisición del lenguaje es un proceso que ejerce gran influencia en otros procesos básicos que tienen lugar en el ser humano, como la memoria, el razonamiento o el pensamiento (Jiménez, 2010).

A nivel educativo, el lenguaje constituye una herramienta clave para el desarrollo cognitivo y de socialización, lo que nos ayudará a que se puedan alcanzar las metas y objetivos que nos fija el currículo (Acosta y Moreno, 1999).

Por lo tanto, será fundamental ahondar en el potencial que tienen los niños, prestando especial importancia a cómo se adquiere una lengua y cuáles son los

hitos que pueden alcanzar los niños en cada edad; y considerar que a estas edades una de las habilidades comunicativas básicas es la capacidad para mantener una conversación acerca de un solo tema, hablar de objetos o personas que no están presentes o no son reales, deducir los aspectos implícitos en lo que decimos y ser capaces de acomodar su habla a los distintos hablantes o situaciones (Flavell, 1993).

A continuación, vamos a realizar un recorrido por las principales teorías sobre la adquisición del lenguaje, las cuales nos ayudarán a entender las distintas concepciones que pueden explicar este proceso, como las diferencias entre adquisición de la L1 y L2, y entre LE y L2⁴, diferenciación clave en el sistema educativo español.

Diferencia entre L1, L2 y LE

Comenzaremos definiendo L1, L2 y LE, así como el empleo inapropiado que se hace de las dos últimas, para proseguir con algunos de los factores que influyen en el aprendizaje de las mismas y cómo la L1 puede predecir la buena adquisición de una L2 y la relación entre el aprendizaje de la L1 y la L2 o LE en los programas bilingües a edades tempranas.

Por un lado, como afirma Yule (2006), aprendemos la primera lengua o lengua materna (L1) cuando somos niños como parte de una sociedad o cultura; además, la L1 se caracteriza por la rapidez con se adquiere, ya que el niño, mucho antes de que comience la etapa escolar, presenta una gran competencia que le permite expresarse y comunicarse.

Por otro lado, y en contraposición a la L1, la segunda lengua (L2) hace referencia a cualquier lengua que se aprende de forma añadida a la L1, por lo que puede referirse al aprendizaje de una tercera o cuarta lengua (Ellis, 2003), y como afirma Brown (2000), el proceso de aprendizaje de una L2 es distinto al aprendizaje de la L1.

⁴ En consonancia con Yule (2006), la lengua extranjera (LE) es la lengua que no se suele hablar en la comunidad que nos rodea, mientras que la segunda lengua (L2) sí. Ambas se consideran lenguas adicionales a la lengua materna (L1).

[...] SLA is, among other things, not unlike first language acquisition, is a subset of general human learning, involves cognitive variation, is closely related to one's personality type, is interwoven with second culture learning, and involves interference, the creation of new linguistic systems, and the learning of a discourse and communicative functions of language. (p. 271)

En este sentido, habría que diferenciar entre L2 y LE, ya que como reflejan las palabras de Stern (1984), una L2 sería aquella lengua que se emplea en nuestro entorno, mientras que una LE sería aquella que no está presente en el mismo.

Non-native language learnt and used within one country to which the term second language has been applied, and a non-native language learnt and used with reference to a speech community outside national or territorial boundaries to which the term foreign language is commonly given. (Stern, 1984, p. 16)

Una vez definido tanto L1, como L2 y LE, es necesario clarificar la posible confusión que existe entre L2 y LE, ya que aunque ambas se refieren a una lengua que no es la L1, es decir, la lengua que consideramos como nativa, implican aspectos diferentes, y ambos términos se utilizan de forma indistinta en muchos ámbitos, uso inapropiado que está extendido en la literatura académica, como refleja el estudio de Sadeghi y Arkani (2012). Así pues, en la reciente publicación de Mourão y Lourenço (2015) emplean el término L2 para referirse tanto a lengua extranjera, como a segunda, tercera o cuarta lengua en contextos de aprendizaje.

Parte de esta errónea denominación, puede venir influenciada por el hecho de que en contextos educativos, se considera que mientras el aprendizaje de la LE (contexto formal aula) conlleva centrar la atención en la forma, en contextos no formales la atención suele centrarse en la adquisición de las habilidades que implican interacción (Gass, 1990). Además, en contextos donde se aprende la lengua como LE, no se tiene como objetivo que los alumnos alcancen un nivel nativo de la misma al no estar expuestos muchas horas a la misma y se entiende como una asignatura más; al mismo tiempo que los profesores en este contexto no tienen el mismo nivel lingüístico que los docentes que forman parte de un programa de inmersión (Nikolov y Mihaljević-Djigunović, 2006).

Aclarada la distinción entre ambas, es relevante señalar algunos factores que pueden influir en el aprendizaje de una L2 o LE y que ayudan a concretar si una lengua se aprende como L2 o LE, como la situación, capacidad y contexto de cada aprendiz, ya que no aprende de la misma forma un niño que un adulto, al mismo tiempo que no se corrigen los errores de la misma forma en un contexto formal que informal de aprendizaje (Lightbown y Spada, 2001). Por ejemplo, Alemania recibió inmigrantes de países como España, Italia o Turquía, por lo que para sus hijos el alemán es considerado como L2, o el caso de Reino Unido, que recibe muchos ciudadanos indios, lo que hace que para ellos el inglés sea su L2. Igualmente no se debe confundir bilingüe con bilingüismo ya que, por ejemplo en Canadá, aunque es un país bilingüe, no todos los habitantes tienen por qué ser bilingües (Stern, 1984). Esta influencia del contexto la demuestran distintas investigaciones, como por ejemplo Philp y Duchesne (2008), donde la influencia de los compañeros se refleja en el tipo de interacciones que realiza su sujeto de estudio (niña de seis años) en L2, por lo que su aprendizaje está determinado por las relaciones sociales de amistad que establece y quiere alcanzar. Otro ejemplo donde se refleja tanto la influencia del contexto como del conocimiento de la L1 es el realizado por Winsler, Kim y Richard (2014) en niños hispanos de cuatro años que presentaban un nivel socioeconómico bajo, donde el nivel de L1 (español) es un predictor del éxito futuro en la adquisición del inglés, por lo que sería importante ofrecer oportunidades para el desarrollo de la L1, al ser de utilidad para alcanzar un elevado nivel de inglés, y como resume la investigación:

- Los niños que tenían una buena competencia en su L1 (español) tenían un mejor nivel en la L2 (inglés).
- Los niños con peor nivel socioeconómico presentan más problemas para ser completamente bilingües o es un proceso que les llevará más tiempo.
- Los niños con peor nivel socioeconómico, los que presentan un menor desarrollo cognitivo o una competencia lingüística baja en su L1, necesitarán apoyo en el centro escolar para aprender inglés.
- Los niños tímidos y con problemas de comportamiento manifiestan mayores problemas para el aprendizaje del inglés.
- Los niños con mejor nivel socioeconómico están en mejor predisposición para un adecuado aprendizaje de la L2.

Esta postura también está apoyada por investigaciones como la de Castilla, Restrepo y Pérez-Leroux (2009), quienes mediante la experimentación con 49 niños hispanos, de aproximadamente cuatro años, que asistían a una Escuela Infantil en inglés en EEUU, comprobaron cómo el nivel de L1 es un predictor fiable del aprendizaje de la L2 y no debido a la transferencia lingüística, sino a las diferencias individuales que mostraban en cuanto a capacidad de aprendizaje.

En consecuencia, parece que el conocimiento de la L1 puede intervenir en el óptimo aprendizaje de la L2, debido a que los aprendices de una L2 traen consigo una rica base lingüística, como resultado de la adquisición de su L1, aunque la puesta en práctica de estas ideas adquiridas se traduce en un proceso de aprendizaje distinto de la L2 (Nicholas y Lightbown, 2008). Así pues, es esencial detectar y conocer los conocimientos de la L1 del niño para poder planificar un adecuado aprendizaje de la L2, ya que este conocimiento previo puede ser una ventaja en el sentido de que el aprendiz tiene una idea sobre cómo funciona la lengua; aunque, en ocasiones, algunas lenguas pueden conducir a los aprendices a realizar hipótesis incorrectas sobre cómo funcionan las L2 lo que puede derivar en errores en el aprendizaje de la L2 (Lightbown y Spada, 2001).

Si asumimos que la L1 es uno de los indicadores de predicción de la L2 o LE, es importante considerar, como afirma Littlewood (1984), que el aprendiz de la L2 utiliza estrategias similares a las que se emplean en el aprendizaje de la L1, incluso pudiendo aparecer cierto *habit-formation*, ya que el aprendiz, en algunos momentos, imita y memoriza estructuras o expresiones sin analizar su estructura interna. En la misma línea, Brown (2000) sostiene que un gran número de investigaciones que tenían como sujetos tanto a niños como adultos concluyen que, de forma general, la investigación confirma que el proceso de aprendizaje de la L2 a nivel lingüístico y cognitivo en jóvenes aprendices es similar a cómo la L1 es procesada.

Por lo tanto, a la hora de diseñar un programa didáctico para el aprendizaje de la L2 o LE, habrá que basarse en los patrones naturales de aprendizaje de la L1. En este sentido, el aprendizaje de una L2 o LE precoz está vinculado, dentro del ámbito educativo, a los programas bilingües, en este caso, bilingüismo temprano y, como demuestran algunos estudios recientes, puede no suponer ningún perjuicio para el desarrollo de la L1. Por ejemplo, el proyecto Comenius ELIAS llevado a cabo en Bélgica, Inglaterra, Alemania y Suecia realizó un estudio en 10

centros de Educación Infantil bilingües (3-6 años), y los resultados demuestran que no supuso ningún efecto negativo para la L1 la puesta en práctica de un programa bilingüe intensivo en Infantil, donde la lengua se introduce de forma natural y significativa, y el *input* que se ofrece y las estrategias que se emplean hacen que el proyecto bilingüe sea beneficioso. En este sentido, las estrategias en cuanto al uso y contextualización del lenguaje son vitales para garantizar que los niños entienden las rutinas diarias y los diferentes temas que se tratan en la L2, lo que ayuda a construir su conocimiento tanto a nivel de lengua como de contenido. Para fomentar este conocimiento entre los docentes es necesaria formación intensiva; y a la luz de estos positivos resultados se espera que los beneficios que presenta un bilingüismo temprano, esta tendencia esté cada vez más presente en el ámbito escolar (Kersten, 2015).

Otro estudio llevado a cabo con niños bilingües cuya L1 son catalán y español y que aprenden inglés como LE, reveló que la mezcla de sus L1 junto con inglés dentro del aula por parte del profesor, influyó de forma positiva en cuanto a motivación, autoestima, ambiente de aula, y en la *language awareness* (conciencia lingüística) de los alumnos (Corcoll, 2013).

En consecuencia, parece que los programas bilingües, enfocados desde la perspectiva comentada, es decir, siguiendo una metodología similar a la que se emplea en la adquisición de la L1 son positivos, ya que como afirman Werker y Byers-Heinlen (2008) estamos preparados para adquirir dos lenguas de la misma forma que aprendemos una, y el patrón de adquisición de niños que adquieren dos lenguas es similar al que se observa en niños monolingües, concluyendo que los niños bilingües (que han crecido desde el nacimiento hasta los dos años en un entorno bilingüe) son capaces de separar las lenguas desde el inicio, aproximadamente desde los siete-ocho meses, usando estrategias diferentes a los monolingües a la hora de distinguir entre una lengua nativa y no nativa. Los bebés pueden distinguir lenguas de diferentes patrones rítmicos pero no pueden hacer tal distinción entre lenguas que presentan los mismos patrones (alemán e inglés *stress-timed*, francés y español *syllable-timed*, japonés *mora-timed*), aunque la habilidad para distinguir lenguas por parte de un monolingüe dentro del mismo patrón rítmico mejora de forma rápida, a los cuatro-cinco meses, no pudiendo distinguir dos lenguas no familiares dentro del mismo tipo de ritmo; pero para los niños bilingües es diferente, ya que para ellos las dos lenguas son familiares, por

lo que tienen que activar otros procesos para diferenciarlas. Respecto a la discriminación fonética, la capacidad para la discriminación se frena al finalizar el primer año, al contrario que ocurre con la lengua nativa, que aumenta. En cuanto al aprendizaje de la fonética inglesa por parte de niños bilingües alemán-italiano aprendiendo inglés (el sistema vocálico en concreto), resulta que dada la similitud entre inglés y alemán, puede observarse una transferencia positiva entre lenguas (Missaglia, 2010), por lo que el conocimiento de lenguas similares ayuda y facilita la adquisición de la lengua meta.

Parece ser que, aunque los bilingües puedan tener una respuesta un poco más tardía a la hora de procesar la información, son muchas más las ventajas de un bilingüismo temprano, ya que un bilingüismo precoz conduce a una actitud analítica hacia el lenguaje y las tareas cognitivas implicadas, ya que los niños bilingües son más flexibles a nivel cognitivo que sus compañeros (McLaughlin, 1984), aunque también es cierto que en los estudios con niños inmigrantes no siempre presentan beneficios, al no aprender de forma adecuada ninguna de las dos lenguas.

En definitiva, McLaughlin (1984) considera que todo depende de cómo la lengua se presente al infante, debiendo el adulto separar claramente ambas lenguas en su discurso y siendo fundamental para el éxito el grado de uso de dichas lenguas por parte del niño. Como puede observarse, no puede adoptarse una postura radical en cuanto a los beneficios o no del bilingüismo, en este caso temprano, al depender de los factores contextuales en que tenga lugar dicho desarrollo, ya que la experiencia de manejar dos lenguas desde una edad temprana parece proporcionar a los tempranos bilingües con ventajas cognitivas (Haznedar, 2015), aunque hay que tener muy presente que el objetivo a perseguir dependerá de todos los factores anteriormente comentados

ometimes despite constant effort, some patterns may not learned immediately in the class, but are acquired later in time. Obviously, language acquisition proceeds through time. It is not possible to expect young bilinguals, in either naturalistic or classroom settings, to start producing flawless complex sentences following the first two or three months of exposure. Children must necessarily be exposed to input before language acquisition can take place. (p.25)

En resumen, y como hemos visto, existen diferencias significativas entre L1, L2 y LE, ya que la L1 es la lengua materna del hablante, mientras que la L2 pueden ser una o varias lenguas que dicho hablante maneja y tiene a su disposición en su entorno, y la LE sería la lengua que no está disponible en su contexto de forma natural. Además, tanto la L1 como la L2-LE están relacionadas, ya que cada vez más, en el contexto educativo, se estudian varias lenguas al mismo tiempo, ya sea por la condición de inmigrante, o como parte de un programa bilingüe educativo, basándose en las ventajas de bilingües tempranos. Es un objetivo a perseguir para la mayor parte de países, en este caso europeos, la adquisición de varias lenguas por parte de los alumnos, aunque como vimos en la introducción de esta tesis, dada la gran cantidad de ciudadanos plurilingües, sería aconsejable hablar de L2 *user*, ya que el concepto de persona bilingüe ha ido evolucionando de acuerdo a los tiempos actuales.

2.2 TEORÍAS DE ADQUISICIÓN DE LENGUAS

El debate sobre la adquisición de lenguas ha estado latente durante décadas, comenzando la primera controversia dentro de la era moderna con Chomsky en la década de los 50. De forma más reciente, la querrela se sitúa entre los constructivistas, que se nutren de la lingüística cognitiva y los innatistas, ya que ambas son las teorías que más influencia han ejercido por el momento (Pérez-Pereira, 2011), como veremos a continuación.

Diferentes teorías han intentado analizar la adquisición de la lengua, con el fin de mejorar cómo se adquiere para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la misma. Como afirma Wode (1983,) la estructura de lenguaje debe ser tal que pueda procesarse por la mente con el objetivo de adquirirla; además, la adquisición del lenguaje puede proporcionar clave sobre cómo funciona la mente y, por ende, el conocimiento sobre cómo la mente adquiere el lenguaje es esencial para el diseño y preparación de material didáctico y el proceso de enseñanza.

Así pues, existen diferentes aproximaciones que afrontan la cuestión desde puntos de vista opuestos entre sí, aunque todos tienen una base común, conocer cómo la mente desarrolla el proceso de adquisición del lenguaje y las diferentes etapas que atraviesa hasta alcanzar una adecuada competencia lingüística.

No fue hasta la década de los 60 cuando comenzaron los estudios formales en cuanto a la adquisición del lenguaje tanto en Reino Unido como EEUU, influenciados por corrientes lingüísticas tan relevantes como la gramática generativa de Chomsky, las teorías conductistas de Skinner, Mowrer y Pavlov, o de forma más tardía la teoría constructivista de Vygotsky y Bruner. A continuación, realizaremos una revisión con sus principales aportaciones a la adquisición del lenguaje y su repercusión sobre el aprendizaje precoz de L2.

2.2.1 Teorías conductistas

La teoría conductista de Skinner tiene su origen en la corriente positivista de los años 50, mediante sus experimentos con animales y niños, que reflejó en su obra *Verbal Behaviour* (1957/2014), al justificar que solo se puede teorizar lo observable; como explicaba Watson (2009), “limit ourselves to things that can be observed, and formulate laws concerning only those things” (p. 6)

Skinner considera que la adquisición del lenguaje se realiza mediante la imitación del niño de patrones verbales como parte de la fórmula estímulo-respuesta y la recompensa o no a dichas imitaciones por parte del adulto, lo que lleva al condicionamiento de su habla, llamado condicionamiento operante, hasta que alcanza el habla adulta. Estas repeticiones recompensadas son repetidas hasta que forman parte del repertorio del niño, teniendo en cuenta que

A repertoire, as a collection of verbal operants, describes the potential behaviour of a speaker [...] A person is said to possess a vocabulary of so many thousands of words if these words are observed in his verbal behaviour during a period of time. (Skinner, 1957/2014, p.16)

Esta corriente, aunque ha sido crucial, también ha recibido muchas críticas; en primer lugar, por el uso de los animales para sus experimentos (Jiménez, 2010); y en segundo lugar, lo simplista que resulta considerar el lenguaje una conducta solo mensurable mediante factores externos, al dejar de lado factores internos y cognitivos (Jiménez, 2010) y no contemplar un rol del hablante activo que pueda ir construyendo su lengua. Así pues, este aprendizaje se relegaría, en parte, a aspectos de refuerzo al no considerar relevante analizar las peculiaridades de las producciones infantiles (Acosta y Moreno, 1999), ya que es necesario considerar que el niño emite producciones sin haberlas escuchado antes (Acosta y Moreno,

2003) y oye mucho lenguaje antes de comenzar a hablar, por lo que las palabras o estructuras lingüísticas que ha oído son mucho mayores que las que utiliza. En este sentido, y como sugiere Hernández-Pina (1990), en la típica situación de un padre reforzando el discurso del niño, “¿cómo sabemos qué trozo de la conversación está reforzando al niño?, ¿cómo sabemos lo que va a generalizar? (Hernández-Pina, 1990, p.14). Así pues, si los niños de verdad estuvieran imitando, al año ya hablarían como los adultos, y realmente el discurso infantil es diferente al adulto, principalmente en cuanto a tono, ritmo, etc. (Hernández-Pina, 1990).

2.2.2 Teorías innatistas

Como resultado de la insatisfacción hacia el conductismo, surgen las teorías innatistas, cuyo exponente máximo es Chomsky, quien se postula a favor de la predisposición innata para adquirir el lenguaje y el cual acuñó el concepto de *Language Acquisition Device* (LAD) “Dispositivo de adquisición del lenguaje”. Éste se define como una serie de reglas subyacentes que poseemos desde nuestro nacimiento y que activamos al estar expuestos a la lengua. Para alcanzar entender cómo los niños adquieren el lenguaje, Chomsky (1986) parte de la idea de que todos nacemos con unas cualidades innatas que se activan con el nacimiento y que nos permiten desarrollar la lengua, manifestándose a favor de que todas las lenguas comparten unas estructuras lingüísticas universales, ya sea a nivel fonético, sintáctico o semántico. Consecuentemente, la gramática universal de Chomsky sostiene que el hablante tiene en su competencia unos principios que pueden aplicarse a cualquier lengua (Cook, 1989).

Todas estas ideas se recogen de modo global dentro de lo que se conoce como Gramática Generativa, que el propio Chomsky define como “a structural description that contains all information about how this sequence of phones is represented on each of the several linguistic levels” (Ole, Roberts, y Matsushita, 2010, p.32)

El encontrar los universales de la lengua es una tarea compleja, ya que aunque mucho se ha comentado sobre estos universales, en realidad los lingüistas apenas han realizado investigaciones con un cinco-diez por ciento de los lenguajes de los que existe una adecuada descripción (Levinson, 2003).

En las últimas décadas, las teorías chomskianas han sido revisadas por el denominado *Minimalist Program*, que parte de cuatro artículos publicados por Chomsky (Zwart, 1998) siguiendo la línea de la gramática generativa con el fin de proporcionar un sistema computacional único, y plantea la siguiente cuestión:

how little do we have to say in our linguistic theory given, on the one hand, the basic fact that the linguistic system relates sound and meaning through a generative rule system, and, on the other hand, the inherent constraints imposed by the physical world and by logic?.

(Ole, Roberts y Matshushita, 2010, p. 4)

De forma general, lo que pretende este nuevo enfoque es llevar a cabo una simplificación de las reglas tanto como sea posible. Como entiende Goldberg (2016), haciendo referencia a *The Language Myth de Evans (2014)*, parece ser que la existencia de una gramática universal está lejos de ser probada. Evans (2014) entiende que la L1 se aprende a partir de propiedades de la mente humana, más que en universales lingüísticos, ya que el lenguaje no es autónomo sino que está estrechamente relacionado con otros aspectos de la mente, así como el hecho de que lenguaje y mente reflejan la forma en que interaccionamos con otras personas, por lo que el lenguaje se adquiere con el uso y el entorno.

Para finalizar con la teoría innatista, es importante señalar la gran importancia que esta gramática generativa ha supuesto en el estudio de adquisición de lenguas, tanto por la contribución que ha supuesto, como por las nuevas teorías y enfoques a que han surgido a posteriori (Acosta y Moreno, 2003).

2.2.3 Teorías cognitivistas

Hacia la década de los sesenta-setenta surgieron las teorías de corte semántico-cognitivo, que consideraban que aparte de la competencia lingüística, es precisa la competencia cognitiva en el desarrollo del lenguaje (Acosta y Moreno, 2003).

Las teorías cognitivistas conciben que la adquisición del lenguaje es un proceso que se centra en los aspectos internos del aprendizaje y se fundamenta en las teorías piagetianas. Para Piaget, máximo exponente de esta teoría, el desarrollo cognitivo es básico para el desarrollo del lenguaje. Para él, lenguaje y pensamiento se desarrollan separadamente, y es este último el que posibilita al

primero, por lo que el lenguaje se desarrolla en paralelo al desarrollo cognitivo.. La adquisición del lenguaje viene definida por el comienzo de la representación y, por tanto, la fuente del pensamiento no es el lenguaje, sino la función simbólica, mediante la construcción de representaciones. La esencia de la teoría cognitivista de Piaget la resume Mcnamara (1972) de la siguiente manera “infants learn their language by first determining, independent of language, the meaning which a speaker intends to convey to them, and then by working out the relationship between the meaning and the language” (p. 1).

Piaget (1981) comparte algunos puntos en común con la teoría de Chomsky, como él mismo afirmó:

I agree with him on what I see as Chomsky's main contribution to psychology, which is the language is the product of intelligence or reason and not the product of learning in the behaviourist sense of the term. I also agree with him on the fact that this rational origin of language presupposes the existence of a fixed nucleus necessary to the elaboration of all languages, and presupposing, for example, the subject-to predicates relation or the ability to construct relations. Finally, I naturally agree with him regarding the partial constructivism of his works, that is, the transformational grammar. I think, therefore, that we agree on the basic points. (p. 57)

Y aunque entiende que Chomsky apostó por el innatismo debido a que un comportamiento tiene mucha más estabilidad si es hereditario, la principal diferencia entre su teoría cognitiva y la innatista reside en que la primera defiende que el lenguaje se desarrolla como resultado del desarrollo cognitivo teniendo lugar su desarrollo en la etapa sensoriomotora, mientras que los segundos apostaban por la separación de la capacidad lingüística, sumando, a los factores innatos, la importancia del desarrollo cognitivo en la adquisición del lenguaje (Acosta y Moreno, 1999). Exponentes de esta teoría fueron Fillmore, con la gramática del caso, y Bloom y Lahley (1978), quienes explicaron la adquisición del lenguaje mediante la conjunción de forma, contenido y uso, así como Sinclair (Acosta y Moreno, 2003). Todos ellos sostienen que es necesario conjugar competencia lingüística junto con la cognitiva en la explicación de la adquisición del lenguaje.

2.2.4 Teorías interaccionistas

Las teorías interaccionistas de la adquisición del lenguaje, donde podrían incluirse Bruner, Vygotsky y Halliday, parten de los postulados cognitivistas, aunque abogan por la interacción con el entorno como aspecto esencial para el desarrollo del lenguaje y cómo éste ayuda en la socialización, considerando asimismo importante el contexto cultural y el apoyo que suponen los adultos en este desarrollo.

De forma general, los interaccionistas aprovechan los postulados teóricos anteriores (conductismo, innatismo, cognitivism), ya que no inciden de forma excesiva en asociaciones o en dispositivos innatos, lo que les ayudará a soslayar los errores más evidentes de dichas teorías (Bohannon y Bonvillian, 2010), como detallaremos a continuación.

Como afirma Doughty (2000), en las teorías interaccionistas del lenguaje, la atención se focaliza en los elementos que son básicos para que tenga lugar la comunicación, por ejemplo, los hablantes modifican el tipo de lenguaje empleado para hacerlo accesible al de la persona que está aprendiendo, y pueden destacar los elementos lingüísticos que el alumno necesita en esa precisa situación.

Vygotsky (1934/2010) postula que el lenguaje ayuda al pensamiento a construir una solución a los problemas que se plantean y, a su vez, considera que el desarrollo cognitivo ocurre a través de la interacción del niño con las personas de su alrededor, en contraposición a las ideas de Piaget. La principal diferencia entre las ideas de Piaget y Vygotsky es, que para el primero, el desarrollo cognitivo es la base del posterior desarrollo del lenguaje, que surge al dotar el niño de palabras a la experimentación sensorial que tiene con el mundo que le rodea; mientras que Vygotsky considera que el lenguaje es previo y es lo que ayuda al adecuado desarrollo del pensamiento.

Según los interaccionistas, el lenguaje está presente en el niño desde el nacimiento y, mediante la ayuda del adulto, se incorporan a la visión del niño diferentes formas de reflejar su realidad que de forma individual no podría conseguir. Vygotsky (1934/2010) considera que lenguaje y pensamiento siguen diferentes procesos de evolución, ya las primeras palabras o balbuceos que emite el niño no reflejan un desarrollo del pensamiento, sino que persiguen captar la atención, cambiando a los dos años cuando surge el habla inteligente, al ser

capaces los niños de atribuir palabras a sus pensamientos y a preguntar por todo lo que les rodea. Por lo tanto, inicialmente el niño tiene que dar expresión a su pensamiento en una sola palabra, hasta que posteriormente es capaz de hacerlo mediante varias palabras hasta llegar a la oración; mientras que el habla ayuda al pensamiento a llegar a la palabra desde unidades superiores; para lo que contará con el andamiaje del adulto en lo que, como ya comentamos en el apartado 1.2.2, Vygotsky denominó Zona de Desarrollo Próximo.

Basándose en las teorías vygotskianas, Bruner (1983) considera que el lenguaje forma parte del desarrollo cognitivo y debe comprenderse a partir del contexto cultural en que se encuentra, dado que parte de la idea de que los niños aprenden gramática con la intención de utilizar las palabras en el mundo real, no siendo las mismas reglas gramaticales que utiliza el adulto, por lo que para Bruner es poco creíble la teoría de la imitación. Así resume su teoría, al afirmar que “la aptitud humana es biológica en sus orígenes, y cultural en los medios con los que se expresa” (Bruner, 1983, p.23). Previo al desarrollo del lenguaje debe darse cierto conocimiento en el niño, ya que es el primero quien moldea al pensamiento. Podría afirmarse que, para Bruner, el origen del lenguaje se sitúa cuando entre la madre y el niño se consolida un espacio común de comunicación que les sirve de soporte para comunicarse (Bruner, 1985), constituyendo estos intercambios entre madre e hijo el *input* que servirá al niño para desarrollar su lenguaje; y el niño puede alcanzar este desarrollo en cuanto a la adquisición del lenguaje porque tiene una capacidad innata para ello, capacidad similar a lo que Chomsky denominó como Mecanismo de adquisición del lenguaje (Bruner, 1983).

Aunque este dispositivo, que llamó LASS (*Language Acquisition Support System*) (Bruner, 1983), no puede ponerse en funcionamiento sin la ayuda del adulto, lo que dota al proceso de un carácter transaccional. Por lo tanto, la conjunción entre LAD y LASS permite al niño participar del intercambio lingüístico a nivel social y cultural, siendo el contexto el que activa todo este sistema.

La forma en que para Bruner (1983) este LASS se pone en práctica es principalmente como formatos, que define como “pauta de interacción estandarizada e inicialmente microcósmica, entre un adulto y un infante, que contiene roles demarcados que finalmente se convierten en reversibles” (p. 119). Los formatos tienen una estructura regular y rutinizada en la que participan al

menos dos personas, siendo uno de ellos el niño que aprende la lengua. En estas situaciones, el niño se familiariza con la rutina y el lenguaje que se emplea en la misma (Garton, 1995). Los formatos no solo implican acción, sino que constituyen un espacio para la comunicación que ayuda a completar dicha acción. Además, tienen una naturaleza lúdica, ya que el juego es característico del mundo infantil. Tienen su origen en la relación entre la madre y el niño y los patrones repetitivos que se establecen entre ambos. Estos formatos crean un espacio para que el niño participe, además sin ejercer presión lingüística sobre los mismos, ya que su intervención está ajustada a sus posibilidades. Por tanto, los formatos ayudan a reforzar los intentos del niño de participar en el juego comunicativo y permiten saber que el niño comprende lo que sucede (Bruner, 1983). Como veremos más adelante, los formatos son muy importantes en la enseñanza de la LE en Infantil, ya que como Mõurao (2014) sostiene, están presentes en una actividad tan típica de la etapa de Infantil como son las rutinas, por ejemplo en la asamblea, y además apoyan el uso de inglés en las actividades guiadas donde participan profesor-alumno y sirven de preparación para el juego libre.

Por último, para Halliday (1975) el lenguaje infantil se caracteriza por ser un sistema que contiene dos niveles, contenido y expresión, diferenciándose del lenguaje adulto en que no tiene nivel intermedio, es decir, no distingue entre categoría gramatical que interceda entre el significado y sonido. Así, la teoría de Halliday es la vertiente más lingüística de las teorías interaccionistas.

Halliday (1993) considera que cuando el niño aprende el lenguaje está aprendiendo las bases del aprendizaje en sí mismo. El lenguaje es la función básica del niño que le permite su desarrollo social, al no considerarlo algo que tenga lugar por medio de enseñanza, sobre todo en la etapa Infantil que nos ocupa, sino que ocurre “[...]mediante la experiencia acumulada de numerosos hechos pequeños, insignificantes entre sí, en los que su conducta es guiada y regulada, y en el curso de los cuales él contrae y desarrolla relaciones personales de todo tipo [...]” (Halliday, 1982, p.17-18).

Así pues, Halliday (1975) describe tres fases en el desarrollo del lenguaje , como refleja la Tabla 13.

Tabla 13

Fases en el desarrollo del lenguaje infantil según Halliday (1975)

FASE	PERIODO	CARACTERÍSTICAS
Primera fase Periodo prelingüístico	9-15 meses	<p>Ausencia de gramática al uso.</p> <p>Desarrollo de 6 funciones comunicativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instrumental: el lenguaje permite al niño conseguir los objetos y expresar sus deseos. • Regulativa: pronto aprende que el lenguaje le sirve para controlar su comportamiento y el de otros. • Interaccional: el niño usa el lenguaje para interactuar con las personas de su alrededor. • Personal: el lenguaje es una vía para que el niño exprese sus sentimientos y pensamientos. • Heurística: aquí el lenguaje permite al niño explorar su entorno y adquirir conocimiento, mediante gestos, preguntas, etc. • Imaginativa: el niño mediante el lenguaje crea su propio entorno/mundo.
Segunda fase Etapa transición	16 meses	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximación al primer lenguaje adulto • Desarrollo de las funciones: <ul style="list-style-type: none"> ○ Función pragmática que ayuda al niño a relacionarse con su entorno. ○ Función matética, como progreso de las funciones personal y heurística, permitiéndose categorizar su entorno. • Avances importantes en cuanto al vocabulario y el diálogo (18 meses).
Tercera fase	> 24 meses	Construcción del sistema lingüístico adulto.

Nota: Adaptado de Halliday (1975).

Halliday (1982) considera que para comprender cómo el niño adquiere la lengua ésta no se puede separar del resto de características del aprendizaje. Tras sus diferentes estudios concluyó que el niño desarrolla actos simbólicos, que ha venido a denominar *acts of meaning*, que supondrían la primera característica del proceso del desarrollo del lenguaje. Seguidamente, tendrían lugar los elementos icónicos que se producen cuando los símbolos se convierten en signos

permanentes, que pasan a ser sistemas (tercera característica), teniendo lugar entre los ocho meses y el año y cuatro meses, suponiendo el protolenguaje infantil; pasando a ser gramática (cuarta característica), adquiriendo estos símbolos un carácter convencional.

Como resumen a la teoría interaccionista, Flores y Calleja (2009) afirman que es la perspectiva que más se aproxima a cómo se adquiere el lenguaje; y asimismo, no deja de lado la presencia de factores innatos en este proceso, a pesar de que difiere de la teoría chomskiana, así como de la conductista.

La Tabla 14 recoge las principales aportaciones de cada corriente y cómo cada una razona el desarrollo del lenguaje.

Se podría afirmar, que aunque intervienen factores innatos en la adquisición del lenguaje, es fundamental la interacción con el entorno (adultos), como refleja el estudio de Shum, Conde y Díaz (1988) realizado en niños de dos-tres años de diferentes contextos. Por un lado, niños institucionalizados (centro de menores) y por otro, niños de familias de clase media que no presentan carencias de ningún tipo, concluyendo que los segundos obtenían un mejor resultado en cuanto a desarrollo lingüístico y empleo de la función pragmática de lenguaje, lo que refleja la importancia de una adecuada y de calidad interacción con el entorno (andamiaje por parte de los adultos que indicaba Bruner).

Este adecuado desarrollo lingüístico indica, asimismo, un apropiado desarrollo cognitivo que conlleva el acceder al lenguaje y al proceso de simbolización que comporta, por lo que interacción, lenguaje y cognición estarían interrelacionados. Por tanto, como afirman Acosta y Moreno (2003), el papel del adulto es fundamental en el desarrollo del lenguaje lo que se reflejará en actividades tan cotidianas como el momento de compartir la lectura de un cuento. Una vez revisadas las principales teorías que han intentado explicar la adquisición del lenguaje, vamos a profundizar en cómo se adquiere una L2 o LE así como en las diferentes hitos del desarrollo de lenguaje.

Tabla 14

Resumen teorías adquisición del lenguaje

Punto de vista	Definición	Puntos fuertes	Puntos débiles
Conductismo (Skinner)	Condicionamiento operante. Imitación más refuerzo. Lenguaje conducta. Imitación es el motor del aprendizaje lingüístico.	Da explicación a la importancia del soporte del adulto en el desarrollo lingüístico infantil.	No explica producciones lingüísticas de los niños que no han escuchado antes. Experimentación animal.
Innatismo (Chomsky)	LAD (Dispositivo de adquisición del lenguaje innato en los niños). Universales lingüísticos	Comenzó un importante campo de estudio sobre la predisposición a nivel biológico para el aprendizaje de lenguaje.	No todas las formas gramaticales se adquieren al mismo tiempo, tiene lugar de forma gradual. No contempla la influencia del desarrollo cognitivo infantil.
Cognitivismo (Piaget)	Lenguaje y pensamiento se desarrollan por separado. El segundo activa el primero. Acción sensoriomotora fuente de desarrollo.	Teoría muy influyente sobre cómo entender el desarrollo cognitivo infantil, ha ayudado a sentar las bases de las actuales teorías.	Desarrollo del lenguaje no está relacionado con la comunicación, viene determinado por la función simbólica, pero antes del desarrollo de esta función ya tienen lugar usos lingüísticos
Socio-interaccionismo	Bruner Vygotsky Halliday	LAD +LASS (<i>Language Acquisition Support System</i>). Innatismo+andamiaje por parte del adulto Lenguaje previo al pensamiento. Función comunicativa del lenguaje. Tres fases.	Corriente vigente en la actualidad

Nota: Adaptado de Acosta y Moreno (2003), Berk (2004) y Vila (2013).

2.3 TEORÍAS DE ADQUISICIÓN DE LAS SEGUNDAS LENGUAS

El interés por conocer cómo se aprende una L2 floreció en la década de los 60, cuando los expertos incorporaron al ámbito de estudio el interés por este proceso de aprendizaje, influido por el debate que se estaba produciendo en el campo de la psicología, entre conductistas y cognitivistas y la influencia de las ideas de Chomsky y su teoría innatista. Previamente, el análisis contrastivo, que surgió en las décadas de los 40-60, conllevó el establecimiento de la adquisición de L2 como campo de estudio, analizando semejanzas y diferencias entre la L1 y la L2 con el fin de mejorar el proceso de aprendizaje. Sus fuentes principales eran el conductismo y estructuralismo y comporta la predicción y explicación de los problemas del aprendiz basándose en la comparación de la L1 y la L2 para determinar diferencias y similitudes (Saville-Troike, 2012). Esta teoría entiende que el lenguaje se forma como resultado del proceso de creación del hábito, siguiendo las teorías conductistas, es decir, por repetición e imitación; ocupando también un lugar importante la transferencia, ya sea positiva en caso de que las estructuras que se transfieran de la L1 a la L2 sean similares, o negativa cuando la estructura que se transfiere puede causar problemas al aprendiz. Este enfoque dejó de ser válido ya que no era capaz de explicar cómo los aprendices son capaces de conocer más lenguaje del que han escuchado o les han enseñado, y además los posibles errores que esta teoría predecía no tenían lugar.

A primeros de los 70 surgió el análisis de errores de la mano de Corder (1978), influenciado por Chomsky, abandonando el análisis contrastivo, con la intención de estudiar los errores que comete el aprendiz para llevar a cabo un aprendizaje más eficiente, concluyendo que los errores no siempre eran consecuencia de la L1. Para tal afirmación se basó en el estudio de los errores que comete el individuo directamente en la L2, no en la transferencia, dejando de lado la estructura superficial de la lengua y asumiendo que el sujeto tiene una habilidad creativa para la producción de lenguaje, al sustituir las teorías conductistas por las mentalistas (Saville-Troike, 2012). Posteriormente, surgió lo que se vino en calificar como análisis de la actuación, teniendo como objetivo estudiar la competencia lingüística del aprendiz en la L2 (Pastor, 2005).

Sin embargo y como afirman Philp, Mackey y Oliver (2008) son pocos los estudios que profundizan en la adquisición de una L2 en niños, y los datos de

niños como aprendices de L1 han supuesto la base teórica de los estudios de la adquisición de L2.

Recogemos a continuación, las principales hipótesis que han tratado de explicar los procesos de adquisición de L2.

2.3.1 Krashen. The input hypothesis

Una de las teorías innatistas que mayor influencia ha ejercido en la enseñanza de L2 es la formulada por Krashen, estableciendo cinco hipótesis que conforman el Modelo del Monitor.

Hipótesis de adquisición-aprendizaje

En primer lugar, como afirman Krashen y Terrel (1985) se situaría la hipótesis de adquisición-aprendizaje, afirmando que la adquisición es el proceso más importante que tiene lugar cuando una lengua se adquiere en un contexto natural, sin focalizar la atención a las reglas gramaticales de esa lengua y de forma inconsciente. Por el contrario, el aprendizaje, tiene lugar de forma consciente, cuando aprendemos una lengua mediante el estudio de las reglas gramaticales. Esta hipótesis contempla que un adulto puede adquirir L2, aunque no especifica si pueden alcanzar un nivel nativo en las mismas, y solo indica que los procesos de adquisición y aprendizaje son distintos y que ambos pueden darse en un aprendiz adulto. Por consiguiente, esta primera hipótesis establece claramente la dicotomía entre adquisición, de forma inconsciente y parecida al proceso de aprendizaje de la L1, y aprendizaje, como conocimiento consciente y formal del lenguaje. Siguiendo esta hipótesis, nuestros alumnos de Infantil estudian inglés como LE por lo que se encontrarían dentro del aprendizaje, siendo negativo el no tener un contexto natural de aprendizaje que facilitase la adquisición de la lengua.

Hipótesis del Orden Natural

Para Krashen y Terrel (1985), los aprendices de L2, al igual que los aprendices de la L1, siguen un patrón determinado de aprendizaje, que no está relacionado con lo difícil o fácil de una regla gramatical o el orden de las reglas aprendidas en la clase de lengua. No se indica tampoco que todos los aprendices desarrollarán las reglas en el mismo orden, solamente que ciertas estructuras se

aprenden antes y otras después. Referente a los niños y adultos que aprenden inglés como L2 parece que siguen un orden natural respecto a los morfemas gramaticales:

- Ing, plural, verbo to be.
- Auxiliar (progresivo) , artículos (a, the).
- Pasado irregular.
- Pasado regular.
- Pasado regular, plural singular (-s), posesivo (-s).

Hipótesis del monitor

Para Krashen, la L2 que se aprende actúa de monitor o corrector de la lengua que previamente se ha adquirido, es decir, “this hypothesis states that conscious learning has an extremely limited function in adult second language performance: it can only be used as a Monitor, or an editor” (Krashen y Terrel 1985, p.30). Asimismo, los aprendices solo utilizan esta función de edición cuando se centran más en lo correcto o no de lo que quieren decir, que en el contenido en sí del mensaje, debiendo darse tres momentos: que el aprendiz tenga tiempo, ya que en una conversación rápida no puede dedicarse a pensar sobre las reglas gramaticales, pudiendo interrumpir la comunicación; en segundo lugar, el aprendiz tiene que centrarse en qué se dice y no en cómo se dice; y en tercer lugar, el aprendiz debe conocer la regla gramatical.

Hipótesis de input

Esta hipótesis afirma que aprendemos la lengua cuando el *input* que se nos presenta es ligeramente superior a lo que conocemos, presuponiendo que “[...] humans acquire language in only one way, by understanding messages, or by receiving comprehensible input” (Krashen, 1986, p. 2). Si nos referimos al aprendizaje/adquisición temprana de lenguas, “caretakers provide this context for young children by restricting their talk to the here and now, to what is in the child’s domain at the moment” (p. 32), siempre utilizando adecuados materiales visuales que apoyen el aprendizaje e incluyendo ese input extra de forma contextualizada y con información adicional.

De acuerdo con Krashen y Terrel (1985) habría que hablar también de *teacher talk*, similar al *foreign talk speech* (adaptación que hace un nativo cuanto

habla con no nativos), que también se adapta al nivel de los estudiantes y cuyo fin es asimismo comunicar.

En resumen, esta hipótesis se centra en la adquisición, que no en el aprendizaje, ya que aprendemos mientras que entendemos un poco más allá de nuestro nivel presente. Esto es importante en la enseñanza de inglés a niños, ya que hay que ser muy conscientes del punto de adquisición en el que se encuentran y qué *input* nuevo debemos incluir en nuestro discurso, entendiendo ese input como “the essential environmental ingredient” (Krashen, 1986, p.2).

Hipótesis del filtro afectivo

En último lugar, el filtro afectivo es una barrera emocional que impide aprender a los aprendices, definiendo este filtro afectivo como “a mental block that prevents acquirers from fully utilizing the comprehensible input they receive for language acquisition” (Krashen, 1986, p.3). Este filtro afectivo suele tener lugar cuando el aprendiz está estresado, poco motivado, no tiene confianza en sí mismo, etc.

Estas cinco hipótesis conforman la teoría del *Natural Approach* que intenta explicar cómo se adquiere una L2, teoría que ha ejercido una gran influencia y todavía en la actualidad ayuda a los docentes, teniendo en cuenta alguna de sus hipótesis. Aunque no está exenta de críticas, como McLaughlin (citado en Brown, 2000) afirma “Hence, my critique to Krashen’s distinction between learning and acquisition, a distinction that assumes that it is posible to differentiate what is concious from what is unconscious” (p.627); además del hecho que dote de tanta importancia al *input* como causa de la adquisición de una L2. En definitiva, aunque sus hipótesis apuntan a una sobresimplificación han ayudado a seguir estudiando aspectos clave de la adquisición de la L2, así como alternativas a las mismas (Brown, 2000).

2.3.2 Teorías innatistas

Como vimos anteriormente, en el apartado 2.2.2, para Chomsky la posición conductista no es aceptable ya que “the child simply acquires a language too quickly for this to be explained in terms of reinforcement and successive approximation” (McLaughlin, 1984, p. 45). Como apuntan Lighbown y Spada (2001), aunque Chomsky no realizó postulados específicos en la adquisición de

una L2, hay lingüistas para los que su Gramática Universal supone la mejor perspectiva desde la que entender la adquisición de una L2. Estos autores resumen los principales puntos en que se basan los partidarios y detractores de la puesta en práctica de esta teoría en la adquisición de una L2, ya que aunque pueda ser una adecuada explicación de la adquisición de una L2, no es válida cuando se sobrepasa el período crítico. Además, los alumnos saben mucho más de la lengua de lo que pueden aprender con el *input* que reciben, hecho que apoyaría la teoría innatista; sin embargo, y aunque esta gramática universal pueda estar presente en aprendices de una L2, ha sido modificada por el aprendizaje de la L1 y por ejemplo, se podría considerar que hay estructuras de la L1 que tienen estructuras parejas en la L2 cuando no es cierto.

Por lo tanto, como es evidente, todas las teorías pueden tener cierta validez y existen aspectos que pueden ser de utilidad para la explicación de la adquisición de la L2, aunque es difícil que los investigadores alcancen un acuerdo total sobre cuál es la más idónea.

A continuación comentaremos de forma resumida otras teorías que también han ejercido influencia en este campo de estudio.

2.3.3 Teorías cognitivas

Dentro de estas teorías, encontramos, por un lado, la teoría del procesamiento de la información, siendo uno de los propulsores McLaughlin, vinculada al cognitivismo, que sostiene que en los estadios iniciales, los aprendices solo pueden centrar la atención en los aspectos que les interesa aprender, aunque poco a poco, con la adecuada práctica, van automatizando aspectos de los que ni siquiera son conscientes, ya que “anything which used up our mental processing space, even if we are not aware of it on purpose, is a possible source for information or skills which can eventually be available automatically, if there has been enough practice” (Lighbown y Spada, 2001, p.41), al entender que la práctica debe ser un ejercicio realizado por parte del aprendiz, no algo automático. En este aprendizaje es muy importante el proceso de reestructuración, en el que los componentes de una tarea son coordinados, integrados o reorganizados en nuevas unidades, permitiendo que los componentes primitivos sean reemplazados (McLaughlin, citado en Brown, 2000).

Las teorías vistas anteriormente, innatismo y cognitivismo, se centran más en el individuo, mientras la que vamos a ver a continuación está más focalizada en la interacción (interaccionismo) entre aprendices/compañeros, alumnos/profesores (Brown, 2000). Autores como Long (citado en Lightbown y Spada, 2001) abogan por esta teoría, como antes ya vimos en Vygotsky a su mayor exponente, al afirmar que los nativos adaptan su discurso cuando interactúan con no nativos, lo que ayuda a que estos no nativos reciban un *input* comprensible, ya que en un *input* comprensible es necesario para la adquisición, en consonancia con Krashen, aunque dota de más importancia a “how input is made comprehensible” (Lightbown y Spada, 2001, p.43). De tal manera que Long entiende como totalmente necesaria la modificación de *input* (no teniendo por qué ser solamente simplificación del mismo, por ejemplo gestos, hablar de forma más lenta, etc), ya que hace a éste palmario y al mismo tiempo promueve y facilita la adquisición, pudiendo resumir su teoría en la siguiente frase [...]“the interaction hypothesis, that comprehensible input is the result of modified interaction” (Brown, 2000, p.287). Esta teoría podría relacionarse con la zona de desarrollo próximo de Vygostky, mediante la que los aprendices construyen su aprendizaje a través la interacción con otros, ya que la adaptación del *input* comentado serviría de andamiaje al aprendizaje.

De acuerdo a Brown (2000), estas ideas de Long han hecho que el estudio de la adquisición de L2 tenga que afrontar nuevos retos, ya que “it centers us on the language classroom not just as a place where learners of varying abilities and styles and backgrounds mingle, but as a place where the contexts for interaction are carefully designed” (p. 288), haciendo que se cree el contexto necesario para que el aprendiz pueda crear su propio lenguaje.

La siguiente tabla resume algunas de las ideas principales de las teorías de segundas lenguas comentadas.

Tabla 15

Resumen teorías adquisición de L2

Tipo de teoría	Bases de la teoría
Innatista	Chomsky. Gramática Universal, capacidad innata para aprender estructuras lingüísticas.
Hipótesis del input	Krashen. Cinco hipótesis. Aprendizaje consciente/inconsciente, orden natural de aprendizaje, filtro afectivo, input comprensible, monitor.
Cognitiva	McLaughlin. Teoría procesamiento de la información. Procesos controlados/automáticos de aprendizaje
Interaccionismo	Long. Interaccionismo. Modificación del <i>input</i> para facilitar adquisición.

Nota: Adaptado de Brown (2000) y Ligthbown y Spada (2001).

Esta última teoría podría verse reflejada en la enseñanza de la LE en Infantil, ya que aunque podamos tener en cuenta los factores innatos, y la interacción sea fundamental en el aprendizaje de una lengua, es muy importante que el docente pueda adaptar su discurso al nivel de los alumnos para conseguir que lo entiendan, respetando su período de silencio, mediante diferentes estrategias, elementos paralingüísticos, gestos, y mucho soporte visual.

2.4 ETAPAS EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Los primeros años de vida son muy importantes en la adquisición de una lengua, ya que, como sostiene Kuhl (2010), los estudios a nivel neuronal y de comportamiento muestran que la exposición al lenguaje durante el primer año de vida influye en los circuitos cerebrales antes de que el bebé pueda emitir su primera palabra.

Las etapas lingüísticas por las que pasa el niño, podrían ser definidas, en palabras de Alarcos (1976) como “una reducción de un ritmo acelerado del proceso de evolución de las lenguas” (p.9); y, como apuntan Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005) el esquema de desarrollo es similar en todos los niños, aunque es importante resaltar que puede haber diferentes ritmos de desarrollo del lenguaje durante al menos un año (Pinker, 1994; Yule 2006), ya que

dependiendo del autor, de las fuentes en que haya basado sus conclusiones, tipo de estudio realizado, estimulación que reciba el alumno, contexto, tipo de lengua, o del desarrollo individual del niño, la adquisición de un determinado elemento no siempre tiene lugar en el mismo período de tiempo, pudiendo existir variaciones. Por lo tanto, las diferentes etapas que comentaremos a continuación habrá que entenderlas como datos aproximados (Yule, 2006).

Asimismo, como punto de partida a nuestra revisión y en el marco del aprendizaje de L2 o LE, es oportuno resaltar que, basándose en el éxito de los niños bilingües, los aprendices precoces de una L2 (incluyendo LE, L2 y sucesivas lenguas) la aprenden de la misma forma que los monolingües y no realizan transferencia de su L1 (Haznedar, 2015), aunque algunos estudios (Mobaraki; y Geçkin, citados en Haznedar, 2015) muestran cierto nivel de transferencia en los estadios iniciales de aprendizaje, como observaron en el caso de un niño bilingüe turco-inglés de cuatro años, que estaba expuesto de forma natural a la lengua inglesa y que transfirió patrones de la lengua turca a la inglesa durante los primeros meses de aprendizaje, ya que en turco tiene lugar la estructura Sujeto-objeto-verbo en contraposición a la lengua inglesa, Sujeto-verbo-objeto, como se observa en el ejemplo: "Outside ball playing. I something eating" (p.247) (Haznedar, citado en Haznedar, 2015, p.247).

Para definir las diferentes etapas del lenguaje, nos hemos basado en distintos autores referencia en la cuestión. Por un lado, en español hemos tenido en cuenta la clasificación de Hernández-Pina (1990), Serrat, Serrat, Bel y Aparici al. (2010), Aguado (1995) y Jiménez (2010). Por otro lado, en inglés hemos seguido los estudios de Owens (2003), Bohannon y Bonvillian (2010) y Serrat et al. (2010).

Es importante resaltar, como veremos a continuación, que parece aceptado el hecho de que el aprendizaje de la L1 es similar al de la L2, aunque existen estudios como del de Aparici, Díaz y Cortés (citado en Serra, Serrat, Bel, y Aparici, 2010) que concluyen que, al comparar español, catalán e inglés, hay similitudes en el proceso de adquisición de los morfemas en las primeras dos, mientras que existen divergencia en cuanto al inglés, lo que puede deberse a lo fácil o difícil que suponga la identificación de morfemas en una lengua.

2.4.1 Etapa prelingüística: prelengua

Esta etapa está caracterizada, primeramente, por el pre balbuceo (cero-dos meses) donde aparece el llanto como primera forma de comunicación del bebé, y a los dos meses comienzan las vocalizaciones (gorjeos). Seguidamente, entre los 6-9 meses aparece el balbuceo, la forma prelingüística más cercana al lenguaje, que de acuerdo a Wilkinson (1917) cumple tres funciones “enjoyment, equivalent to play, the practice of skill in making sounds; and the provision of a stream of sounds from which parents select in helping to equip baby with his first words” (p. 54). Alrededor de los nueve-10 meses surgen las protopalabras, diferentes palabras que el niño emplea cuando quiere conseguir algo, utilizando cada niño las suyas propias (Pérez-Pereira, 2013).

Tabla 16

Desarrollo del lenguaje prelingüístico

		ESPAÑOL		INGLÉS
0-2 MESES	PREBALBUCEO	Llanto como medio de comunicación Vocalizaciones básicas (gorjeos)		
6-9 MESES	BALBUCEO	Vocálicos	1.-/a/ y sonidos cercanos al sonido /e/, 2.- /o/. 3.- /i/, /u/	Susurros: 4 meses: sonidos vocálicos /i,u/ velares [k,g] 5 meses: discriminar entre sonidos /i,u/ y
		Consonánticos	1.- Labiales: /p/ (pa-pa) /m/(ma-ma) 2.-Dentales: /d/ (da-da) /t/ (ta-ta) 3.- Velopalatales : /g/ (ga-ga) /j/ (ja-ja).	sílabas /ba, ga/ 6-8 meses: ba-ba-ba, ga- ga-ga Sonidos nasales muy comunes: ma, da. Balbuceo tardío: 10-11 meses: combinaciones silábicas más complejas ma-da-ga-ba
9-10 MESES	PROTOPALABRAS			

Nota: Adaptado de Castañeda (1999) y Hernández-Pina (1990).

Como se observa en la anterior tabla, el proceso de aprendizaje tanto del español como del inglés en la etapa prelingüística, es decir, antes del año, sigue un proceso similar, comenzando los bebés a emitir sonidos vocálicos en un primer momento, siguiendo por los consonánticos de tipo labiales, dentales o nasales; y cerca del año los niños comienzan a producir protopalabras presentes de forma cotidiana en el entorno del infante, si bien es cierto que cada lengua presenta sonidos que suponen más dificultad que otros.

2.4.2 Etapa lingüística

Una vez que el niño ha superado las primeras vocalizaciones prelingüísticas, comienza la etapa propiamente lingüística, donde tiene lugar la adquisición completa del lenguaje. Esta etapa se caracteriza por una mayor cantidad y variedad de vocalizaciones, comenzando con la primera palabra del niño, lo que constituiría la holofrase, “que hace referencia a lo que los padres dicen entender cuando oyen a sus hijos de un año una palabra” (Aguado, 1995, p.44).

Durante la etapa preescolar, tienen lugar la mayor parte de las adquisiciones tanto a nivel morfosintáctico como fonológico, y para conocer cómo tiene lugar este desarrollo lingüístico, vamos a distinguir diferentes campos del lenguaje, por un lado el aspecto fonológico y por otro lado los aspectos gramaticales, entre los que incluiremos el desarrollo morfológico, sintáctico, así como el semántico y pragmático, siguiendo como hilo conductor las diferentes edades del niño.

En la enseñanza de lenguas, en concreto de la LE, objetivo de esta investigación, es necesario ser conscientes de qué conoce un niño a estas edades tempranas en su lengua, ya que puede ayudar a los docentes a realizar una planificación realista para el aprendizaje de la LE (Pinter, 2015).

2.4.2.1 Desarrollo fonético

Las teorías más relevantes en cuanto a la adquisición fonética son las de Jakobson, quien sostiene, que de forma estructuralista, todos los niños poseen unos universales fonéticos, independientemente de cuál sea su L1 y que el niño va aprendiendo a nivel fonético por oposiciones, contrastes entre elementos, no los sonidos realmente (Jakobson, 1980). Además, también son significativas las teorías

conductistas, como recoge Hernández-Pina (1990), de Mowrer (1952) y Olmsted (1966), afirmando que los sonidos más fáciles de discriminar serán los que primero se adquieran; aunque Hernández-Pina (1990) rebate estas ideas conductistas de Olmsted, afirmando que en español el sonido /r/, a pesar de su gran frecuencia y su fácil discriminación, no es de los primeros que se aprende.

Antes de ahondar en el desarrollo fonético, es relevante contemplar que los niños disponen de una gran habilidad para discriminar a nivel fonético entre lenguas no nativas, pero que esta capacidad disminuye al año de edad, aproximadamente.

young infants can discriminate many of the phonetics distinctions used across natural languages without relevant experience, and that there is a decline in this ability as a function of specific language experience. Furthermore, these experiments provide data showing that this decline may be evident by the end of the first year of life. (Werker y Tees, 1984, p. 61)

La posible explicación de que el cambio ocurra al año de edad puede deberse a que es en ese momento cuando empiezan a producir sonidos en su L1. Una conclusión similar alcanzaron Lalonde y Werker (1995) en un estudio a 40 niños de entre ocho y 10 meses, al afirmar que esta capacidad que se va perdiendo para discriminar sonidos de lenguas no maternas, va ligada a cambios a nivel cognitivo, por lo que la edad juega un papel fundamental en este proceso.

Entre los 12 y los 18 meses, como refleja la Tabla 17, los niños ya poseen en su competencia 50 palabras y con ello la holofrase (Bellido, 2007), es decir, [...]”producción de una sola palabra que es utilizada por los niños para expresar un significado más amplio que el significado atribuido a esta palabra por parte de los adultos” (Serra et al., 2010, p.296). A los dos años ya dominan la pronunciación de las vocales y de un amplio número de consonantes (Bellido, 2007), así como la combinación de ambos. A los cuatro años pueden emitir prácticamente todas las vocales, las cuales se aprenden por este orden a, i, u y de forma posterior e y o, tanto en inglés como en español y otras muchas lenguas (Serrat et al, 2010); así como las consonantes, excepto la r y la z (Jiménez, 2010), y ciertos fonemas que presentan más dificultad, cuya adquisición se logra a los seis-siete años, como son /s, z, ch, j, l y rr/ en español (Flores y Calleja, 2009) y /t, ɲ, r, l/

en inglés (Sanders, 1973, citado en Serra et al. 2010), produciéndose ejemplos del tipo *wabbit* por *rabbit* (Gass, Behney y Plonsky, 2013).

Por tanto, el desarrollo fonológico va formándose y tornándose más complejo en los primeros años de vida, llegando a alcanzar un adecuado desarrollo a los cuatro años, y a los cinco años aparece la conciencia fonológica, siendo conscientes de las estructuras sílaba-fonema de las palabras, capacidades básicas para la lectoescritura (Pérez-Pereira, 2013); por tanto, los alumnos que nos ocupan (tres-seis años) ya habrán, mayoritariamente, adquirido los fonemas tanto vocálicos como consonánticos.

Tabla 17

Desarrollo fonético infantil

Meses	Español	Inglés
12-18 meses	Primeras 50 palabras. Holofrase Palabras de una sola unidad de uso cotidiano-holofrases (<i>milk, cookie, cat, cup, spoon, What's that</i>)	
4 años	Todas las vocales y consonantes (r y z)	Orden vocales: a, i, u, e, o 3 años: p, m, n, w, h 4 años: b, d, k, g, f, j
6-7 años	Fonemas mayor dificultad /s, z, ch, j, l y rr/	6 años: /t, r ɪ, l/ 7 años: /θ, ʃ ,dʒ/ 8 años: /v, ʒ, ð/
Simplificación, asimilación, sustitución		

Nota: Adaptado de Acosta y Moreno (2003); Bellido (2007); Bosch (1983); Gass, Behney y Plonsky (2013); Men y Stoel-Gammon (2010); Serra et al. (2010).

Asimismo, es oportuno tener en consideración, respecto a la adquisición del sistema vocálico, estudios como el de Iverson y Evans (2009), quienes compararon aprendices adultos cuya L1 era alemán o español (lenguas con diferentes inventarios de vocales) y después de un período de formación, los resultados indicaron que, en la mismas circunstancias, los estudiantes alemanes obtenían mejores resultados, por lo que parece que una lengua con una mayor repertorio de vocales ayuda al aprendizaje, en este caso, de la lengua inglesa. Esto estaría relacionado con el período crítico, ya que parece ser que una vez superado no podemos aprender sonidos que no están presentes en nuestra L1.

Por lo tanto, y en consonancia con Hernández-Pina (1990) y Serra et al. (2010), el orden de adquisición de los fonemas sencillos sería nasales, oclusivos, fricativos, líquidos y vibrantes múltiples, entendiendo a la edad de cinco años la diferencia entre los sonidos “pato/gato” (Jiménez, 2010, p.4).

En consecuencia, los alumnos del segundo ciclo de Infantil objeto de investigación, ya han adquirido la mayor parte de los sonidos tanto vocálicos como consonánticos en su L1.

El desarrollo fonético atraviesa una serie de procesos que tienen lugar tanto en inglés como en español y que ayudan a que el niño alcance la fonética adulta, como por ejemplo la simplificación, que finaliza a los seis años (Pérez-Pereira, 2013). La simplificación se define como estrategias “que permiten a los niños entre tres y cuatro años comunicarse y hacerse entender cuando aún no son capaces de reproducir adecuadamente todas las sutiles variaciones que implican la emisión del lenguaje hablado a nivel adulto” (Bosch, 1983, p. 88), por lo que conlleva la eliminación de los sonidos más difíciles por otros más fáciles (Acosta y Moreno, 2003).

Estos procesos de simplificación se subdividen en tres categorías:

- Simplificación de la estructura física: se reducen las sílabas al patrón CV, y se disminuye, asimismo, la cantidad de sílabas de la palabra, como por ejemplo la exclusión de consonantes al final de palabra, de sílabas átonas, etc. En inglés algunos ejemplos podrían ser *spill* (*pill, fill*), *store* (*tore, sore*), *school* (*cool, sool*), *tomato* (*mato*), *dessert* (*zert*), *fish* (*fis*); y en español *tren* (*ten*), *diente* (*dente*), *melo* (*caramelo*) (Men y Stoel-Gammon, 2010; Jiménez, 2010; Gass, Behney y Plonsky, 2013).
- Asimilación: tiene lugar cuando en una palabra un sonido es asimilado por otro. Por ejemplo, *papapa* en lugar de *patata*, *kekeka* por *bicicleta*, *pompá* en lugar de *comprar* (Serra et al., 2010). Ejemplos en lengua inglesa podrían ser *pipe* (*bipe*), *toad* (*dode*), *car* (*gar*) (Men y Stoel-Gammon, 2010)
- Sustitución: se sustituyen unos sonidos por otros, principalmente se sustituyen fricativas por oclusivas (*ki* en vez de *si*), oclusivas por fricativas (*zezo* en vez de *dedo*), líquidas (*abo* en vez de *aro*, pero en vez de *pero*), palatales (*cana* en vez de *caña*) (Serra et al. 2010).

La simplificación tiene una mayor presencia a la edad de tres-cuatro años, como demostró la investigación de Pavez, Maggiolo, Peñaloza y Coloma (2009) con 360 niños de entre tres y seis años, principalmente en formas átonas. Además, la asimilación es mucho más empleada por niños de tres años, mientras que la sustitución va decreciendo de forma importante hasta los cinco años. Igualmente, son significativas las diferencias en cuanto al nivel socioeconómico de los sujetos (mayor nivel menos errores) y no existiendo diferencia en cuanto a género (Coloma, Pavez, Maggiolo y Peñaloza, 2010).

2.4.2.2 *Desarrollo gramatical (morfológico-sintáctico)*

Es importante tener en cuenta que, aunque los estudios iniciales sobre adquisición de la lengua se llevaron a cabo en lengua inglesa, los aspectos gramaticales se adquieren en una secuencia similar en todas las lenguas, algo que podremos comprobar a lo largo del apartado (Slobin, 1985). Además, como apuntan Lightbown y Spada (2001), las etapas del desarrollo del lenguaje suelen ser similares tanto en el aprendizaje de un L1 como de una L2.

Por lo tanto, a lo largo del apartado iremos describiendo cómo se adquieren los aspectos morfosintácticos en la adquisición del lenguaje tanto en español como inglés, en caso de que existan diferencias.

A nivel morfosintáctico parece que existe un acuerdo en la forma que se adquieren y se desarrollan estos elementos (Acosta y Moreno, 2003), aunque hay que dejar claro que la aparición de un morfema en el habla del niño no implica su dominio, algo que se conseguirá en etapas posteriores (Jiménez, 2010), teniendo en cuenta, de acuerdo a Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005), que el “habla gramatical” propiamente dicha, comienza cuando los niños son capaces de combinar palabras, cuando tienen en su competencia comunicativa entre 50-100 palabras dentro de lo que se considera su vocabulario “productivo”.

En este sentido es necesario, antes de ahondar en la materia, mencionar la conocida clasificación de la lengua inglesa fue llevada a cabo por Brown, 2000 basándose en la LME (longitud media de las emisiones), y entendiendo, que de forma general, entre los 18 meses y los cinco años las emisiones aumentan en 1,2 emisiones por año.

Tabla 18

Etapas holográfica y de las dos palabras del desarrollo del lenguaje infantil

	Descripción desarrollo lingüístico
Etapa Holográfica (12-18 meses)	<ul style="list-style-type: none"> • Sustantivos. Oraciones una sola palabra. 12 meses (5-10 palabras), 25 meses (25-30 palabras): <i>milk, cookie, cat, cup, spoon, what's that, galleta, zumo, partes del cuerpo, ropa, vehículos, juguetes, artículos domésticos, animales y personas. Rutinas cotidianas, como up, off, peekaboo, eat, go, etc. Rutinas sociales, como por ejemplo yes, no, want, bye-bye</i> • Ecolalias (imitación no perfecta de la palabra de un adulto)
Etapa de las 2 palabras (18-24 meses)	<p>Avances morfológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Predominio palabras de contenido (clase abierta), con carga informativa que indican posesión, localización, principalmente nombres, verbos y adjetivos • Sobregeneralización (pasados, -s plurales) • Imperativo e infinitivo • Primeras formas: plural (uso no sistemático), algunos determinantes, algunas preposiciones (a, de, en, por) diminutivos no diferenciados, empleo anecdótico pronombres posesivos/personales (ejemplo mío, a mi). <p>Avances sintácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación categoría nominal, vocal +nombre. No concordancia género. Producciones agente-acción-objeto • Oraciones interrogativas básicas (qué, dónde): 18-26 meses: se añade wh- al comienzo de la frase y entonación (<i>where kitty</i>); 22-30 meses: estructuras más complejas (<i>Why you smiling?</i>); 24-40 meses: inversión sujeto -verbo • Oraciones negativas básicas

Nota: Adaptado de Acosta y Moreno (2003), Jiménez (2010), Pérez-Pereira (2013), Pinker (1994), Owens (2003), Tager-Flusberg y Zukowski (2010).

Como se observa en la Tabla 18, en un primer momento (etapa holográfica), el desarrollo morfológico es limitado, con un predominio claro de sustantivos y siendo escaso el repertorio léxico. El paso por la siguiente etapa, de las dos palabras, puede ser muy breve, alcanzando directamente la etapa telegráfica o pasando por esta fase de forma firme, aunque puede darse el caso de que se

aúnen y combinen ambas etapas (Hernández-Pina, 1990). Como afirman Tager-Flusberg y Zukowski (2010), basándose en la citada clasificación de Brown, en esta etapa de las dos palabras tienen lugar frases sencillas, relacionadas con temas recurrentes como la posesión o la localización, por ejemplo “mommy bear, no pee, bye-bye-car, more cookie, daddy book, mama come” (p.160). Asimismo, es relevante tener en cuenta que un desarrollo similar tiene lugar en niños que aprenden distintas lenguas como L1, por lo que es un hecho que se puede generalizar al español e inglés.

En esta etapa, aunque los niños todavía no dominen aspectos como la concordancia género-número, sí que se atisban emisiones que adelantan dicha concordancia, lo que demuestra la alta capacidad de adquisición de los elementos morfológicos que poseen los niños (Pérez-Pereira, 2013), empleando negaciones e interrogaciones básicas y combinaciones de palabras en frases incompletas (Jiménez, 2010).

Una de las teorías que ha influido en la explicación del desarrollo gramatical a partir de los 24 meses es la clasificación de Braine (1963), que mantenía la esencia de las ideas chomskianas en su estudio a tres niños de 18 meses. Braine consideraba que, en la etapa de las dos palabras, existen, por un lado, palabras denominadas *pivot*, que aparecen, en un alto porcentaje, ocupando siempre la misma posición y no pudiendo emplearse solas ni aparecer dos palabras *pivot* juntas; y por otro lado, las palabras *X-words*, mucho más numerosas que las anteriores, las cuales no tienen que aparecer en un determinado lugar de la oración como las palabras *pivot*, y pueden aparecer solas o en conjunción con las *pivot*.

Asimismo, una de las estrategias más características de esta etapa es la sobregeneralización, que como se observa en la Tabla 18, tiene lugar en ambas lenguas, y parece que los niños tanto en inglés como en español, como en otras lenguas, asumen que para formar el plural hay que añadir el sufijo -s. Y en relación al gerundio, resulta más difícil para los aprendices españoles (Pérez-Pereira, citado en Owens, 2003).

En inglés se añade el sufijo -s de plural a sustantivos irregulares, como *mans*, *foots*, *teeths*, *peoples*, y -ed para pasados irregulares, *falled*, *goes*, *broked*. (Tager-Flusberg y Zukowski, 2010; Owens, 2003), lo que demuestra la creatividad infantil respecto al lenguaje. Es curioso, que aunque esta sobregeneralización

tiene lugar en el aprendizaje de muchas lenguas, existen algunas diferencias, por ejemplo, en cuanto a la fase del infinitivo opcional, es decir, la fase en la que los niños, aunque ya saben conjugar verbos, emplean el infinitivo en las cláusulas principales. Los nativos ingleses pasan por esta fase, algo que no ocurre en lenguas como el español, hecho que sorprende ya que el español es una lengua con gran riqueza a nivel flexivo y cabría esperar que fuera más difícil el aprender el sistema de conjugaciones (Grinstead, citado en Tager-Flusberg y Zukowski, 2010).

Como refleja la anterior tabla, en este momento se adquieren las oraciones negativas básicas, por lo que es necesario hacer referencia al complejo sistema de negación en inglés, lo que hace que los niños tarden en su completa adquisición y pasan por tres fases:

- No/not al principio de la oración: *No go movies, no sit down* (p.173). Esta forma de negar es mayoritaria entre los no nativos ingleses aprendices de inglés, como ocurre con los italianos y españoles, al seguir un patrón similar en su lengua materna (Lightbown y Spada, 2001).
- No+verbo principal: *I no like it, Don't go, I no want book.*
- Estructuras similares a las adultas (con auxiliares): *you can't have this, I don't have money, I'm not sad now* (p.173) (Serra et al. 2010, Tager-Flusberg y Zukowski (2010)

En cuanto a los aprendices españoles de inglés, puede ocurrir que debido a que la negación en español se forma No+ elementos oración, puede que les lleve más tiempo dominarla que en lengua inglesa (Lightbown y Spada, 2001)

En la siguiente fase, la etapa telegráfica, tiene lugar el gran avance en la adquisición del lenguaje, como se observa en la Tabla 19 y detallaremos a continuación. Brown situó la adquisición de los morfemas en una segunda Etapa, que oscila entre los 27 y 30 meses (la primera Fase tiene lugar de los 12 a los 26 meses).

Tabla 19

Etapa telegráfica del desarrollo del lenguaje (24-36 meses)

	Descripción desarrollo lingüístico
Etapa telegráfica 24- 36meses	<p>3 elementos (se omiten artículos y preposiciones): N+V+N. Empleo sistemático plurales (sustantivos, determinantes, adjetivos). Algunas palabras funcionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mayor presencia preposiciones (desde, con, para, sin, allí, como ahora, etc.). - Pronombres personales (yo, el, ellos) y posesivos - Determinantes (el, mi, que), artículos - Demostrativo - Partículas indefinidas (otro/a) - Tiempo pasado verbos - Adverbios lugar (aquí, allí) <p>Aumenta uso marcador género y número. Empleo auxiliares (ser, estar). Final esta etapa: subjuntivo, adverbios, oraciones simples, escasos errores de concordancia, uso correcto del plural. Estructura predicado y sintagma nominal. Determinante+nombre.</p>
36-42 meses	<p>Empleo sistemático tiempo, modo y persona verbal. Oraciones complejas con conjunciones (y, pero, porque, que). Oraciones coordinadas (y, con, ni, pero) y subordinadas. Consolidación oraciones interrogativas (quién, qué) y negativas. Tiempos verbales: perífrasis de futuro, tiempos pasado. Uso tiempos verbales (presente, pretérito perfecto, pretérito indefinido, futuro, pretérito imperfecto, subjuntivo). Concordancia número y persona (sujeto y verbo).</p>
Etapa 4-5 años	<p>Consolidación aprendizajes. Oraciones complejas (pasivas, subordinadas, condicionales, circunstanciales de tiempo, etc.). Conciencia metalingüística (adivanzas, chistes, etc.).</p>
Más de 5 años	<p>Adquirida gramática básica y léxico para mantener conversación . Oraciones más largas. Pronombres posesivos en plural. Oraciones más complejas, pasivas, condicionales, circunstanciales de tiempo. Conciencia metalingüística y entender posibles empleos de la lengua (chistes, adivanzas, etc).</p>

Nota: Adaptado de Acosta y Moreno (2003), Bellido (2007), Hernández-Pina (1990), Jiménez (2010), Pérez-Pereira (2013), Pinter (2015), Yule (2006).

En la etapa telegráfica, Pinker (1994) denomina al niño de tres años en términos lingüísticos, a *grammatical genius*, al dominar la mayor parte de las estructuras, ya que a partir de los 24 meses se producen cambios muy importantes en el proceso de adquisición del lenguaje.

Una vez superada la Fase II, que es donde hemos visto que se adquieren los morfemas a nivel gramático, las principales adquisiciones se centran en el tipo de oraciones, ya que es en la Fase III (LME 2.5, 31-34 meses) donde el lenguaje es similar al adulto, y ya se domina la estructura S+V+O.

Un estudio en niños entre 10-30 meses mediante la adaptación al catalán del instrumento *McArthur Bates Communicative Development Inventories* (CDI), concluyó que la adquisición de la morfología verbal tiene lugar de forma paulatina hasta la edad de 22-24 meses, existiendo de forma general una explosión gramatical a los dos años. En este sentido, parece que la cantidad de léxico que se conoce es un adecuado índice del desarrollo gramatical, principalmente palabras cerradas como preposiciones, conjunciones, determinantes, etc. y ayuda a predecir dicho desarrollo gramatical, aunque esta influencia no tiene que darse de forma continua, pero sí en ciertos momentos del aprendizaje (Serrat et al. 2010a).

En cuanto a los elementos de la oración, tomando como referencia distintos estudios, Owens (2003) resume que, en un primer estadio, el sujeto de la oración se omite tanto en lenguas que permiten su omisión, como en otras que no, como el inglés.

Hernández-Pina (1990) está de acuerdo en que la etapa donde surgen mayores avances en la adquisición de lenguaje es en la etapa telegráfica, entre los 24 y los 36 meses. Como refleja la Tabla 19, en este momento hay un gran salto cualitativo y cuantitativo en lo que a adquisición morfosintáctica se refiere, ya que el infante es capaz de producir oraciones más complejas (entre tres y cinco elementos), y aunque todavía omite partículas como preposiciones logra utilizar alguna de ellas. El niño ya es capaz de articular oraciones simples de carácter interrogativo, siendo cada vez más perfecta la concordancia de género, utilizando, de forma general, muchas más categorías gramaticales, como adjetivos, pronombres personales, posesivos, interrogativos, adverbios, etc. lo que hace que su discurso sea mucho más complejo y completo. En este momento es fundamental el avance respecto a la categoría verbal, al utilizar el tiempo pasado, y, al ya estar presente la función simbólica, no tiene que ceñirse al tiempo

presente de forma exclusiva, algo que será muy valioso para la enseñanza de la LE, al marcar un hito en cuanto a qué poder enseñar a los alumnos de Infantil. En consecuencia, en este momento es posible introducir en la enseñanza de la LE la posesión, cualidades mediante los adjetivos, oraciones no solo afirmativas sino también interrogativas y negativas, de tipo simple, etc. Además, el niño a los tres años, ya es capaz de modificar el orden de las palabras que emplea para resaltar una palabra en concreto, lo que demuestra cómo va evolucionando y reforzando su intencionalidad comunicativa (Bellido, 2007).

En concreto, relativo a la adquisición de las oraciones interrogativas en inglés y castellano hay bastantes coincidencias (Serrat y Capdevilla, 2001, citado en Owens, 2003).

En inglés la adquisición de las mismas se puede dividir en tres etapas: entonación ascendente; preguntas wh- (What that?, Where are you going?), y oraciones interrogativas Wh- bien conformadas. Como resumen Lightbown y Spada (2001), los niños que aprenden inglés como L1, aprenden las oraciones interrogativas siguiendo la siguiente secuencia, debiendo tener en cuenta que a la edad de cuatro años se han superado todas las fases y producen oraciones interrogativas gramáticamente correctas.

- Fase 1: Oraciones de entre una y tres palabras con entonación ascendente (*Cookie?*)
- Fase 2: *Yes-no questions* (You like this?), y en relación con las oraciones wh, sitúan la partícula al principio de la oración.
- Fase 3: comienzan a ser conscientes de que tienen una estructura diferentes (*Can I go?*)
- Fase 4: comienzo de la inversión sujeto+auxiliar, e incluso pueden añadir *do* al principio de la oración si no hay partícula auxiliar (*Do you like ice cream?*)
- Fase 5: combinan ambas estrategias (*Why can we go out?*)
- Fase 6: en las oraciones subordinadas donde aparece la partícula de pronombre interrogativo wh, el niño sobregeneraliza la inversión (*I don't know why can't he go out*)

Asimismo, es importante resaltar que, relativo a las partículas wh-, en un primer momento aparece *what*, seguido de *where* and *who*, ya que implican momentos muy frecuentes en las interacciones con los adultos. Al final del

segundo año aparece *why*, que se torna muy frecuente, y en último lugar *how* y *when* (Lightbown y Spada, 2001).

En esta etapa los niños ya han adquirido las partículas a nivel gramatical necesarias para formar oraciones correctas, aunque todavía necesitan ampliar este conocimiento a todas las oraciones de tipo interrogativo. Las oraciones imperativas son de las que surgen en un primer momento, debido principalmente a que es un tiempo verbal muy presente en el entorno del niño, y es, asimismo, muy fácil de construir (Serra et al., 2010).

En la etapa de 4-5 años, ya ha desarrollado gran parte del lenguaje, por lo que es capaz de iniciar una conversación, y pueden adaptar su forma de hablar si se dirige a un niño modificando su discurso mediante la entonación, interacciones, etc. (Bates, 1976). Asimismo, van perfeccionando su competencia lingüística e incorporando oraciones más complejas como las pasivas, comenzando a ser capaces de entender recursos lingüísticos como chistes o adivinanzas; y ya han desarrollado, según el estudio llevado a cabo en niños de entre tres y ocho años, el metalenguaje, que irá incrementando su presencia en las conversaciones infantil de forma gradual e incluyendo mayor reflexión (Ivern y Perinat, 2013).

Los niños de esta edad pueden entender la mayor parte de la frases de su L1 y se hacen más complejas la oraciones que se emplean, poniendo en práctica mayor número de estructuras gramaticales, así como el uso de los tiempos verbales presente, futuro y pasado (Acosta y Moreno, 2003); solo quedando pendiente, como parte del aprendizaje de la lengua, el empleo de forma adecuada de composiciones sintácticas complicadas (Karmiloff-Smith, citado en Bellido, 2007). El niño ya es capaz de formar oraciones compuestas, primero coordinadas, de relativo y de forma posterior subordinadas temporales y causales (Valles y Calleja, 2009), no comprendiendo bien las frases pasivas hasta la edad de cuatro-cinco años (De Villiers y De Villiers, 1982), por ejemplo

si presentamos a un niño dos muñecos, Juan y María, y le pedimos que ejecute con ellos una serie de acciones, Juan pega a María, realizará la tarea sin dificultades. Sin embargo, si cambiamos ligeramente la consigna, María es pegada por Juan, comenzarán a aparecer problemas. Porque lo que probablemente hará el niño será

coger la muñeca y simular que éste le pega a Juan. Es decir, interpretará la oración pasiva erróneamente. (Soto, 1999, p. 302)

Aunque a estas edades ya se ha afianzado la adquisición del lenguaje, no es hasta la edad de siete años cuando superan los problemas en la “comunicación referencial”, cuando por ejemplo tienen que dar indicaciones a otro compañero de cómo llegar a una localización concreta, sobre todo porque desconocen la información que tiene el compañero (Bellido, 2007). A los seis años conoce alrededor de 14.000 palabras, aprendiendo de media una palabra por cada hora que está despierto (Soto, 1999), siendo a los seis años la gramática infantil similar a la adulta (Acosta y Moreno, 2003).

2.4.2.3 Desarrollo semántico

Es importante resaltar que aunque el niño utilice un mismo sonido para dos conceptos/referentes, sabría perfectamente elegir el correcto, ya que “un niño puede utilizar la palabra pronunciada maus tanto con respecto a *mouth* (boca) como a *mouse* (ratón), pero sabiendo elegir adecuadamente los referentes a dichos vocablos” (De Villiers y De Villiers, 1982, p. 37).

Como afirma Soto (1999), el lenguaje no se puede entender simplemente como una lista de palabras, ya que no es suficiente aprender un repertorio léxico, sino que es necesario conocer cómo emplear las palabras para que nuestro mensaje sea comprendido. Para averiguar cómo los niños adquieren la lengua a nivel semántico, haremos un breve recorrido de las fases por las que pasan; pero antes hay que tener en cuenta que, de forma general, los niños de estas edades ya pueden participar en conversaciones, pasando desde oraciones de dos-tres palabras a estructuras más complejas y correctas, al estar en proceso de aprender a iniciar y mantener conversaciones, cambiar de temática, y ser capaces de conocer la cantidad de información que debe proporcionar en las mismas. Asimismo, los niños de la etapa preescolar incluyen cinco palabras nuevas de forma diaria entre el año de edad y los seis años (Owens, 2003).

La mayor parte de los autores siguen la categorización de Nelson (1973) en cuanto a cómo clasificar el proceso de adquisición infantil del significado de las palabras.

En primer lugar, la etapa pre-léxica, de los 10 a los 15 meses, donde surgen la pre-palabras, producciones a las que los padres atribuyen la categoría de palabra y sirven para designar objetos y situaciones, tienen poder comunicativo pero carecen de entidad propia (por ejemplo, para pedir un objeto) (Acosta y Moreno, 2003). Nelson (1973) concluyó que de las 10 primeras palabras que se aprenden las más comunes eran *mommy*, *daddy*, *dog*, *hi* y *ball* y cuando ya han adquirido 40 palabras, éstas normalmente se refieren a comida, animales, ropa, partes del cuerpo, y en menor medida a transportes o vehículos.

Tabla 20

Desarrollo semántico del lenguaje infantil según Nelson (1973)

DESARROLLO SEMÁNTICO	
Etapa preléxica (10-15 meses)	Prepalabras (uso referencial, no simbolismo). Reproducir 10 palabras.
Etapa léxica (16-24 meses)	Función simbólica. Sobreextensión y sobrerregulación. Campos semánticos.
Etapa semántica (19-36 meses)	Sinónimos, antónimos, adjetivos generales. Verbos dar, tomar.

Estas palabras o pre-palabras se podrían denominar palabras etiqueta, y se debe tener en cuenta que el niño todavía no ha desarrollado la simbolización, por lo que tienen una mera función referencial, no usándolas fuera del contexto donde las ha aprendido, sin atribuir realmente significado a las palabras que emiten (Barajas, 2012b). A los 11-15 meses, solo son capaces de reproducir 10 palabras, ligadas a contextos muy concretos, relacionadas con las rutinas diarias y solo teniendo significado en ese contexto concreto que se comparte entre el adulto y el niño. Debemos tener en cuenta que hay grandes diferencias en cuanto al ritmo de aprendizaje de unos niños a otros, ya que pueden aparecer estas primeras palabras a los 12 o incluso a los 24 meses, sin que esto suponga ningún retraso en el desarrollo (Pérez-Pereira, 2013).

Es importante señalar que a los 18 meses el niño puede entender mucho más lenguaje de lo que es capaz de producir, y no es necesario un amplio lenguaje para participar en una comunicación exitosa, ya que su entorno (los padres) mediante la interpretación del contexto dilucidan las producciones de su hijo,

apoyándose también en la entonación empleada por el niño. Estos primeros usos que del lenguaje hace el niño dependen de la influencia de la madre, ya que si éstas suelen señalar objetos como pauta de comunicación con sus hijos, estos serán más referenciales que expresivos, y viceversa, si suelen emplear mayor cantidad de lenguaje cuando se dirigen a sus hijos, estos serán más expresivos (De Villiers y De Villiers, 1982).

En segundo lugar, la etapa léxica, que tiene lugar desde los 16 hasta los 24 meses. El salto a esta segunda etapa se caracteriza principalmente por la función simbólica que surge en el niño y que se refleja en el lenguaje, al poder utilizar una misma palabra para varios referentes, incluso no estando presentes, lo que implica ya la aparición de la categoría conceptual y la adquisición de los procesos de descontextualicen del lenguaje. A los dos años es cuando surgen los procesos de sobreextensión y sobrerregulación, así como la formación de campos semánticos, por lo que el infante utiliza una palabra ahora para cada objeto y pregunta sobre lo que desconoce, lo que conlleva un aumento de su léxico (Flores y Calleja, 2009).

En relación a la sobreextensión, Littlewood (1991) afirma que para entender cómo funciona el mundo, ordenamos los elementos en categorías y, en base a estas categorías, construimos reglas que predicen cómo funcionan estos elementos; por ejemplo, si asignamos a una determinada categoría de animales el nombre de 'pájaros' y a un nuevo pájaro que nos encontramos que resulta ser un pingüino lo llamamos pájaro, sería un error y estaríamos sobregeneralizando la regla. Clark (1973) afirma que cuando el niño comienza a emplear palabras identificables, no conoce el significado total de las mismas, sino que ese significado parcial corresponde, de alguna forma, a las características que tiene la palabra en el vocabulario adulto. Así pues, el proceso de sobreextensión consiste en identificar el significado de una palabra con solo parte de los atributos de esa palabra, siendo las principales categorías para este proceso el movimiento, la forma, el tamaño y el sonido. Por lo tanto, el aprendizaje semántico consistiría en ir añadiendo más atributos a las palabras hasta alcanzar la semántica adulta, pudiendo afirmar que este proceso es universal en el proceso de adquisición de la lengua (13-30 meses).

En tercer lugar, la tercera fase ocupa de los 19 a los 36 meses, cuando las relaciones mentales entre conceptos o palabras dan un salto más, al establecer

relaciones internas del lenguaje y organización de los significados: sinonimia, antonimia, relaciones taxonómica o jerárquicas, cuestiones que se comienzan a manejar a edades más tardías, entre los 6-7 años.

Un niño de seis años puede llegar a tener en su competencia 8000 palabras distintas, teniendo en cuenta que a los 11-15 meses solo son capaces de reproducir 10 palabras (ligadas a contextos muy concretos y relacionados con las rutinas diarias), siendo a los 20 meses, cuando surge el gran desarrollo del vocabulario, unas 450 palabras, a los cuatro años 2450 y a los seis 4500, adquiriendo antes de los cinco años adjetivos de carácter general como grande/pequeño, y posteriormente los que implican dimensiones, como longitud, altura, gordura/anchura y, respecto a los verbos, en primer lugar aparecen aquellos que están muy presentes en su día a día, como dar o tomar (Pérez-Pereira, 2013).

Respecto a la adquisición de términos relacionales, es decir, el entendimiento de las relaciones espaciales y temporales, Owens (2003) apunta que en cuanto a las posibles relaciones que el niño va adquiriendo, éste sería el orden de aparición:

- Preposiciones: 24 meses (en), 36 meses (debajo), 40 meses (cerca), 48 meses (detrás, delante; dificultad con sobre, bajo y al final de), 60 meses (palabras temporales antes y después).
- Vocabulario de parentesco (48 meses): mamá, papá, hermano/a.
- Interrogativas, las primeras preguntas que el niño realiza son qué y dónde, y después quién y a quién, y en último lugar cuándo, cómo y por qué.
- Relaciones físicas (por este orden): duro/blando, grande/pequeño, alto/bajo, largo/corto, gordo/delgado, ancho/estrecho, profundo/superficial.
- Pronombres: 12-26 meses (yo, eso), 27-30 meses (mi, me, mío, tú), 31-34 meses (tu posesivo, ella, él, vuestro, nosotros), 35-40 meses (ellos, nos, su, sus), 41-46 meses (reflexivos: nuestro, me, te, se, os, sus)

2.4.2.4 Desarrollo pragmático

La capacidad para mantener un tema de conversación suele mejorar a la edad de tres-cuatro años, ya que a esta edad su desarrollo lingüístico es más parecido al del adulto, siendo capaces asimismo a partir de los tres años de

respetar las pautas de la conversación (cantidad, cualidad, relación, modo), aunque el sentido de los elementos no literales no son capaces de entenderlo hasta los seis años. Además, a los dos años y medio ya pueden adaptar su discurso a distintos “grados de cortesía” dependiendo del interlocutor, incluso adaptar o simplificar su discurso de acuerdo a la edad de los hablantes. También es importante, en cuanto a los aspectos pragmáticos de la lengua, la capacidad narrativa de los niños, ya que a los tres años pueden contar un cuento, siendo más sencillo si es mediante imágenes. Esta capacidad mejora de forma paulatina hasta los siete-ocho años, cuando ya pueden inventar historias y dotar sus narraciones de mayor coherencia (Flores y Calleja, 2009). La capacidad narrativa es fundamental, como afirman Acosta, Moreno y Axpe (2012), estas narraciones infantiles son reflejo de su conocimiento a nivel lingüístico, a nivel individual, y de cómo entienden el mundo que les rodea.

Tabla 21

Resumen desarrollo pragmático infantil

Edad	Desarrollo
2 años	No tiene en cuenta al interlocutor (oyente) en su discurso.
3 años	Mejora capacidad establecer turnos de palabra y mantenimiento tema conversación. Es capaz de darse cuenta del carácter social de la conversación. Oraciones bien estructuradas, teniendo en cuenta al interlocutor. Comienzo empleo narración.
4 años	Es capaz de adaptar su discurso a la otra persona, por ejemplo a una persona adulta. Uso de más expresiones afectivas. Gusto por expresar y hablar de sentimientos y emociones.
5-6 años	Capaces de situar la información relevante al final de la frase. Capacidad de comprender fórmulas complicadas de peticiones, metáforas simples.
7-8 años	Historias largas, narraciones sin conversación, preguntas.

Nota: Adaptado de Jiménez (2010) y Flores y Calleja (2009).

2.5 DESARROLLO DEL LENGUAJE EN NIÑOS PLURILINGÜES

Una vez explicado cómo se adquiere tanto el español como el inglés como L1, y asumiendo que, como reflejan los diferentes estudios y autores mencionados, es un proceso bastante similar, es oportuno conocer cómo los aprendices españoles aprenden inglés como LE, ya que se trata del objeto de nuestra investigación.

El aprendiz de la L2 utiliza estrategias similares a las que se emplean en el aprendizaje de la L1, aunque sin rechazar que la L1 del aprendiz puede ejercer influencia, incluso pudiendo aparecer cierto *habit-formation*, ya que el aprendiz en algunos momentos imita y memoriza estructuras o expresiones sin analizar su estructura interna (Littlewood, 1984). De igual forma, Brown (2000), afirma que las investigaciones demuestran que los procesos cognitivos y lingüísticos en el aprendizaje de una L2 son similares a los de la L1 en aprendices jóvenes. Por ejemplo, en lenguas que incluyen el genitivo -s como el alemán, se aprende antes esta partícula que en lenguas que forman el posesivo de forma muy diferente, como el español o francés (Lightbown y Spada, 2001). Asimismo, esta influencia también se puede reflejar en el aprendizaje del léxico, ya que aunque buena parte de las palabras que se aprenden en la L2 ya se habrán internalizado en la L1, lo que facilita la tarea, puede que haya palabras de la L2 que no existan en la L1, siendo más fácil el aprendizaje de vocabulario que pueda encontrarse en entornos significativos que interesen al niño (Singleton, 2014b).

Por tanto, y en consonancia con Fleta (2012), en el aprendizaje de la LE (inglés), independientemente del contexto (natural o formal), los niños siguen procesos similares de desarrollo, lo que demuestra que hay gramáticas intermedias entre los aprendices de inglés-español; y la única diferencia reside en el hecho de que se necesita más tiempo para aprender las reglas gramaticales en un contexto de LE que uno de L2 o bilingüe. De igual forma, los mecanismos psicolingüísticos que se utilizan son similares y se definen como “input comprehension, questions, repetition, formulaic language, code mixing and translation” (p. 32).

En consecuencia, y como afirma Cook (2014b), el aprendizaje de la gramática de la L2 parece que ocurre de forma similar en la mayor parte de los aprendices, teniendo lugar el siguiente orden: “[...]using single content words,

adding function words, making phrases, making sentences, adding subordinate clauses” (p.64)

Aunque hay que tener presente que algunos patrones no se aprenden de forma inmediata en el aula, sino de forma posterior a lo largo del proceso de aprendizaje, por lo que no se puede esperar que los jóvenes aprendices, tanto en un contexto de L2 como de LE, produzcan complejas frases durante los primeros meses de exposición a la lengua (Haznedar, 2015).

Esto será fundamental para la enseñanza del inglés como LE, como ya hemos comentado, ya que no solo es necesario conocer qué sabe el alumno en su L1, sino contemplar qué tipo de palabras y campos semánticos serán de más fácil adquisición por los niños y por lo tanto cuáles habrá que incluir de forma temprana, facilitando contextos los más naturales y ricos posibles donde se pueda optimizar el aprendizaje del vocabulario en la LE.

El estudio de Moya y Jiménez (2004) refleja que, en niños españoles de entre tres y ocho años, hay similitudes en el proceso de adquisición del inglés como L1 o LE aunque hay que advertir que, en los aprendices españoles, estos aspectos morfosintácticos aparecen de forma más tardía que en los nativos ingleses, ya que el contexto de aprendizaje de una LE es diferente. En concreto, tanto el alumno nativo inglés como el español aprenden en un inicio el morfema -ing (tres-cinco años) al hacer referencia al momento presente; seguido de la -s del plural regular (tres-cinco años), plurales irregulares (cuatro-seis años), pasados de verbos irregulares -ed (cinco-siete años); -s del genitivo (siete-ocho años e incluso de forma posterior) y -s de tercera persona del singular (ocho años y posterior). La diferencia más significativa se localiza en la negación, ya que las estructuras negativas en inglés (no/not) son más complejas que en español. Asimismo, es interesante puntualizar, como afirma Haznedar (2015), revisando diversos estudios, que los aprendices de inglés como L2 (o LE) producen oraciones con la cópula -be y el auxiliar antes que los aprendices de inglés como L1; por lo que se podría afirmar que los bilingües tempranos, en un estadio inicial, puede que transfieran algunas características de su L1 a la lengua objeto de aprendizaje.

Tabla 22

Emissiones vocálicas entre los cinco y seis meses.

Desarrollo morfológico	Orden adquisición: forma presente -ing, plurales regulares -s (sobregeneralización mans), plurales irregulares, pasados verbales irregulares, pasados regulares indicador, -s genitivo, tercera persona del singular.
Desarrollo sintáctico	<p>1.- Interrogaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dos-tres años (wh+n), entonación ascendente. Ejemplo: <i>Where mommy</i>). Estructuras entonación ascendente (Ejemplo: <i>See dog?</i>). • Tres-cuatro años: más elementos en la oración. (Ejemplo: <i>You want apple?</i>) • Tres-cinco años: estructuras wh- sin auxiliar (Ejemplo: <i>Why you crying?</i>). • De cinco en adelante: inversión sujeto y verbo. (Ejemplo: <i>Are you crying?</i>) <p>2.- Negaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tres-cinco años (no/not+SN/V. Ejemplo: <i>not a teddy bear, no eat</i>) • cuatro-seis (not/no dentro de la frase. Ejemplo: <i>There not dog</i>), negación auxiliares don't y can't (Ejemplo <i>She can't talk</i>) • seis-ocho (auxiliares , por ejemplo <i>didn't o won't</i>)
Desarrollo semántico	Predominio sustantivos entorno cotidiano (<i>carpet, chair, pencil, pen, English, colours</i>), números (de uno a diez en Infantil), verbos generales (<i>do, walk, put, run, etc.</i>), colores (<i>red, blue</i>), adjetivos como <i>big</i>
Desarrollo fonético	<p>Tres-cuatro años: /p, t, k, b, d, g, m, n, ŋ, l, s, f/</p> <p>Tres-cinco años: /ʃ, θ/</p> <p>Seis-ocho años: /z, dʒ, ʃ, ʒ, ð, r, h/</p>

Nota: Adaptado de Moya, 2003 y Moya y Jiménez (2004).

En definitiva, cuando un alumno de Infantil aprende inglés como L2 sigue los mismos pasos que un niño nativo inglés, hecho que debe ayudarnos a decidir qué debemos enseñar y cómo hacerlo, ya que los “errores” son universales. Por otro lado, la interferencia entre lenguas que se aprenden de forma simultánea no tiene por qué ocurrir o ser algo negativo, como hemos visto con el caso de la negación en inglés con niños nativos de español.

Esto incrementa cuando la lengua meta no es la lengua que está más presente en el ambiente social del niño, lo que tendría lugar cuando la lengua se aprende solo en el centro escolar y no hay un contacto con otras personas nativas de la lengua (esto sería lo que ocurre en el sistema educativo español), no siendo acertado atribuir todos los errores de interferencia a la influencia de la L1, ya que mucha parte son errores propios del proceso de aprendizaje de la nueva lengua, normalmente por una falta de manejo de ciertas reglas morfológicas o sintácticas. Hay siempre que tener en cuenta que cada niño sigue su propio camino y ritmo de aprendizaje, y que no hay una única forma para adquirir la L2.

Como se desprende de todo lo tratado, hay grandes similitudes referentes a cómo se adquiere una L1 y una L2, siendo casi análogos los procesos que siguen un nativo de inglés y un niño que aprende inglés como L2 o LE, al desarrollar una interlengua parecida.

2.6. CONCLUSIONES

Como conclusión a este capítulo, se puede afirmar que en nuestra investigación sobre la enseñanza de la LE en Infantil, es imprescindible conocer cómo un niño adquiere la lengua, ya sea la L1 o la LE, ya que eso definirá como debe ser la enseñanza. Para tal fin hemos revisado, por un lado, las teorías de adquisición de lenguas, desde el conductismo de Skinner, pasando por el innatismo de Chomsky, hasta el cognitivismo de Piaget y terminando con el sociointeraccionismo de Vygotsky, Bruner y Halliday..

Por otro lado, hemos también abordado las teorías de adquisición de segundas lenguas, siendo relevantes las aportaciones de la teoría innatista de Chomsky, la hipótesis del input de Krashen, la teoría cognitiva de McLaughlin y el interaccionismo de Long. Todas las teorías de adquisición de L2 han ejercido una influencia decisiva en la enseñanza de lenguas en la actualidad, incluso cuando se trata de LE. Teniendo presente que, aunque puede que nuestros alumnos presenten unas capacidades innatas para el aprendizaje de lenguas, no es suficiente como camino hacia el éxito en el aprendizaje de LE, y es fundamental tener en cuenta que, en línea con McLaughlin, es necesario proporcionar contenidos y actividades que sean de interés para los alumnos, ya que esto ayuda a captar y mantener su interés. Además, y siguiendo las ideas de Long, en la

interacción que tiene lugar entre docente y discente es necesario que ese input, no solo trate cuestiones que sean del interés del alumnado, sino que se adapta a sus capacidades, asunto esencial para que la enseñanza de una L2 o LE sea un proceso exitoso. Asimismo, y en consonancia con Krashen, no solo es importante el input mencionado, sino reducir el filtro afectivo de los alumnos, aunque en el caso de aprendices tempranos esta cuestión no supondrá un grave problema.

En línea con estas corrientes, es importante reflexionar sobre las diferencias que existen entre L2 y LE, ya que el contexto de aprendizaje es distinto y habrá que adaptar las estrategias a emplear.

En la última parte del capítulo hemos visto cómo tiene lugar la adquisición del lenguaje en los protagonistas de nuestra investigación, niños de tres a seis años, aunque hemos revisado cómo tiene lugar desde el nacimiento. Esto es fundamental para conocer qué sabe el niño en su L1, ya que hemos visto que hay similitudes entre el aprendizaje de una L1 y L2, y como recoge Moya en su estudio, hay grandes semejanzas en cuanto a cómo un niño español aprende inglés como LE y cómo un niño nativo inglés lo aprende como L1. Así pues, esta forma de adquisición de las lenguas será fundamental tenerla en cuenta en nuestra aproximación didáctica.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA. IMPLICACIONES PARA SU APRENDIZAJE PRECOZ

3.1 INTRODUCCIÓN

El niño de tres a seis años es el protagonista de nuestra investigación, por tanto es necesario conocer todos los aspectos que pueden influir en la enseñanza de la LE en un contexto formal de aprendizaje (centro escolar).

Así pues, en el primer capítulo vimos los procesos que experimentaba el infante en cuanto a su desarrollo evolutivo, en concreto, el desarrollo psicomotor, cognitivo, socio-afectivo y de la personalidad. Esto nos ha permitido conocer en qué momento del desarrollo se encuentran los infantes, es decir, cuáles son sus principales potencialidades y qué aspectos no es posible todavía poner en práctica. En la misma línea, en el capítulo dos profundizamos en el desarrollo del lenguaje a estas edades, lo que nos ayudó a averiguar qué tipo de lenguaje son capaces de producir a estas edades; y además, las similitudes y diferencias en cuanto a cómo se adquiere una lengua, en este caso el inglés, de forma nativa o como LE.

Este acercamiento al desarrollo infantil nos permite concretar las bases que deben subyacer bajo la enseñanza de la LE en Infantil, en cuanto a métodos y/o pautas didácticas específicas.

Por tanto, en primer lugar vamos a realizar un breve resumen de los principios que debe cumplir cualquier método que se aplique en la etapa de Infantil. Seguidamente, en base a estos principios, y con ayuda de lo tratado en los capítulos anteriores, revisaremos los métodos de enseñanza de las LE y los analizaremos de acuerdo a las principios citados. En tercer lugar y una vez revisadas las metodologías, es necesario contemplar una serie de factores o pautas que deben considerarse para implementar con éxito un programa de enseñanza de LE en Infantil de acuerdo a relevantes investigaciones.

Así pues, este capítulo nos permite completar la visión de cómo se recomienda, según las investigaciones, que sea la enseñanza de la LE en Infantil

ajustándose al sujeto de aprendizaje, es decir, el niño con las características propias de su edad.

3.2 PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL NIÑO (3-6 AÑOS)

El niño de la etapa de Infantil presenta unas características particulares que definen su modo de actuar y entender el mundo, así como su forma de aprender. Por tanto, es necesario conocer los principios metodológicos que explican cómo aprende, los cuales nos ayudarán a comprobar si los métodos que tradicionalmente se han empleado en la enseñanza de la LE se ajustan a cómo aprende el niño de esta edad temprana.

Aprendizaje Significativo

Unos de los principios fundamentales en la enseñanza en Infantil es el aprendizaje significativo. Basándose en el creador de este principio metodológico (Ausubel, 1963), Martín y Solé (2007) lo definen como

aquél en el que la nueva información se relaciona de manera sustantiva, es decir, no arbitraria, no al pie de la letra, con los conocimientos que el alumno ya tiene, produciéndose una transformación tanto en el contenido que se asimila como en lo que el estudiante ya sabía. (p.91)

La base de este aprendizaje radica en que tiene que darse una interacción entre un contenido nuevo y otro ya conocido por el aprendiz, y además, cuanto más significativa y globalizada sea la relación entre ambos, más difícil será que el alumno olvide el nuevo aprendizaje (Coll, 1987).

Es importante que la actividad que se va a realizar presente una lógica y adecuada estructura interna; de igual forma que el alumno deba presentar voluntad de aprender, lo que ayudará a que establezca relaciones entre lo que ya conoce y lo que aprende.

Además, tomando como referencia a Novak (citado en Coll 1987), otro autor que contribuyó a esta forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, éste acontece cuando se da un proceso de negociación entre alumno y profesor, de forma que resulta exitoso compartir una unidad con significado.

Es importante contemplar que la presentación de nuevos contenidos al alumno no tiene por qué tener un carácter repetitivo; así como el hecho de que sea el profesor quien selecciona y organiza el contenido de una actividad no frena el aprendizaje significativo, sino que lo promueve. Por tanto, una adecuada presentación verbal de los contenidos es fundamental con el fin de que se permita a los alumnos construir significados adecuados y que perduren en el tiempo (Martín y Solé, 2007).

Aprendizaje Globalizado

Como afirman Fernández de Haro y Gallego (2003a), la etapa de Infantil tiene que basar sus enseñanzas en el pensamiento y percepción que tienen los niños; además, debe considerar que la percepción es el fundamento del conocimiento, así como los sentidos la forma que tiene el infante de conocer y percibir los estímulos que tiene a su alrededor. De esta forma, es relevante considerar que el niño entiende la realidad como un todo, como consecuencia de su pensamiento sincrético, por lo que el método globalizado sería el más adecuado para la enseñanza de cero a seis años (Fernández de Haro y Gallego, 2003a).

En consecuencia, la organización de la actividad docente debe basarse y partir de las necesidades e intereses del niño y, en la actualidad, parece no haber duda de que el aprendizaje globalizado es la teoría más adecuada para llevarlo a cabo, por lo que los centros escolares deben adaptarse a estas necesidades y formas de aprender. Asimismo, la auténtica globalización no consiste en aunar actividades de un mismo tema, sino en respetar cómo realiza el niño los aprendizajes. De igual forma, debe tener en cuenta el desarrollo psíquico y madurativo del niño en cada momento intentando acercar al niño a la realidad que le rodea, y tomar como punto de partida lo que ya sabe y lo que tiene que aprender, no simplemente aglutinar actividades (Fernández de Haro y Gallego, 2003a).

Con el fin de garantizar la presencia de la globalización en el aula es necesario que se tome como base la observación minuciosa del alumno para conocer sus verdaderos intereses, que se traduzca en el planteamiento de unos objetivos adecuados, y como resultado, establecer una secuencia didáctica acorde

con los objetivos y el progreso psicoevolutivo del niño a través de centros de interés que le sean motivadores (Stöcker, 1964).

Aprendizaje por Descubrimiento

En este punto cobra gran importancia el aprendizaje por descubrimiento, acuñado por Bruner, donde el aprendiz tendrá que descubrir por sí mismo las relaciones entre conceptos a través de una actitud activa que le llevará a construir su propio aprendizaje. Bruner entiende que el aprendizaje significativo tiene lugar a través del aprendizaje por descubrimiento. En este escenario el docente ocupará un lugar de guía y mediador a través de un aprendizaje inductivo (Sampascual, 2009).

Este tipo de aprendizajes tienen que seguir una serie de pasos o principios, que Sampascual (2009), basándose en Bergan y Dunn (1976), resume en las siguientes premisas:

- La situación de aprendizaje debe proponer al alumno preguntas o un problema que resolver, aunque adaptadas al nivel del alumno, en este caso niños de entre tres y seis años.
- El docente debe ser un guía en el proceso de descubrimiento, por lo que tiene que facilitar la información necesaria para que los alumnos encuentren la solución al problema sin que resulte tan fácil que no suponga un reto para el alumno.
- Igualmente, debe facilitar retroalimentación, con el fin de que el alumno conozca el momento en que ha resuelto el problema.

De forma posterior, el docente debe ayudar al alumno a abordar otros posibles problemas o situaciones que le ayuden a proseguir con su adquisición de conocimiento.

Aprendizaje Lúdico

En cuarto lugar, el juego, recurso y principio metodológico por excelencia en la etapa de Infantil, que puede definirse como

una conducta espontánea que mueve a los pequeños a interactuar con las personas y los objetos por curiosidad innata y por el simple placer de hacerlo. Se puede decir que jugar es una peculiar manera que tienen los niños y las niñas de aprender y conocer. (Thió de Pol, Fusté, Martín, Palou y Masnou, 2011, p.128)

Por tanto, es fundamental conocer cómo funciona el pensamiento lúdico en para averiguar y entender a los niños que nos encontremos en el aula. El juego permite poner en práctica conocimientos que ya se tienen, pero también otros nuevos que se desconocían y supone un entorno de aprendizaje entre iguales, ya que unos niños enseñarán a otros lo que conocen, dotando al aprendizaje del carácter lúdico. De igual forma, permite vivir y adelantar/ensayar, sin formalismos y con un carácter lúdico, situaciones que experimentaremos a posteriori y que formarán parte de nuestra vida real (Ortega, 2003). Además, Caurcel (2010) considera que ayuda a fortalecer a las personas que participan del mismo, ya que fomenta la comunicación, el afecto y la complicidad; por lo que sería adecuado que constituyese el eje central en la actividad diaria escolar (Thió de Pol, Fusté, Martín, Palou y Masnou, 2011).

Así pues, el juego permite a los niños tomar conciencia de que existen límites, de igual forma que ayuda a autorregular la conducta ante situaciones cotidianas con el fin de adquirir recursos que nos ayuden a gestionarlas, y, como apunta Ortega (2003) es un “laboratorio social”, donde experimentar todo tipo de situaciones. En consecuencia, de acuerdo a esta autora, y empleando las teorías de Bruner (1983), el juego sería un formato, un espacio de ensayo que puede repetirse tantas veces como sea necesario.

Para integrar el juego en la realidad educativa hay que considerar aspectos como la estimulación de la conversación, la resolución de conflictos que ocurre en los mismos, a través de una adecuada planificación del espacio y la concreción de normas que permitan que fluya el juego (Ortega, 2003).

Una vez definido qué se entiende por juego, es necesario concretar las características del mismo, que de acuerdo a Caurcel (2010), tras la revisión de las aportaciones de diferentes autores, debe ser una acción libre, que genere placer, implique actividad, tenga una finalidad intrínseca y ocurra en un escenario que transmita seguridad al niño. Igualmente, el adulto ocupa un rol importante, ya que debe tomar partido en los mismos. Se trata de una necesidad y forma natural de intercambio y, aunque no es la vida real, prepara para el futuro, ya que fomenta la sociabilidad, y le permite desarrollarse, así como conocer sus posibilidades y limitaciones, y forjarse su concepción del mundo.

Igualmente importante es el andamiaje que el juego supone para los desarrollos que tienen lugar a esta edad, como el motor, físico, o las capacidades

de experimentación, análisis, descubrimiento, simbolización o creatividad, ya que ayuda a la expresión y la adquisición del lenguaje, al fomentar que el niño interactúe y establezca conversaciones con sus iguales y el profesor (Thió de Pol, Fusté, Martín, Palou y Masnou, 2011). Así pues, el juego cumple una función biológica-madurativa, lúdica, de adaptación cognitiva y social, afectivo-emocional, y de fomento del lenguaje

Existen varios tipos de juegos que deberían desarrollarse en Infantil, como por ejemplo, de “contacto físico, simbólico sencillo y complejo, de manipulación, construcción y logro, de mesa, combinatorios y de lógica mental, cooperativos y honestamente competitivos, tradicionales y de patio de recreo” (Ortega, 2003, p.776). Caurcel (2010) los clasifica entre juegos libres (espontáneos y creativos) y dirigidos (incluyen pautas); y Thió de Pol, Fusté, Martín, Palou y Masnou (2011) realizan una clasificación diferente, definiendo juegos motores, juegos de experimentación, juegos de representación y juegos cooperativos.

Creatividad

Antes de concluir el apartado, es importante también mencionar la creatividad como aspecto clave en el desarrollo Infantil, dado que en la sociedad actual ser creativo se impone como una necesidad para afrontar la nueva realidad social. A pesar de que podemos ser creativos a cualquier edad, la etapa infantil es el periodo más apropiado, debido a las características del desarrollo en ese momento y a la potencialidad que presenta (Franco y Justo, 2009), siendo la escuela un escenario propicio mediante el aprovechamiento del niño como ser creativo, sobre todo cuando se encuentra en el escenario adecuado y motivador. Torrance (1976) incluso considera que niños que no pueden aprender mediante otros métodos, probablemente podrían mejorar su aprendizaje mediante métodos creativos.

Como afirma Barcia (2003), es conveniente que la creatividad se estimule desde la infancia, incluso desde el nacimiento, primando en Educación Infantil la estimulación sensorial mediante objetos manipulables y de construcción, teniendo en cuenta que cuantas más experiencias y variación en estas se dé, mayor será su creatividad, incrementando su flexibilidad, huyendo de estrictas reglas en el entorno del niño.

En resumen, y como se desprende de todos los principios pedagógicos anteriormente citados, el niño de la etapa de Infantil aprende a través de una metodología lúdica, que le permite construir su propio aprendizaje (descubrimiento) mediante un enfoque globalizado sustentado en el aprendizaje significativo. Por ende, cualquier método que se pretenda emplear en esta etapa temprana, debe permitir la puesta en práctica de estos principios, ya de otra forma no se estarán respetando las características de los aprendices ni partiendo de sus intereses para el diseño de la actividad docente. Además, es importante trabajar la creatividad en Infantil para que los niños aprendan a enfrentarse y solucionar las dificultades y retos que la vida les planteará a lo largo de la misma (De la Torre, 1995).

La enseñanza de una LE debe adaptarse a los aprendices objeto de enseñanza; y en este caso, enseñar una LE a infantes requiere adaptar dicha enseñanza a las características propias de la etapa, si el propósito que se persigue es que sea exitosa y que respete sus capacidades e intereses. A continuación vamos a hacer un breve recorrido por los métodos de enseñanza de LE que a lo largo de la historia se han empleado, y analizar las posibilidades de aplicación que presentan para la etapa de Infantil.

3.3 METODOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA Y SU USO EN EDUCACIÓN INFANTIL

La polémica respecto a qué método es más apropiado para la enseñanza de LE es una cuestión que persiste a lo largo del tiempo, ya que, como afirman Richards y Rogers (1991) “[...] reflect contemporary responses to questions that have been asked often throughout the history of language teaching” (p.1), por lo que la querrela de los métodos, aunque pueda parecer exclusivamente algo coetáneo a nuestros días, es algo que se arrastra desde que surgieron como tales los primeros métodos, y además, como sostiene Blair (1991), no hay método ni profesor que pueda satisfacer a todos los aprendices todo el tiempo.

Habrán quienes puedan pensar que todos los métodos tradicionales son similares y anticuados, y que las nuevas tecnologías pueden solucionar todos los problemas metodológicos, pero lo que es cierto es que la elección de un método es una decisión compleja que va a afectar y definir la competencia que de la LE o L2

tenga el alumno, por lo que hay muchas circunstancias y factores que determinan o modifican el proceso de enseñanza, pero unos buenos cimientos teóricos son fundamentales para alcanzar un objetivo general (Tejada, Pérez-Cañado y Luque, 2005, p.157), además como afirman González-Cascos (2010)

all methods are presented in their beginnings as revolutionary and are considered as the most adequate for the teaching and learning of a L2. But in practice, the rejection of the positive aspects of the previous approach makes the new approach incomplete. (p. 109)

Parece, por tanto, que un conocimiento amplio sobre una variedad de métodos puede resultar en una metodología ecléctica y adaptada a las características de los estudiantes.

Para poder entender qué factores diferencian a un método de otro y qué aspectos lo hacen valioso, es necesario conocer qué métodos han precedido a los más actuales, por lo que a continuación vamos a conocer, de forma breve, el desarrollo de los diferentes métodos que se han utilizado en la enseñanza de idiomas a lo largo de la historia, principalmente de la lengua inglesa, y cómo su evolución nos ha conducido hasta el momento actual.

3.3.1 Inicios de la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Los inicios de la enseñanza del inglés abarcan del siglo XIV al XVIII, cuando el estudio de LE fue cobrando importancia, debido principalmente al comercio entre países europeos, lo que ayudó a la profusión de gramáticas en lengua inglesa y ayudó a que el inglés se enseñara en distintos países. A finales del siglo XVIII, hacia 1800, tuvieron lugar muchos cambios y a pesar de que el latín había sido desplazado de su aventajado lugar, todavía ejercía influencia considerado como el origen de la cultura que existía hasta el momento. Los clasicistas no aprovecharon la ocasión y las lenguas modernas ocuparon su papel abriendo el debate a algunas cuestiones, principalmente la inclusión de la enseñanza de LE en los centros de Educación Secundaria, lo que dio lugar al método gramática-traducción (Howatt, 2009). Este método pretendía adaptar la tradición antigua de estudio de la gramática a las necesidades de la época, supliendo los textos usados tradicionalmente por frases que constituyeran una práctica más sencilla con el fin

de facilitar el aprendizaje de la lengua mediante explicaciones deductivas en la L1 de los estudiantes (Tejada, Pérez-Cañado y Luque, 2005).

Tabla 23

Principios didácticos del método Gramática-traducción

Método	Principios didácticos
Gramática-traducción	Traducción directa de textos
	Memorización de listas de vocabulario
	Ausencia uso L2 durante proceso enseñanza
	Memorización vocabulario
	Énfasis escritura y lectura
	Aprendizaje normas gramaticales deductivo

Nota: Adaptado de Tejada, Pérez-Cañado y Luque (2005).

Desde esta perspectiva el aprendizaje de una lengua es contemplado como algo tedioso, listas de vocabulario, reglas gramaticales que se aprendían y no se ponían en práctica, además aunque suele crear frustración en los estudiantes, no requería mucho esfuerzo a los profesores (Richard y Rogers, 1991), y aunque es un método que todavía se puede observar en algunas propuestas didácticas, no tiene defensores en la actualidad.

En cuanto a su puesta en práctica a la etapa de Infantil, no es posible ya que centra su atención exclusivamente en la lengua escrita y la lectura, destrezas en las que se están iniciando en esta etapa, y no está claro que haya que completar su aprendizaje en Infantil, como se refleja en el Decreto 254/2008 (BORM núm. 182). Asimismo, discrimina las destrezas básicas que deben trabajarse en esta etapa, como son hablar y escuchar, ya que en Infantil el inglés se trabaja eminentemente de forma oral. Además, como afirman Pino y Rodríguez (2006), demanda del estudiante una atención sobre la lengua propiamente dicha que supera lo que los estudiantes entre tres y seis años están capacitados.

Una vez superada la etapa previa a la reforma, comenzó a crearse una conciencia entre los lingüistas que coincidían en que las enseñanzas debían centrarse en primer lugar en las destrezas orales (Richard y Rogers, 1991). Como puede observarse, el comienzo de la reforma conllevó un cambio del punto de

vista de la esencia de los métodos de enseñanza de lenguas, pasando de una preponderancia de la palabra escrita y la traducción a un creciente interés y determinación por centrar la enseñanza de la lengua en los aspectos orales de la misma, dejando de un lado la traducción del método gramático y apostando por una aproximación inductiva a la gramática. Estas nuevas concepciones dieron lugar al método directo, uno de los más conocidos dentro de los métodos naturales.

Lado (1979) apuntaba que el Método Directo fue capaz de suplir las principales deficiencias del método gramático, considerando que la idea principal del Método Directo es la asociación de palabras y frases con su significado a través de la demostración, dramatización, etc.

Así concebían que el aprendizaje de una LE es similar al aprendizaje de la L1, por lo que es adecuado exponer al estudiante a la LE, aunque hay que tener en cuenta que la psicología que subyace al aprendizaje de la L2 es diferente al de la LE. La razón de ser de este método, conforme a Brown (2000), consiste en que una persona aprende a hablar una LE no mediante el método tradicional de memorización, traducción y reglas gramaticales, sino mediante los mismos mecanismos que un niño emplea en el aprendizaje de su L1.

Tabla 24

Principios didácticos del Método Directo

Método	Principios didácticos
Método Directo	Uso exclusivo L2 (inmersión). No se utiliza traducción. Foco en destrezas orales. Preguntas/respuestas. Profesor = modelo. <i>Realia</i> . Enseñanza inductiva.

Nota: Adaptado de Tejada, Pérez-Cañado y Luque (2005).

Una característica de este método se centra en el hecho de que los profesores tenían que ser nativos o tener un alto nivel de conocimiento de la lengua (Richards y Rogers, 1991). Alguna de las críticas que recibió, como recogen

Richards y Rogers (1991) es que aunque la forma de trabajo era oral, carecía de una base sistemática a nivel lingüístico.

En la Tabla 24 se observa que parte de este método podría ser de aplicación a la etapa de Infantil, ya que su principal foco es la lengua oral y emplea técnicas como la demostración, dramatización, etc.; además, enseña las cuestiones gramaticales de forma inductiva y toma como modelo la L1 para la enseñanza de una LE. Aunque aquí habría que reflexionar sobre la conveniencia de utilizar la L1 o la traducción en aprendices precoces que solamente están expuestos a la LE un tiempo limitado semanalmente. Además, dadas las características del método, parece que podría permitir, al menos parcialmente, diseñar un aprendizaje globalizado y significativo, centrado en el desarrollo de actividades que fomenten la competencia oral, como cuentos, canciones, juegos simbólicos, etc.

En Estados Unidos, como reacción a los postulados del Método Directo y siguiendo la recomendación del Informe Coleman de 1929, que recomendaba centrar la atención en destreza lectora en la enseñanza de lenguas, surgieron corrientes que apoyaban estas ideas, pero las circunstancias hicieron que se cambiara el rumbo debido a las necesidades que planteó la Segunda Guerra Mundial. Estados Unidos necesitaba personal que pudiera hablar de forma fluida en diferentes LE, lo que se tradujo en el programa denominado como *Army Specialised Training Program (ASTP)*, que posteriormente se convertiría en el Método Audiolingüe (audio-oral para algunos autores) de la mano de Fries.

Como se refleja en la Tabla 25, se fundamenta no en una desarrollada técnica metodológica, sino en una exposición intensiva a la lengua objeto de aprendizaje mediante profesores nativos, exposición intensiva que comparte con el Método Directo (Richard y Rogers, 1991), principalmente mediante la utilización de ejercicios muy estructurados (en inglés *drills*) como por ejemplo repetición, inflexión, sustitución, reformulación, completar, transposición, expansión, contracción, transformación, integración, respuestas y restauración (Brooks, citado en Richards y Rogers, 1991), a través de la deducción de las reglas gramaticales por parte de los alumnos (Gómez y Roldán, 2004). Una de las principales deficiencias de este método reside en el hecho de que se promueve la figura de un alumno pasivo, sin fomentar la reflexión y creatividad (González-Cascos, 2010), condiciones básicas del lenguaje humano.

Tabla 25

Principios didácticos del Método Audiolingüe

Método	Principios didácticos
Método Audiolingüe	Preponderancia destrezas orales
	Profesor = modelo
	Repeticiones mediante drills
	Mímica y memorización
	Aprendizaje automático
	Diálogos artificiales para introducir estructuras

Nota: Adaptado de Tejada, Pérez-Cañado y Luque (2005).

Por tanto, una clase bajo el amparo de este método comportaría los siguientes pasos (Richards y Rogers, 1991):

- Los alumnos escuchan un diálogo (leído por el profesor o un audio grabado).
- El diálogo se adapta a la situación o interés de los alumnos, mediante la sustitución de algunas palabras.
- Algunas estructuras del diálogo se emplean como base para realizar *drills*, los cuales primero se practican de forma grupal y luego individual.
- Actividades del libro de texto, lectura, escritura o vocabulario.
- Actividades de repaso.

Este método no podría ser aplicado a la etapa de Infantil, ya que los ejercicios tipo *drill* que se plantean no serían adecuados para los aprendices tempranos, además del hecho de basar las sesiones en la repetición continuada hasta que tiene lugar el aprendizaje. En Infantil, aunque se utilice de forma habitual la repetición, debe ser significativa, con el fin de que el niño pueda aplicar lo aprendido en otros momentos. Algo que sí comparte con la enseñanza de LE en Infantil sería el énfasis en los aspectos orales, fundamental en esta etapa educativa, así como el rol del docente como modelo; aunque la estructura de una sesión de Infantil nada tiene que ver con la clase descrita anteriormente, principalmente por el tipo de actividades y el rol del alumno pasivo, ya que a estas edades tienen una gran actividad psicomotriz, y es importante que sean protagonistas activos en el aprendizaje.

Alrededor de la década de 1970 muchos profesores se dieron cuenta de que el método no era efectivo, no se podía aprender una lengua solo mediante repeticiones, y que los alumnos no conseguían aprender las funciones comunicativas del lenguaje (Brown, 2000), por lo que en esta época se iba germinando la posterior revolución en los métodos de enseñanza la enseñanza de los métodos.

Ante esta situación era evidente la necesidad de la creación de un nuevo método que pudiera ser aceptado y usado a nivel global y que fijara la atención tanto en el significado como en la forma de las estructuras a enseñar, lo que derivó en primer lugar en la publicación por Hornby del artículo *“The Situational Approach in Language Teaching”* (citado en Brown, 2000).

Al igual que en el Método Directo, la enseñanza de la gramática se lleva a cabo de forma inductiva y se rechaza la explicación de la misma, esperando que el alumno sea capaz de deducirla de la situación que se presenta, dando gran importancia a la corrección en la pronunciación y gramática y no permitiendo el error. Dentro de este método, las nuevas estructuras se introducen siempre mediante frases, introduciendo el vocabulario útil para la enseñanza de dichas estructuras.

Tabla 26

Principios didácticos del Método Situacional

Método	Principios didácticos
	Enseñanza gramática de forma inductiva
	Alumno rol pseudopasivo
Método	Profesor= modelo
Situacional	Predominancia lenguaje oral
	Importancia vocabulario
	Poca tolerancia al error

Nota: Adaptado de Tejada, Pérez-Cañado y Luque (2005).

Así pues, las clases que emplean este método presentan tres fases:

- Presentación: la gramática se presenta mediante una conversación o un texto breve.

- Práctica: los alumnos practican las nuevas estructuras a través de actividades controladas.
- Producción: los alumnos ponen en práctica dichas estructuras en distintos contextos (Richards, 2008).

En este método el alumno adopta un papel pseudopasivo, ya que al principio solamente se requiere que escuche, repita y responda a lo que el profesor le plantea, aunque en la última fase de práctica de la sesión tiene más libertad y autonomía para utilizar el lenguaje, no obstante el profesor está atento para detectar errores que probablemente aparezcan en nuevas lecciones. Además, el profesor es quien presenta la lección, es decir, sirve de modelo, y a su vez tiene que ser habilidoso para conseguir obtener frases correctas de los alumnos.

Este método estuvo vigente hasta la década de 1960, cuando se puso en tela de juicio, lo que condujo posteriormente al *Communicative Language Teaching*, aunque fue bastante usado hasta los 80.

Uno de los principales problemas de este método se basa en el hecho de que no todas las situaciones se pueden predecir y que el lenguaje que se emplea en las diferentes situaciones no puede ajustarse a un *corpus* rígido y severo, sino que puede variar (González-Cascos, 2010).

En relación con la etapa de Infantil vemos cómo este método no sería de fácil aplicación, esencialmente porque no acepta el error e intenta evitarlo a toda costa, coarta la creatividad, y el alumno no tiene un rol protagonista, algo que no se sustenta en la etapa de Infantil, donde el alumno tiene que ser el centro del aprendizaje. Aunque sí es cierto que el lenguaje vinculado a una situación o contexto puede ser un procedimiento válido para Infantil, ya que el niño necesita aprender vocabulario significativo presente en su entorno.

3.3.2 Métodos de diseño/métodos de tradición humanista.

En los años 70 emergen con fuerza distintas aproximaciones metodológicas que tienen en común su vertiente humanista, tomando al alumno como centro de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Nunan, 1991).

Las ideas de Curran (1976) dieron lugar al método de Comunidad de Aprendizajes y Lenguas, o en inglés *Community Language Learning*, teniendo en cuenta la premisa de los beneficios que las dinámicas de grupo en el aprendizaje

de una lengua podían tener, mediante énfasis en las destrezas orales y repetición, sin descuidar el componente afectivo (Gómez y Roldán, 2004).

Tabla 27

Principios didácticos del Método Community Language Learning

Método	Principios didácticos
Community Language Learning	<p>Profesor traduce lo que dicen los alumnos y éstos lo repiten.</p> <p>Importancia del trabajo en grupo.</p> <p>No hay programación previa de las sesiones, depende de lo que los alumnos quieran aprender en ese momento.</p> <p>Destrezas orales.</p> <p>La clase se distribuye en forma de U, para que todos los alumnos puedan comunicarse entre ellos y el profesor estará detrás de ellos para solventar problemas de comprensión o comunicación de la lengua</p>

Nota: Adaptado de Tejada, Pérez-Cañado y Luque (2005).

De acuerdo a Nunan (1991) este sería el método que más se centra en fomentar la confianza de los alumnos al considerar que, sobre todo en los estadios iniciales, el aprendizaje de una L2 puede generar gran ansiedad en el alumno.

Otro de los métodos humanistas sería, *Suggestopedia*, ideado por Lozanov en la década de los 70, el cual se basaba en la creencia de que si las condiciones eran las adecuadas, los alumnos podían procesar una gran cantidad de lenguaje. Como refleja la Tabla 28, se centra en el uso de la música, en algunos casos barroca, como fuente de relajación, donde los alumnos ocupaban su lugar y, mientras sonaba la música, el profesor leía un texto y los alumnos tenían que traducirlo a su L1 (Gómez y Roldán, 2004).

Tabla 28

Principios didácticos del Método Suggestopedia

Método	Principios didácticos
Suggestopedia	Aprendizaje inconsciente
	Empleo música relajante para favorecer concentración y relajación
	Rol pseudo-pasivo alumnos
	Profesor lee y alumnos traducen
	Vocabulario lugar importante
	Confianza en el profesor
	Importancia elementos afectivos
	Grupos 12 alumnos, socialmente similares, mismo número hombres y mujeres

Nota: Adaptado Richards y Rogers (1991), Tejada, Pérez-Cañado y Luque (2005).

3.3.2.1 *The Silent Way*

Este método fue desarrollado por Gattegno en la década de los 70, y se basa en la idea de que el profesor tiene que estar en silencio la mayor parte de tiempo posible para motivar al alumno a que participe. La enseñanza se gradúa de forma paulatina en sonidos, palabras y oraciones en interacciones en las que el profesor, ocupando un rol indirecto, pronuncia y el alumno repite. Como puede observarse sigue la estela del Método Audiolingüe, suprimiendo el empleo de la L1 y la traducción.

Los principios en los que se fundamenta este método se centran en que el aprendizaje tiene lugar si se potencia que el alumno cree en lugar de repetir, sobre todo si se acompaña de refuerzo visual, como son los “*rods*” (pequeños palos de diferentes medidas y colores, que el docente emplea para relacionar color y palabra o sonido), y de situaciones en las que haya que solucionar una tarea o problema. Según Gattegno (1972), el hecho de que el profesor evite, de forma estricta, la repetición favorece la concentración de los alumnos.

Tabla 29

Principios didácticos del Método The Silent Way

Método	Principios didácticos
The Silent Way	Uso de <i>rods</i> , crear no repetir Docente permanece en silencio, figura de autoridad Refuerzo visual Lenguaje= estructuras y vocabulario Elementos afectivos Alumnos rol activo en el aprendizaje

Nota: Adaptado de Tejada, Pérez-Cañado y Luque (2005).

Una de las principales críticas que recibe, como afirman Richards y Rogers (1991) es que el lenguaje se separa de su contexto social y se enseña a través de situaciones artificiales mediante el uso de *rods*. Además, la gramática es enseñada de forma inductiva y se centra en fomentar la competencia lingüística y no comunicativa en primera instancia. Sin embargo, y aunque hay partidarios del mismo como Blair (1991), al basarse en la idea de que es increíble cómo se puede hacer tanto con el lenguaje en un corto periodo de tiempo, también ha recibido muchas críticas, como que no se basa en ninguna teoría aceptada, es demasiado limitado y se centra de forma excesiva en las estructuras.

Las investigaciones sobre L1 y L2 y la necesidad de llevar a la práctica sus resultados dieron lugar a dos métodos, *Total Physical Response* y *The Natural Method*, compartiendo ambos una filosofía común basada en la idea de que el lenguaje es un proceso creativo a través del cual formulamos hipótesis de su funcionamiento; al nacer todos tenemos lo que se denomina LAD (Chomsky) como vimos en el capítulo 2, es decir, una gramática innata, además de que el proceso de aprendizaje de una L2 o LE es muy similar a cómo se aprende la L1 (Tejada, Pérez-Cañado y Luque, 2005).

3.3.2.2 *Total Physical Response*

Asher fue el creador de este método denominado Total Physical Response, Respuesta Física Total en español (TPR de ahora en adelante). Asher comenzó con sus investigaciones en la década de los 60 persiguiendo reducir el estrés en los

alumnos mediante juegos y/o actividades que implicaran procesos psicomotores. Asher (1977) se basó en la premisa de que los niños necesitan aprender gran cantidad de lenguaje antes de ser capaces de producir, por lo que el método se apoya en la creencia de que “child gets a vast amount of comprehensible input before beginning to speak. Young children comprehend language which is far in excess of their ability to produce [...] there is a lot of physical manipulation and action language accompanying early input” (Nunan, 1991, p.244). Esta relación entre lenguaje y movimiento refleja la influencia del Método Audiolingüe, aunque con la fuerte influencia del *Natural Approach*, prestando especial atención al filtro afectivo (Tejada, Pérez-Cañado y Luque, 2005).

Además, como Blair (1991) afirma, este método podría clasificarse como un “progressive problem-solving game” (p.27), ya que incluye juego, presente en los libros de texto escolares y que ayuda a la comprensión, proporcionando un *feedback* inmediato.

Tabla 30

Principios didácticos del Método Total Physical Response

Método	Principios didácticos
Total Physical Response	Comprensión previo producción
	Ambiente relajado favorece motivación
	Profesor facilitador instrucciones (imperativo, diálogos, y <i>role-play</i>)
	Aprendizaje inductivo
	Actividades siguen este orden: instrucciones, diálogos, dramatizaciones y <i>role-plays</i>

Nota: Adaptado de Tejada, Pérez-Cañado y Luque (2005).

Se podría decir que este método supone una vuelta al estructuralismo y puntos de vista más gramaticales, ya que considera el lenguaje un conjunto de estructuras y el aprendizaje como la asociación entre un estímulo y la respuesta física (Tejada, Pérez-Cañado y Luque, 2005), solo que añade un componente lúdico a través del movimiento.

Una de las principales desventajas de este método es que requiere mucho trabajo por parte del profesor, y aborda de una forma complicada la explicación

de las estructuras gramaticales, ya que conseguir que los alumnos aprendan el funcionamiento de todas las reglas gramaticales puede ser difícil de llevar a cabo a través de las instrucciones breves y sencillas que se realizan mediante este método (Tejada, Pérez-Cañado y Luque, 2005).

Este método está ampliamente extendido en las aulas de Infantil, como sustentan Pino y Rodríguez (2006), al permitir que el alumno no sienta la presión de tener que contestar al profesor de forma oral, sino mediante acciones físicas, lo que disminuye dicha ansiedad; además, permite que se trabaje de forma globalizada y significativa, dotando al proceso de aprendizaje de un carácter lúdico y creativo.

Es importante resaltar que hace unas décadas surgió una revisión de este método de la mano de Blayne Ray, *TPR-Storytelling*, con la intención de superar las limitaciones del TPR de Asher a través del uso de historias. Por un lado, el método aúna los principios del TPR de Asher, asumiendo un período de silencio anterior a que el aprendiz esté preparado para producir en la nueva lengua. Por otro lado, las cinco hipótesis de Krashen sobre cómo se adquiere una L2 también ejercieron gran influencia, en concreto la necesidad de ofrecer un *input* comprensible y de que no exista un elevado filtro afectivo. Este método presenta tres pasos esenciales a seguir: introducción de nuevas estructuras, desarrollo del cuento mediante preguntas y lectura (Marouka, 2011). Este método parece presentar numerosas ventajas (Bernal y García, 2010), como el que los alumnos puedan memorizar vocabulario al que ya han sido expuestos mediante *storytelling*, por lo que pueden emplearlo de forma contextualizada y producir lenguaje. Además, ayuda a desarrollar la fluidez y la precisión de forma lúdica, aborda temas conocidos por los alumnos, y promueve la imaginación y creatividad.

De forma general, existen experiencias que hacen recomendable el método TPR, como por ejemplo la llevada a cabo por Canga (2012) quien pretendía averiguar si el método TPR era tan efectivo como parece ser. Se llevó a cabo con diez niños de cuatro y cinco años que estaban expuestos a tres horas de inglés semanales repartidas en cuatro sesiones de 45 minutos cada una. Dos de estas sesiones eran impartidas como parte de la actividad extraescolar empleando el TPR como método didáctico. Durante un período de cuatro meses se pusieron en práctica cuatro unidades didácticas, una por mes, empleando las siguientes

rutinas en las sesiones: repaso de contenidos, nuevas instrucciones (máximo tres), y repaso. El programa se puede considerar exitoso ya que la mayor parte de los niños era capaz de contestar a las instrucciones, de forma más concreta, un 60% era capaz de girar y reconocer partes del rostro, mientras que un 100% seguía indicaciones como levantarse, sentarse, señalar a sus compañeros. Aunque respecto a acciones como esconder elementos, reconocer la cabeza o los pies, o mirar hacia a algún punto concreto, el porcentaje disminuye, pudiendo ser la razón que hubiera verbos menos frecuentes en el *input* que reciben. De acuerdo a este estudio, se podría concluir que el método TPR es adecuado para infantil, aunque debe reforzarse con otras actividades y dejando la puerta abierta a futuras investigaciones que incluyan narraciones de historias.

Otro ejemplo es el proyecto que consiguió el tercer premio nacional a la innovación educativa, y segundo premio al sello europeo de iniciativas innovadoras en la enseñanza de lenguas, llevado a cabo en los cinco centros escolares que conforman el Colegio Rural Agrupado del Alto Aller, en Asturias por Álvarez-Cofiño (2003). Al contar con un grupo heterogéneo formado por alumnos de diferentes edades en cada centro escolar, se ideó un material didáctico que pudiera utilizarse de forma simultánea con todos los alumnos, sin importar su nivel ni edad, y así responder a las necesidades educativas que se planteaban. Comenzó con una evaluación inicial en la que pudo concluir que no eran capaces de seguir, a nivel oral, la clase en inglés, habiendo aprendido previamente conceptos muy básicos sin sistematización y coherencia. Así, centrándose principalmente en los aspectos orales, que son los que se trabajan en esta etapa, aunque sin olvidar la lectoescritura, diseñó 28 unidades didácticas válidas para todos los niveles de aproximadamente mes y medio de duración, empleando el método TPR, juego simbólico, canciones, *chants*, rimas, *flashcards*, cartas, dominó, juegos de mesa, colorear, dictados de colores, cuentos, mímica y marionetas. Los resultados fueron muy satisfactorios, ya que todos los alumnos consiguieron un buen nivel de comprensión oral, nivel incluso superior al segundo y tercer ciclo de Primaria e incluso, y aunque no era el objetivo principal, se trabajó la lectoescritura mediante *posters*, etiquetas, consiguiendo que en todas las edades fueran capaces de leer palabras en inglés.

En la misma línea, Hewit y Linares (1998-1999), en un estudio donde aplicaron el método TPR en la etapa de Primaria consiguieron resultados

positivos, ya que los niños manifestaron una mayor predilección por este método y se consiguió una mejora de su desarrollo psicomotor, lo que confirma lo adecuado del método. Asimismo, TPR (*storytelling*) puede ser útil si se emplea de forma conjunta con AICLE, como refleja el estudio de Amondarain-Garrido y Querol-Julián (2014).

Aparte del TPR, otra metodología recomendable para el aula de Infantil es el trabajo por proyectos (Soberón, 2003), que debe emplearse en contextos reales y habituales para el alumno con el objetivo de resolver un problema relacionado con sus intereses haciendo que tengan que utilizar la LE. Ante la pregunta de cómo y dónde puede llevarse a cabo el trabajo por proyectos en inglés, Soberón (2003) indica que puede ser en un centro en donde su proyecto educativo siga esta metodología, o plantearlo teniendo como origen una visita, obra de teatro, etc.

3.3.2.3 *The Natural Approach*

Como reacción a métodos como el Audiolingüe, surgieron propuestas como el Método Natural, de mano de Krashen y Terrell (1985). Consideran que este método bien podría considerarse heredero, en cierto modo, del Método Directo al igual que las últimas tendencias comunicativas previamente mencionadas. Este método podría considerarse el origen o la raíz del Enfoque Nocional-Funcional, que posteriormente se materializará en el Enfoque Comunicativo.

Estos autores defienden que adquirimos una lengua cuando nos presentan un *input* comprensible, es decir, que la adquisición se basa en lo que oímos y entendemos, no en lo que decimos, sobre todo a niveles iniciales y su filosofía se puede resumir en que la gramática se aprenderá de forma eficaz si los objetivos planteados tienen un carácter comunicativo.

Su método se basa en primer lugar, en la idea de que la comprensión es anterior a la producción, siendo la adquisición la base de la producción y para que haya adquisición el alumno tiene que entender el mensaje al que es expuesto. En segundo lugar, la producción tiene lugar de forma gradual en diferentes fases o etapas, y en tercer lugar el sílabo tiene esencialmente objetivos comunicativos, por lo que las sesiones se organizan en relación con un tema, no a una regla gramatical (Krashen y Terrel, 1985).

Tabla 31

Principios didácticos del Método The Natural Approach

Método	Principios didácticos
The Natural Approach	Comprensión anterior a la producción
	Adquisición de forma gradual
	Objetivo comunicativo
	Similar al aprendizaje L1
	Juegos
	Destrezas orales primero
	Respeto período silencio

Nota: Adaptado de Tejada, Pérez-Cañado y Luque (2005).

Por consiguiente, tiene como objetivo esencial la comunicación, apostando por el significado en detrimento de la gramática, considerando que el aprendizaje de una L2 o LE debe ser similar a cómo un niño aprende su L1, teniendo en cuenta que al principio el niño debe pasar por un período silencioso, por lo que no debemos pedirles que sean capaces de producir en un primer momento.

Una de sus principales innovaciones es la distinción entre adquisición y aprendizaje, siendo la primera la condición esencial para la adquisición de la competencia comunicativa “we acquire when we focus on what is being said rather than how it is said. We acquire when language is used for communicating real ideas” (p.19); e implicando la segunda el conocimiento consciente de las reglas gramaticales de una lengua, lo que denominaron *Monitor*, es decir, mecanismo que controla las reglas gramaticales que vamos aprendiendo.

Por lo tanto, las actividades presentes en este método tienen que proporcionar un *input* significativo y comprensible que ayude a superar el posible filtro afectivo que puedan presentar los alumnos, como por ejemplo, *problem solving activities*, juegos, actividades con contenidos no solo de lengua sino también de otras áreas como ciencias mediante películas, música, etc. En definitiva, actividades centradas en el significado más que en el estudio de estructuras sintácticas, aceptando el período silencioso y eliminando actividades tipo *drills* (base del método audiolingüe), ya que “the goal of elementary language classes is to supply comprehensible input, the crucial ingredient in language

acquisition, and to bring the student to the point where he or she can understand language outside the classroom" (Krashen y Terrell, 1985, p.1).

Un vez revisados los métodos humanistas, es necesario analizar sus posibilidades de aplicación a la enseñanza de LE en Infantil. De forma general, se puede afirmar que aunque no son adecuados en su totalidad, hay aspectos que sí podrían emplearse, ya que, por ejemplo, por un lado, dentro del método de Comunidad de Aprendizajes y Lenguas, se fomenta el trabajo en grupo y se da gran importancia a las destrezas orales, aunque puede que no fuera adecuado el no planificar las sesiones en la etapa de Infantil, ya que dada su corta edad puede ser complicado dejar a los alumnos la elección de qué quieren aprender cada día; y asimismo, es cuestionable el uso de la traducción en la sesión de LE. Por otro lado, la *Suggestopedia*, al centrar las sesiones en la lectura de un diálogo por parte del docente, figura de autoridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y el hecho de que los alumnos permanezcan en un estado pseudo-paviso, no casaría con la naturaleza de los niños de estas edades y su forma de aprendizaje; si bien es cierto que hay ciertos principios que podrían trasladarse al aula de Infantil, como el hecho de crear una atmósfera tranquila y de confianza, la importancia de la afectividad y del lenguaje no verbal, como los gestos, y el no forzar la respuesta verbal, como también son de la opinión Pino y Rodríguez (2006). Además, este método podría favorecer el que el alumno cree nuevo lenguaje y, por ende, el aprendizaje por descubrimiento, algo también apoyado, en cierta forma, por el método silencioso, ya que el hecho de que el docente permanezca en silencio podría ayudar a este tipo de aprendizaje. El resto de parámetros de este método no serían aconsejables en Infantil, ya que, aunque dota de gran importancia a la relación que se establece entre el alumno y el docente, persigue mitigar la ansiedad inicial, y tiene como objetivo fomentar la competencia comunicativa, deposita mucha responsabilidad del alumno en su aprendizaje, y no se concibe un aula de Infantil donde el docente ocupe un rol pasivo, y no se realicen actividades significativas para el alumnado que incluyan actividad psicomotriz, manipulación, juegos simbólicos, y en definitiva ofrecer al alumnado un *input* significativo y de su interés.

Si intentamos trasladar la filosofía de este método a la etapa Infantil, podríamos considerar como útil la idea del período silencioso, ya que los niños, cuando comienzan el aprendizaje de una LE, pueden pasar por una etapa

silenciosa, donde entiendan pero no produzcan, al igual que ocurre con la Respuesta Total Física, pues puede haber aprendizaje sin producción, pero no sin entendimiento. Igualmente, sería útil para la etapa Infantil que el aprendizaje de una LE se produjera de la misma forma que el aprendizaje de la L1, ya que eso ayudaría a dotar de naturalidad y espontaneidad el aprendizaje de una LE en Infantil.

Uno de los métodos humanistas más adecuados para la etapa de Infantil sería TPR, ya que se fomenta un ambiente de clase relajado, sin forzar a los alumnos a producir lenguaje, mostrando su comprensión mediante la actividad física y respetando su período de silencio, como también ocurre con *The Natural Approach*, método que también sostiene que la comprensión es previa a la producción, y persigue un objetivo eminentemente comunicativo.

De forma resumida, de todos estos métodos humanistas, aunque fueron ideados para aprendices de mayor edad, se pueden extraer algunos principios de gran valía para la enseñanza de la LE en Infantil como, por ejemplo, la figura del docente como modelo a seguir, el fomento de las destrezas orales, el empleo de la repetición y la creación de un ambiente seguro y tranquilo para el aprendizaje.

3.3.3 El paradigma comunicativo

A finales de la década de 1960 los métodos existentes habían llegado a su declive y era necesario abrir camino a nuevas ideas y métodos, sobre todo teniendo en cuenta el afianzamiento de la Unión Europea y la variedad de naciones y lenguas que la iban a componer.

En este contexto de cambio de perspectiva fueron muy influyentes las ideas de Wilkins, mediante su análisis sobre qué necesita saber un estudiante de LE para poder entender y expresarse en dicha lengua, intentando demostrar la estructura que subyace al uso comunicativo de la lengua, para lo que describió dos tipos de categorías: nocionales (tiempo, cantidad, frecuencia, etc.) y funcionales (quejas, ofrecimientos, requerimientos) que recogió en su *Notional Syllabuses* (Wilkins, 1985). Su clasificación fue tomada en cuenta en el *Threshold level* por el Consejo de Europa, considerando que “instead of asking how speakers of the language express themselves or when and where they use language, we ask what it is they communicate through language” (p.18), tomando como punto de

partida la capacidad comunicativa, y organizando el sílabo de acuerdo al contenido y no a la forma. La principal ventaja del enfoque se centra en la idea de que tienen en cuenta los aspectos comunicativos del lenguaje sin perder de vista los aspectos gramaticales y contextuales.

De acuerdo con Wilkins (1976/1985), por un lado, es un enfoque superior al Método Gramático en cuanto que consigue que se adquiera la competencia comunicativa y mantiene la motivación de los alumnos; por otro lado, lo considera superior al Método Situacional ya que puede cubrir cualquier tipo de función del lenguaje, no solo aquel lenguaje que ocurre en situaciones determinadas. Wilkins ideó un corpus de categorías nocionales como herramienta para ser usada en la construcción de sílabos y para ello estableció dos categorías: en primer lugar, la categoría de función comunicativa y en segundo lugar, la categoría semántico-gramatical.

Es en este marco cuando surge el *Modern Language Project* más conocido como el *Threshold Level Project* (1975) como iniciativa del Consejo de Europa de la mano de Trim, donde se especificaban las directrices para constituir un “*common core*” basándose en las necesidades comunicativas en materia de lenguas de la población (Van Ek y Trim, 1990). En las posteriores versiones del *Threshold level* (1990) se siguió apostando por tener como punto clave las necesidades comunicativas de los alumnos, residiendo la principal diferencia con el de 1975 en que este último incluye “*discourse strategies, a sociocultural component, compensation strategies, and a learning-to-learn component*” (Van Ek y Trim, 1990, p.7). Se consideraba como la competencia básica a adquirir, pretendiendo fijar un sistema internacional de habilidades en LE que ayude a promover el empleo y la movilidad dentro de Europa.

Posteriormente, para aquellos alumnos que quisieran avanzar en la LE y no pudieran alcanzar el nivel diseñado por el *Threshold Level*, se creó el *Waystage* (Van Ek y Trim, 1991) y posteriormente *Vantage* (Van Ek y Trim, 2001). Desde su primera edición, estas indicaciones se han utilizado para reformas curriculares, preparación de exámenes, libros de texto, etc. lo que trajo consigo la creación de un marco común para todos los países europeos, lo que posteriormente sería el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2012).

3.3.3.1 Enfoque comunicativo (*Communicative Language Teaching*)

Como hemos visto, en la década de los 60 el mundo estaba cambiando, cada vez había más oportunidades en el sector del comercio internacional y las necesidades a nivel comunicativo se incrementaban, junto al desarrollo del Mercado Común Europeo, lo que hizo que se pusiera de manifiesto el descontento con los métodos existentes, principalmente de corte estructural, y la necesidad de buscar nuevas alternativas.

Hasta este momento el Método Situacional había ocupado un papel destacado en Reino Unido en la enseñanza de LE, al igual que el Método Audiolingüe había comenzado a perder importancia en Estados Unidos a mitad de la década de 1960; en parte debido a la influencia de Chomsky, quien afirmaba que los métodos del momento no se aproximaban a las características reales de la lengua, y los lingüistas coincidieron en que era necesario centrarse en la competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980) más que en el dominio de reglas y estructuras (Richard y Rogers, 1991).

El enfoque comunicativo, se puede definir, de acuerdo con Richards (2008) como “[...]as a set of principles about the goals of language teaching, how learners learn a language, the kinds of classroom activities that best facilitate learning, and the roles of teachers and learners in the classroom” (p.2).

Así pues, suponía un alejamiento de los formatos tradicionales de enseñanza de lenguas, centrando el foco en el dominio de la gramática mediante actividades controladas como memorización de diálogos, drills, actividades grupales, *roleplays*, etc. (Richards, 2008).

Pino y Rodríguez (2006) concretan los principios que describen las clases que siguen esta metodología de la siguiente forma y como se puede observar, el método contempla el trabajo de todas las destrezas, ocupando el alumno un rol protagonista en el aprendizaje.

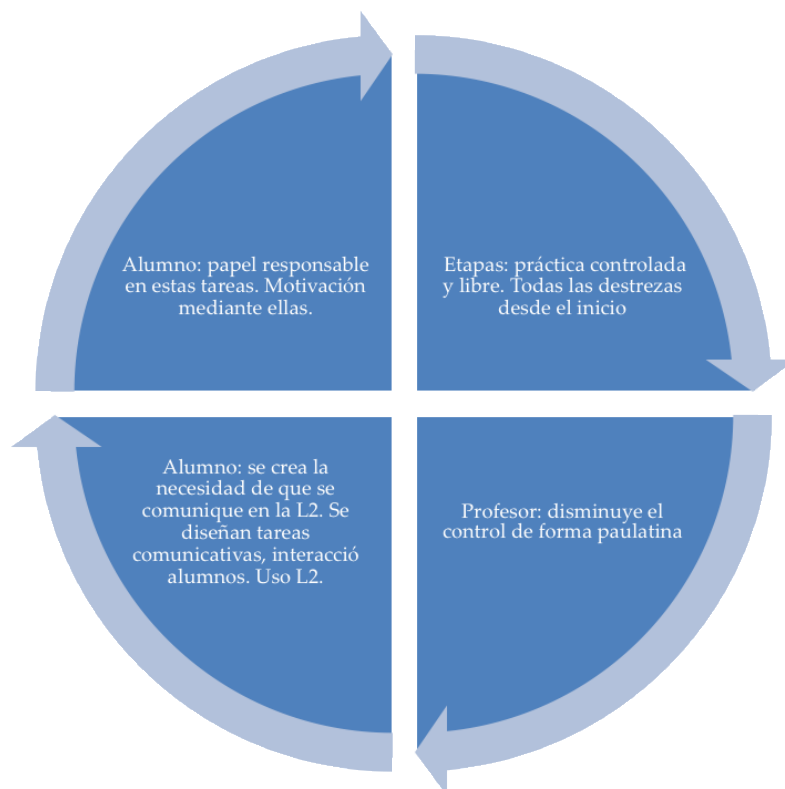


Figura 5. Características del Enfoque comunicativo. Adaptado de Pino y Rodríguez (2006)

Littlewood (1998), uno de los autores que ayudó a consolidar el enfoque comunicativo, afirmaba que suponía una amplitud de miras respecto a la enseñanza de las lenguas, ya que “nos hace considerar la lengua no solo en función de sus estructuras (gramática y vocabulario), sino también a partir de las funciones comunicativas que cumple” (p.10) al tener en cuenta no solo lo que se dice, sino cómo se dice cuando queremos comunicarnos y haciendo la enseñanza de la lengua más real. Para ello definió dos tipos básicos de actividades comunicativas, por un lado las actividades de comunicación funcional, cuyo objetivo sería que los alumnos se enfrentaran a situaciones donde tengan que utilizar la lengua de la forma más eficaz posible; y en segundo lugar, las

actividades de interacción social, donde también hay que prestar atención al contexto social en el que tiene lugar la actividad.

En este sentido, Richards (2008) concreta que los principios que rigen el paradigma comunicativo en la actualidad se centran en que el aprendizaje de la L2 se facilita cuando los alumnos participan en actividades de comunicación significativas e interactivas, las cuales proporcionan oportunidades para negociar significados, ampliar los recursos de los alumnos, etc. Además, el lenguaje, que supone un proceso gradual que implica un uso creativo del mismo, debe aprenderse de forma inductiva, así como actividades que impliquen análisis y reflexión. De igual forma, y aunque los errores forman parte del proceso de aprendizaje, el objetivo es la fluidez y precisión en el uso del lenguaje. De igual forma, es necesario respetar el ritmo individual de aprendizaje, y el profesor debe ser un facilitador de dicho aprendizaje. Ejemplos de las actividades a realizar serían las de completar huecos de información (*information-gap activities*), *jigsaw activities*, *task-completion*, *information-gathering*, *opinion-sharing*, *information transfer*, *reasoning-gap*, o *roleplays*.

En definitiva, este método es la base de la mayor parte de los métodos actuales que se utilizan en la enseñanza de LE o L2, ya que está en consonancia con lo que se entiende hoy en día que es aprender una lengua, al primar la comunicación en dicha lengua.

Aunque, como el resto de métodos, también ha recibido críticas, Howatt (2009) apunta que carece de una base teórica consistente, es decir, bajo el enfoque comunicativo cualquier profesor puede adoptar cualquier base pedagógica sin miedo a no respetar las bases del enfoque. Además, como resumen Tejada, Pérez-Cañado y Luque (2005) hay diferentes aspectos del método que han recibido críticas, como se resumen a continuación, de acuerdo a diferentes autores, como por ejemplo, Swan o Ur (citado en Tejada, Pérez-Cañado y Luque, 2005). En resumen, el Enfoque Comunicativo, presenta los siguientes problemas:

- Carencias tanto a nivel teórico como práctico: distinción que se hace en cuanto a la cuestión de significado del lenguaje entre “usage-use”.
- *Appropriacy*: sitúa un foco excesivo en “*appropriacy*” (adecuación), y hace que se deje de lado la necesidad de enseñanza del suficiente vocabulario, y esto es más importante que la enseñanza de

estrategias como predicción, negociación de significado o *guessing*, ya que los aprendices ya conocen estas estrategias de su L1.

- Materiales: no tiene por qué ser negativo emplear recursos/actividades que no implican un inmediato valor comunicativo, como repetición, traducción, *drills*, *rote learning*, *slot-filling*. Además, pueden emplearse tanto materiales auténticos como algunos más guiados o estructurados.
- Programación didáctica: prioriza el significado sobre las estructuras, y puede no ser adecuado agrupar diferentes categorías gramaticales de diferentes dificultad.
- Precisión: aquellos alumnos que disponen de una buena base gramatical progresan más que aquellos que han adquirido la lengua de forma intuitiva, y, además, dicha precisión incrementa la comprensión.
- Uso L1: su empleo puede suponer un gran apoyo para los alumnos como andamiaje a la comprensión.

Para Richard y Rogers (1991) surgen preguntas al respecto, como por ejemplo, si este enfoque puede aplicarse a cualquier etapa educativa, tanto en situaciones de inglés como L2 o LE, si es apropiado para profesores no nativos, o si es aplicable en contextos escolares en los que los alumnos tienen que examinarse de aspectos gramaticales, etc

Como consecuencia de la aparición de todos los métodos comentados anteriormente, y de las iniciativas emprendidas por Van Ek y Trim para conseguir su propósito de establecer una guía para aquellas personas interesadas en aprender lenguas, en 2001 se estableció el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Forma parte de la política del Consejo de Europea proporcionando “una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. en toda Europa” (Consejo de Europa, 2002, p.1) para dar respuesta a las necesidades de la sociedad actual multilingüe y plurilingüe.

La intención de esta base común es el establecimiento de unos criterios comunes válidos para todos los países europeos que ayuden a homogeneizar el nivel de las personas interesadas en el aprendizaje de una LE, haciendo que se preserven la variedad de lenguas oficiales reconocidas dentro de la Unión

mediante un marco “integrador, transparente y coherente” (Consejo de Europa, 2002, p.9), mediante la fijación de unos niveles donde se delimitan las destrezas y competencias que se deben adquirir en cada nivel.

En línea con esta iniciativa, y para garantizar un currículo lingüístico, el Consejo de Europa creó lo que se conoce como “Portfolio Europeo de las Lenguas”. El Portfolio ha sido diseñado para diferentes edades o etapas educativas (tres-siete años, ocho-12 años, 12-18 años y adultos). En concreto “Mi Primer Portfolio” (3-7 años), igual que para el resto de edades, consiste en “un documento personalizado, propiedad de cada niño cuyo objetivo reside en crear la rutina de registrar el proceso de aprendizaje que siguen en la adquisición de las distintas lenguas y culturas con las que está en contacto” (Consejo de Europa, 2004, p.11), donde podrán reflejar sus nuevos conocimientos, progresos, etc. quedando expresado de forma permanente sus avances, ya que a lo largo de la etapa de Infantil ese conocimiento irá evolucionando y se convertirá en un aprendizaje a lo largo de toda la vida. En consecuencia, este nuevo marco de trabajo nos proporciona la posibilidad de asegurarnos de que todos los niños europeos puedan aprender de forma simultánea los mismos contenidos y puedan alcanzar un nivel similar, lo que será de utilidad para poder comparar las iniciativas que se llevan a cabo en los diferentes países y la efectividad de las mismas.

En cuanto a las posibilidades de aplicación del método a la etapa de Infantil, no es totalmente aplicable de acuerdo a las características del niño de estas edades, ya que no se pueden trabajar todas las destrezas de forma integrada ni realizar *roleplays* que incluyan una intensa colaboración con el compañero y grandes dosis de abstracción.

Aunque hay ciertas partes del método que, con grandes dosis de adaptación podrían llevarse a cabo, como por ejemplo, juegos donde se simplifique el papel de los niños, teniendo en cuenta sus intereses. Estos juegos deben ser cada vez más cooperativos e incluir el componente físico, debido a su desarrollado control psicomotor, y su gran capacidad imitadora, trabajando solo las destrezas orales, y pudiendo asimismo realizar actividades que se centren en la clasificación de campos semánticos. Las actividades, en definitiva, deben ser sencillas y breves, aunque pudiendo aumentar la dificultad de forma paulatina, al

poder a los cinco años mantener la atención durante siete minutos en la misma actividad.

3.3.4 *Task-based learning*

El enfoque comunicativo ha sembrado el camino para el enfoque por tareas, constituyendo la puesta en práctica de éste (Nunan, 2011). La principal diferencia de este método reside en el orden de las actividades y el peso que tiene cada una, recayendo más trabajo en el alumno que en el profesor, el cual se convertirá en un facilitador del aprendizaje (Tabla 32).

Tabla 32

Principios didácticos del Método Task Based Learning

Método	Principios didácticos
Task based learning	Proporciona oportunidades a los aprendices para experimentar con el lenguaje a nivel escrito y hablado Estructuración de las tareas en tres fases: pre-tarea, tarea, lenguaje Lenguaje=medio realizar tareas

Nota: Adaptado de Willis (1996)

En primer lugar, la pre-tarea, fase más corta, que dura entre dos y veinte minutos. Consiste en presentar la actividad a los alumnos, para ello se pueden realizar diversas actividades donde no se debe prohibir el uso de la L1, ya que ello puede hacer que se incremente la producción de los alumnos en la lengua objeto de aprendizaje (Willis, 1996).

En segundo lugar, la tarea, donde lo más difícil para el profesor será dejar de enseñar teniendo un papel de observador y controlador de los alumnos, por ejemplo, en situaciones donde se abuse del uso de la L1 y no situándose muy cerca de los mismos, ya que si no intentarán preguntar al profesor dudas y no buscar formas alternativas de expresión. Pero no hay que quedarse solo en la realización de la tarea, ya que si no se centrarían todos los esfuerzos en la fluidez dejando de un lado la exactitud, por lo que en esta fase también sería necesaria la planificación y el informe.

Como puede apreciarse, este método se caracteriza por trabajar no solo las destrezas productivas sino también las receptivas, y cómo el rol del profesor va evolucionando, desde un papel de control en el que se anima a los alumnos a que trabajen por su cuenta a ayudarles a que preparen unas buenas conclusiones para presentar a sus compañeros.

En tercer lugar, tendría lugar la última etapa dentro del enfoque por tareas centrada en el lenguaje, durante la cual se realizan actividades de análisis para reforzar y practicar los conocimientos. Como parte de estas tareas de análisis habrían tres tipos de actividades: de tipo semántico, palabras o partes de palabras, y categorías de significado y uso (Willis, 1996).

Willis (1996) nos ofrece una adaptación de este método para jóvenes aprendices, considerando que puede ser apropiado, ya que cuando aprendemos una lengua

initially we need word and phrases, not a knowledge of grammar. It is nearly always lack of vocabulary that prevents us from understanding. Children learn their first language by listening and finally producing approximate renderings of word and phrases. We don't expect them to start with perfectly formed grammatical sentences. (Willis, 1996, p.118)

Así pues, las tareas proporcionan en todo momento oportunidades para comunicarse y participar en diferentes interacciones mediante un aprendizaje natural de vocabulario al realizar actividades que no necesitan gran cantidad de sintaxis como bingos, *Simon says*, etc.

Willis (1996) proporciona algunas recomendaciones cuando se emplea el método con niños:

- Puede darse un período de silencio inicial que decrecerá conforme avance el conocimiento sobre la lengua.
- Deben proporcionarse objetos físicos que los niños puedan tocar y preguntar sobre ellos, cambiándolos semanalmente para que los niños se den cuenta de las diferencias.
- Es primordial la exposición, por lo que habrá que hacer actividades que se ajusten a sus intereses invitándoles a participar.
- No hay que prohibir el uso de la L1, poco a poco los niños irán cambiando de la L1 a la lengua objeto de aprendizaje.

Y recomendaciones válidas tanto para niños como para jóvenes aprendices:

- Uso lengua objeto.
- Actividades basadas en los conocimientos de los alumnos.
- Ambiente relajado y seguro.
- No forzar la producción verbal de los alumnos (reforzarlo cuando ocurre), ni corregir en exceso.
- No prohibir uso L1.
- Asegurar comprensión por parte de los alumnos.

En cuanto a sus posibilidades de adaptación a la etapa de Infantil, el TBL no es tampoco 100% válido para Infantil siguiendo sus características puras, aunque sí adaptable, sobre todo al final de la etapa, siguiendo las recomendaciones de su creadora (recomendaciones realizadas para principiantes a partir de seis años, como por ejemplo *storytelling*, escucha de canciones, *matching games*, *sentence building*, *verbal hide and seek*, etc.) como refleja la tabla 33.

Tabla 33

Ejemplos de actividades para niños de acuerdo al método Task Based Learning

Fase	Categoría	Ejemplo actividad
Task	<i>Listen and do activities</i>	<i>Storytelling, listening to songs</i>
	<i>Classifying</i>	<i>Collecting, matching memory, and traditional games</i>
	<i>Puzzles</i>	<i>Verbal hide and seek, Modelling,</i>
<i>Language focus</i>		<i>Matching words to pictures, sentence building, stories, products for display.</i>

Nota: Adaptado de Willis (1996, p.127-130).

Es importante que se adecúen a las características de cada edad, ya que no podemos plantear la misma actividad en tres que en cinco años, al tener en consideración la cantidad de lenguaje que son capaces de producir. Asimismo, hay que considerar que todavía están en el período egocéntrico, cargado de centración y animismo, no pudiendo realizar complejas abstracciones, sus dificultades para entender las concepciones temporales, y la fase pre-escritora en la que se encuentran.

3.3.5 Aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera (AICLE)

Como consecuencia de la necesidad global de mejorar y ampliar la competencia comunicativa en diferentes lenguas debido, entre otras razones, a la sociedad multilingüe en la que vivimos, los docentes se ven obligados a afrontar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje donde es necesario utilizar más de una lengua en el aula, siendo en muchas ocasiones una lengua no nativa para los alumnos, como por ejemplo la metodología conocida como Content Language Integrated Learning (CLIL), en español Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE).

Origen y definición

Desde la Unión Europea se ha apostado por la promoción de metodologías de enseñanza de lenguas innovadoras basadas en las buenas prácticas, siendo acuñado en 1994 por Marsh para hacer referencia a dichas prácticas. En el Libro Blanco de la Comisión Europea de 1995 *“Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento”* se hace referencia a la metodología AICLE como nuevos métodos y alternativas para ayudar a los ciudadanos a mejorar su competencia en idiomas; por lo que esta metodología ha surgido en palabras de Marsh (2002) *“as a pragmatic European solution to a European need”* (p.11).

Aunque tradicionalmente AICLE se ha definido como la enseñanza de una materia en una LE/L2, esta metodología es más compleja, ya que supone *“a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language. CLIL involves the use of language-supportive methodologies leading to authentic learning where attention is given to both the topic and language of instruction”* (Marsh y Frigols-Martín, 2013, p.1).

Por lo tanto, la metodología AICLE es mucho más que la enseñanza de asignaturas en LE/L2, ya que implica la búsqueda de un método de enseñanza que apoye un aprendizaje auténtico, centrando la atención tanto en el contenido como en la lengua vehicular que transmite dicho contenido, ya que *“the importance of authenticity and relevance as key to successful learning”* (Coyle, Hood y Marsh, 2010, p.11).

Aunque también hay que tener claro qué no es AICLE, ya que no debe confundirse con la enseñanza tradicional de lenguas, y como afirma Coyle (2006):

- No es una réplica de métodos como el programa de inmersión canadiense, sino un modelo flexible dentro del marco europeo.
- No enseña lo que los alumnos ya saben en otro idioma, ni su objetivo es cambiar el idioma del contenido que se enseña al alumno.
- No tiene como objetivo que los alumnos sean bilingües siguiendo la concepción tradicional del término.
- No perjudica al contenido beneficiando al lenguaje (p.5)

Así pues, una de las principales diferencias de este método respecto a las metodologías más tradicionales es que el contenido de las clases no es seleccionado de la vida diaria o la cultura de la lengua objeto de aprendizaje, sino de disciplinas académicas (Wolff, 2003), residiendo la diferencia fundamental en su carácter de enfoque integrado mediante la unión de la lengua y contenido.

En este sentido es importante reflejar algunas cuestiones sobre las que existe debate como, por ejemplo, la evaluación; por lo que un punto clave a tener en cuenta es ¿qué evaluar, los contenidos, la lengua, ambas, y cómo? (Pérez-Cañado, 2013). Coyle, Hood y Marsh (2010) son partidarios de centrar la evaluación en el contenido, aunque ello no signifique que no se deba prestar atención a los errores que cometan los alumnos, sino que se debe intentar crear un contexto en el que se brinde la oportunidad de participar con el objetivo de evaluar el lenguaje sin corregir cada error que cometan los alumnos, ya que puede afectar a la seguridad que tengan para hablar en esa lengua, lo que Krashen definió como “filtro afectivo”.

Por otro lado, también es foco de atención el tipo de materias que se aconsejan impartir mediante AICLE, siendo en Primaria principalmente materias de ciencias, materias creativas y deportivas en la mayor parte de los países, aunque esto varía según el país e incluso el centro. En España se puede impartir cualquier materia excepto lengua y matemáticas en Primaria (Eurydice, 2006). Asimismo, el tipo de agrupación es importante, y como afirma Wolff (2003), la clase AICLE, al ser un “*learning laboratory*” creado mediante la interacción entre docentes y alumnos el tipo de agrupación más aconsejable es del trabajo en grupo, ya que las asignaturas que se imparten bajo este método propician oportunidades para la búsqueda añadiendo autenticidad al contexto.

En consecuencia, los principales fundamentos pedagógicos de esta metodología establecidos por Coyle (2006) se pueden resumir en la siguiente figura



Figura 6. Las 4 C de AICLE. Adaptado de Coyle, Hood y Marsh (2010, p. 41).

Las ideas que subyacen tras la teoría de las cuatro C residen en la creencia de que por un lado, aprender el contenido de una asignatura es mucho más que aprender conocimiento y habilidades, ya que conlleva aprendizaje y pensamiento, es decir, reflexión a nivel cognitivo. Por otro lado, el lenguaje tiene que ser aprendido en un contexto donde la interacción es fundamental para la consecución del aprendizaje y si los profesores son capaces de propiciar las oportunidades de reflexionar mediante hablar y escribir sobre una cuestión, estarán brindando la posibilidad de que los alumnos hagan suyas esas ideas o reflexiones (Mohan, 1986).

Una vez definido en qué consiste el método y algunas cuestiones sobre las que existe controversia, es necesario concretar el tipo de lenguaje que necesitan los alumnos para poder comprender los contenidos que se trabajan y serán

evaluados en el tipo de clases anteriormente comentados, que Coyle (2000, 2002) lo resume en tres momentos o perspectivas de aprendizaje:

- *Language of learning*: constituye un análisis del tipo de lenguaje que necesita el alumno para acceder al contenido que se le presenta en la clase bajo este método, ya que no siempre el nivel gramatical en la lengua vehicular es el apropiado para poder seguir con éxito una clase AICLE. Por lo tanto, el profesor de lengua tiene que centrarse no tanto en los avances gramaticales, sino en las exigencias a nivel funcional y pragmático del contenido que será impartido, así como la necesidad de explicitar de forma adecuada los requisitos lingüísticos para su clase.
- *Language for learning*: se refiere al tipo de lenguaje necesario para interactuar en un entorno AICLE donde se emplee la LE.
- *Language through learning*: describe la creencia de que es necesario una participación activa para lograr un apropiado aprendizaje, haciendo referencia a los procesos cognitivos ya que la clase bajo este método exige un nivel de interacción diferente al de la clase tradicional, incluyendo aquí el andamiaje al aprendizaje (Coyle, 2008).

Es importante resaltar que no existe un único modelo o única forma de aplicar esta metodología, ya que depende del contexto, es decir, del nivel cognitivo y de lengua de los alumnos que no tiene por qué coincidir, así como de otros factores que hay que integrar, como afirman Coyle, Hood y Marsh (2010) “integrating content learning and language learning is complex” (p.42) teniendo que integrar las 4Cs (Coyle, 2006).

Después de conocer tanto en qué consiste el método, como sus principales características y sus fundamentos pedagógicos, es necesario comentar las principales ventajas que supone el método para la enseñanza de la LE.

Ventajas

Una de las principales ventajas de AICLE es que comporta convergencia, al contrario que pasa en el currículo escolar, donde se establece una fragmentación por asignaturas de forma estanca y rígida, habiendo demostrado ser efectivo al mismo tiempo que proporciona oportunidades de practicar lo que se aprende mientras se aprende (Marsh y Langé, 2000).

Además, autores como Van de Craen, Mondt, Allain y Gao (2007) afirman, basándose en estudios previos, que no hay argumentos de peso que sostengan la teoría de que pueda ser perjudicial para el desarrollo de la L1, de hecho Marsh y Langé (2000) afirma que dentro de este enfoque la L1 es sobre la que recae mayor importancia, ya que un enfoque integrado de contenido y lengua no significa abandonar la L1 de los alumnos. En edades tempranas, en concreto, lo que ocurrirá es que mezclen ambos códigos produciéndose cierta interferencia, algo que es normal en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, su éxito reside en la “*transferability*” a cualquier país o tipo de escuela (Coyle, Hood y Marsh, 2010) y nivel educativo, sin tener en cuenta la posición social o económica de los estudiantes, brindando la oportunidad de aprender una lengua de forma significativa (Marsh y Langé, 2000), incluso en etapas iniciales, donde es complicado distinguir AICLE de las buenas prácticas de enseñanza

These models are often called immersion and involve introducing sounds, words and structures where the main focus is on stimulating, fun activities. It is often hard to distinguish CLIL from standard forms of good practice in early language learning. This is because the learning topic is often highly authentic for the children. (Coyle, Hood y Marsh, 2010, p.16)

Otra de sus ventajas, como afirma Muñoz (2002), es la contribución de este método al desarrollo cognitivo mediante el razonamiento que supone en los alumnos la comprensión del *input*, por lo que les será presentado un *input* comprensible, al intentar que la clase AICLE sea un entorno lo más natural posible, al mejorar la confianza de los alumnos y sus expectativas al reducir el filtro afectivo y algo muy importante, favorecer el entendimiento de otras culturas y formas de pensamiento desarrollando una competencia comunicativa intercultural (Pérez-Cañado, 2013), ya que el lenguaje “is not only part of how we define culture, it also reflects culture. Culture associated with a language cannot be learned in a few lessons about celebrations, folk songs, or costumes of the area in which the language is spoken” (Coyle, Hood y Marsh, 2010, p.39).

Igualmente, mediante la puesta en práctica de AICLE los alumnos están en contacto con contenidos reales, algo que está en sintonía con las tendencias pedagógicas actuales, lo que puede hacer que se consiga el objetivo que la Unión Europea plasmaba en el Libro Blanco de 1995 mencionado anteriormente, ya que

es algo necesario para conseguir buenos resultados en el aprendizaje de una LE (Wolf, 2002).

Desventajas-problemas

Como todo método, hay elementos del método que necesitan concreción o mejora, ya que como afirma Bruton (2011), a pesar de que es un método que presenta beneficios potenciales, no siempre es tan exitoso, e incluso perjudicial para los alumnos, ya que, por ejemplo en la etapa de Secundaria en España, donde los resultados no son muy positivos, el enseñar contenido en una LE puede ser demasiado ambicioso.

Algunos de los problemas que existen en la actualidad pueden ser, por ejemplo, la formación que reciben los docentes al respecto, y que Coyle, Marsh and Hood (2010) apuntan la necesidad de investigar e invertir en la formación de los profesores AICLE con el objetivo de hacer esta metodología de calidad y duradera en el tiempo, y ser capaces de proporcionar un *input* adecuado y significativo (Pérez-Cañado, 2013). Aunque como comenta Mehisto (2008) tampoco los alumnos están acostumbrados a integrar contenido y lengua, como por ejemplo afirma Frydrychova (2012), quien basándose en el caso checo, considera que los alumnos tienen un bajo nivel de la lengua objeto de aprendizaje dándose diferentes niveles de competencia dentro de la misma clase y habiendo muchos alumnos por aula, la lengua no se enseña de forma sistemática, existe una ausencia de materiales didácticos apropiados, y falta de apoyo de las instituciones. Como puede comprobarse, estos problemas que se dan en la República Checa se pueden ampliar al resto de países europeos.

Al problema de falta de formación del profesorado, se une la falta de consenso en cuestiones de criterios pedagógicos, ya que cada país adapta y aplica el método según su contexto y como respuesta a sus necesidades (Coyle, 2006). El debate sigue abierto sobre estas cuestiones todavía sin respuesta precisa, como la continuación o no de las clases de lengua al mismo tiempo que las clases AICLE, y la conveniencia o no de contratar a profesores nativos para impartir las asignaturas siguiendo este método, y la pregunta más importante, si contribuye a hacer ciudadanos multilingües o plurilingües (Dalton-Puffer, 2011). En cuanto al alumnado, Pérez-Cañado (2013) considera que para el estudiante que sigue una

educación bajo el paraguas de AICLE puede suponer frustración y pérdida de confianza el estudiar asignaturas de cierta complejidad en una LE.

También existen asuntos relacionados con los materiales de AICLE sobre los que es necesario actuar ya que debido a la falta de libros de texto bajo esta metodología, formación (como ya hemos comentado) o metodologías específicas para Infantil o Primaria, los docentes se ven obligados a crear sus propios materiales AICLE que respondan a las necesidades del contexto. Para la creación de estos materiales los docentes pueden seguir distintos principios como los propuestos por García (2013), quien propone tres pedagogías en las que basarlos, como Mohan, Bloomfield o los distintos tipos de lenguaje propuestos por Coyle.

De forma resumida, y como también concluyen Muñoz y Navés (2007) en su revisión de AICLE en España, en algunos casos los profesores aquejan falta de formación como de recursos, y además, sienten temor hacia los retos metodológicos que implica esta metodología.

Experiencias

De acuerdo con Marsh (2002), en 2002 había aproximadamente un 3% de colegios europeos que habían puesto en práctica esta metodología y más concretamente en la etapa de Infantil y, aunque es difícil obtener datos fiables en Finlandia, por ejemplo, un 0,5% de escuelas preparan a los alumnos en la etapa de Infantil para aplicar posteriormente dicha metodología en Primaria.

Marsh (2002) recoge algunas experiencias, a pesar de que la mayor parte comienzan en Primaria, una excepción sería la que tiene lugar en Turku (Finlandia), donde se utiliza AICLE desde Infantil hasta Secundaria en un *cluster* formado por tres Escuelas Infantiles y cuatro colegios, donde emplean la metodología a través de cinco lenguas, al mismo tiempo que imparten el currículo oficial. En los primeros niveles (Infantil) el docente emplea la lengua objeto de aprendizaje y el alumno contesta en su L1, y se considera que la exposición a una primera LE facilita el aprendizaje del resto. Otra experiencia sería la que tiene lugar en la frontera entre Finlandia-Suecia, donde a pesar de la cercanía de las distintas comunidades, no es una zona bilingüe. En este caso AICLE supone un medio de preparación a la futura Europa multilingüe en la que tendrán que vivir.

Por tanto, en la mayoría de los centros escolares se lleva a la práctica en las etapas de Secundaria y Primaria, con escasa presencia en el ámbito universitario (Marsh y Frigols-Martín, 2013).

Otra experiencia interesante llevada a cabo en las etapas de Infantil y Primaria es el proyecto europeo PROCLIL, mediante el cual se ha implementado AICLE en ambas etapas en cuatro países europeos, y se basa en tres principios metodológicos: Enfoque Comunicativo, la cuatro Cs de Coyle, y la distinción entre BICS (*Bilingual Interactional Communication Skills*) /CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*).

En cuanto al ámbito nacional hay interesantes experiencias como la implantación del programa “Empiezo a ser bilingüe” (Fernández-Trujillo, 2009) en la segunda etapa de Infantil en un centro escolar de la Comunidad de Madrid, basado en la iniciación a las ciencias mediante experimentos al tiempo que se estimula el lenguaje oral a través de la comprensión oral con cuentos, la iniciación a la cultura inglesa y un horario donde la primera hora de la jornada se dedica a la revisión de la asistencia; así pues en tres años se dedican cuatro horas a la semana, dos de bilingüismo y dos de lengua inglesa, y en cuatro y cinco años una hora diaria, tres sesiones de bilingüismo y dos de lengua inglesa.

Otro ejemplo nacional de metodologías bajo el amparo de AICLE sería el Programa colaboración entre el Ministerio de Educación y el British Council, que se ha llevado a la práctica en diferentes comunidades autónomas, como veremos posteriormente. En la etapa de Infantil permite desarrollar una metodología globalizada a través de rutinas, fomentando la comprensión oral, y siendo el avance de los niños parecido al de su L1, aunque de forma más lenta, y en Primaria ya presentan una buena comprensión oral. Este programa permite que los alumnos estén en contacto con ambas culturas (española y británica) y se trabajan todas las áreas curriculares (Morris et al., 2003).

También sería una iniciativa a resaltar el programa *Eleanit*, que en 2001 fue evaluado tras 10 años de experiencia, incluía español, euskera e inglés como primera LE. Este proyecto surgió como respuesta a las iniciativas y recomendaciones de la Unión Europea (Arzamendi et al., 2003) que en 2001 fue evaluado tras 10 años de experiencia. El programa se centraba en iniciar a los cuatro años el tratamiento de forma integrada de las lenguas oficiales, introducir una L3 (se decidió que inglés) y posteriormente una L4 (francés o alemán),

asumiendo que el comenzar una LE de forma temprana no perjudica la adquisición de las lenguas oficiales y terminando el mismo a los 16 años. En Infantil (cuatro-seis años) se dedican cinco sesiones semanales de media hora al proyecto. La formación del profesorado fue uno de los puntos clave, llevándose a cabo de diferentes formas, por un lado, formación a nivel teórico del proyecto, y por otro, a nivel didáctico y metodológico. Un aspecto muy interesante es la evaluación que se hace de la labor docente, ya que tiene lugar de forma periódica a través de visita de los coordinadores en modo de observador y asesor en las diferentes sesiones, además de evaluar los materiales didácticos en reuniones mensuales y evaluaciones lingüísticas a los alumnos.

En resumen, en cuanto a las posibilidades de AICLE en Infantil, y de acuerdo a las experiencias citadas, constituiría el método de mayor validez para su aplicación en el aula, ya que permitiría integrar la L2 o LE en el aula de forma natural, realizando en lengua inglesa las rutinas diarias, el saludo, la despedida, etc. sin tener que aislar la enseñanza de la LE a tres momentos semanales puntuales, basando los contenidos en el currículo de Infantil, lo que supondría el aprovechamiento de los centros de interés del niño como punto de partida. AICLE supondría introducir de forma natural la LE en el aula, resolviendo el principal problema de implementación en qué docente imparte la LE, ya que si pretendemos introducir este método en el aula debe tener una continuidad, y si es el maestro de Primaria especialista quien imparte esta enseñanza, el maestro de Infantil debería estar capacitado para reforzar estos aprendizajes de forma diaria en el aula. Además, sería fundamental una adecuada preparación para que fuera un AICLE auténtico y se incorporaran los diferentes tipos de lenguaje y las cuatro C comentadas.

3.3.6 Métodos de lectoescritura

Para concluir con las metodologías de enseñanza de LE en Infantil, consideramos necesario incluir aquellas metodologías para la lectoescritura del inglés como L1, puesto que cada vez son más las experiencias que encontramos en escuelas españolas.

3.3.6.1 *Synthetic phonics*

El método conocido como *Synthetic Phonics* se utiliza en países angloparlantes para la enseñanza de la lectoescritura, teniendo como punto clave la conciencia fonológica y aprendiendo, en primer lugar, el sonido de las letras para luego aprender cómo unir los sonidos y formar palabras, en contraposición a los métodos analíticos, por lo que inicialmente

Phonics programs often begin by teaching the single letters of the alphabet as sounds (for example, 'kicking k' rather than the letter name 'kay'), later moving on to more complex digraphs and, finally, the irregular spellings of the English language, which do not follow phonic rules. (House of Commons Education and Skills Committee, 2005, p.12-13)

Por lo tanto, después de enseñar los sonidos, los alumnos aprenden a formar palabras, por ejemplo la palabra *street* se dividiría en s-t-r-ee-t, considerando que una de las principales razones para su uso es el hecho de que la habilidad para decodificar palabras es básica para el posterior éxito en el proceso de lectura, aceptando esta metodología como apropiada para enseñar a los niños a leer; y en la fase siguiente aprenden a formar palabras con los sonidos aprendidos, lo que sería *blondina*. Además, desde el Departamento de Educación Británico se considera que la edad de inicio apropiada sería cinco años, brindando, incluso, indicaciones para cumplir el método *Synthetic Phonics Teaching Programme*, con éxitos

Grapheme/phoneme (letter/sound) correspondences (the alphabetic principle) in a clearly defined, incremental sequence; to apply the highly important skill of blending (synthesizing) phonemes, in order, all through a word to read it; to apply the skills of segmenting words into their constituent phonemes to spell; and that blending and segmenting are reversible processes. (Department for Education, 2010, p.3)

Por lo tanto, se considera que *Synthetic Phonics* es un método conveniente para la enseñanza de la lectoescritura en niños de Infantil angloparlantes; ya que la investigación ha demostrado que cuando phonics se enseña de forma estructurada, comenzando por los sonidos más sencillos hasta los más complejos, supone la forma más efectiva de enseñar a los jóvenes aprendices a leer, siendo

especialmente útil con niños de entre cinco y siete años (Department for Education, 2013)

Un estudio longitudinal llevado a cabo en Reino Unido entre 2010 y 2013 (Grant, 2014) como parte de la iniciativa del gobierno de mejorar el nivel estándar de lectura, mediante la evaluación de niños después de su primer, segundo y tercer año de escolarización obtuvo buenos resultados respecto a la escritura y *spelling* en Infantil (cuatro-siete años) terminando la etapa de Primaria (11 años) con una adecuada formación. En una encuesta llevada a cabo por el gobierno (Walker, Bartlett, Betts, Sainsbury y Worth, 2014) entre profesores de Primaria, el 72% estaba de acuerdo en que *Phonics* es adecuado para identificar a los niños que tienen problemas con la lectura, aunque solo el 60% afirmaron utilizar este método en primer lugar, no considerando que deba utilizarse de forma exclusiva, sino que puede combinarse con otros. Un ejemplo de la puesta en marcha de este método sería el llevado a cabo por Valbuena (2014) en 25 niños de 6-7 años en Colombia con el objetivo de que adquirieran la conciencia fonológica en inglés, con resultados muy positivos.

En definitiva, en países anglosajones como el Reino Unido, se aconseja el uso de *Systematic Synthetic Phonics* como método válido para la enseñanza de la lectoescritura, algo que no solo se reduce a estos países, sino que su uso en la enseñanza del inglés como LE se está implementando en gran número de centros, ya que se focaliza en la parte fonética, uno de los aspectos más difíciles de adquirir cuando se aprende una lengua, y más la inglesa donde un mismo grafema puede pronunciarse de diferentes formas.

Dentro de *Synthetic Phonics*, una de las propuestas más extendidas es *Jolly Phonics*, método que se puso en práctica de forma experimental en la década de los 80 en *Woods Loke Primary School*, donde se usaba un método de lectoescritura basado en el aprendizaje de palabras completas, lo que condujo a que se solventaran los problemas que algunos niños presentaban en la lectura, residiendo su principal ventaja en que enseña a los aprendices a reconocer todos los sonidos en una fase inicial, para posteriormente enseñarles la relación entre los sonidos y los símbolos, para terminar entendiendo el uso del código alfabético en la lectoescritura (Wernham y Lloyd, 2010). Este método está diseñado y recomendado especialmente para aprendices tempranos, incluso para la etapa de Infantil.

Como afirma uno de sus creadores, Chris Jolly, los niños bajo esta metodología llevan un ritmo muy superior (un año) a sus compañeros (Evans, 2013). *Jolly Phonics*, se centra en la enseñanza de los sonidos de la lengua inglesa y su relación con las letras o grupo de letras, es decir de los 42 posibles sonidos y cómo se escriben, para posteriormente unir los sonidos para formar palabras y aprender, al mismo tiempo, a identificar los sonidos en las palabras, aprendiendo que en inglés un fonema puede representarse de varias formas, introduciendo de media un sonido al día, por lo que los principales estadios del método pueden resumirse como sigue:

- *Learning the letter sounds* (enseñanza de los sonidos de las palabras para en breve período de tiempo ser capaces de formarlas).
- *Learning letter formation* (formar y escribir las letras)
- *Blending* (combinar sonidos y formar palabras)
- *Identifying the sounds in words* (proceso contrario, identificar los sonidos en las palabras)
- *Tricky words* (aprendizaje palabras con ortografía irregular)

Normalmente, las cuatro primeras destrezas se trabajan de forma conjunta, postergando las *tricky words* para unas semanas después del comienzo.

3.3.6.2 *Analytic Phonics*

Dentro de los métodos fonéticos de alfabetización, no solo se encuentran los de tipo sintético (*Synthetic*), sino también los analíticos (*Analytic Phonics*). Este método tiene gran tradición en Escocia, donde ha estado presente en el sistema educativo durante muchos años. Su principal característica reside en enseñar, en primer lugar, palabras completas, de forma opuesta al método sintético. Se suele acompañar del empleo de libros, mediante el “*look and say approach*”. Las premisas que sigue este tipo de Phonics se puede resumir como sigue (Johnston y Watson, 2003):

- Se enseña el nombre y sonido de las letras (uno a la semana).
- Se muestran series de imágenes y palabras que comienzan por ese sonido (por ejemplo, *Carl, cat, candle, cake, castle, caterpillar*).
- Una vez que ya se conocen los sonidos de las 26 letras iniciales, se introducen los posibles sonidos centrales (*cat, bag, rag*), y los finales (*nap,*

cup, pip). Este estadio se suele completar al final del primer ciclo de Educación Primaria.

- En este momento se enseña cómo pronunciar y unir sonidos de forma consecutiva de palabras desconocidas y pronunciarlas (cuh-ah-tuh para producir *cat*). Seguidamente, se aprenden a unir sonidos consonánticos en posición inicial (bl, cr, sp) seguidos de los sonidos en posición final (nt, ng, st), vocales y *diagraphs* (ee, oo, ch, sh) y la “e” silenciosa (*blue*). Esta enseñanza concluye al final de Primaria 3 (nueve-10 años).

Si comparamos este método con el sintético, se observan grandes diferencias, que se resumen en la Tabla 34 y que parten de la filosofía de cada versión del método fonético, ya que el sintético es mucho más rápido y enseña todo los sonidos partiendo de unidades mínimas; mientras que el analítico parte de las palabras completas para ir descomponiéndolas.

En un estudio que comparaba niños de 10 años que habían aprendido a leer mediante *Analytic* o *Synthetic Phonics* llegaron a la conclusión que los niños enseñados a leer mediante *Synthetic Phonics*, obtuvieron mejores resultados en cuanto a lectura, spelling y comprensión lectora (Johnston, McGeown y Watson, 2012). Además, *Synthetic Phonics* reporta mayor beneficio a largo plazo, ya que el enseñarles el proceso de *blending*, se proporciona a los niños la herramienta que pueden poner en práctica ante cualquier palabra desconocida (Johnston, y Watson, 2003).

Así pues, dentro de los métodos basados dentro del espectro de tipo fonético, se puede afirmar que podrían adaptarse a Infantil, si bien es cierto que en origen han sido diseñados y se utilizan para la enseñanza de la lectoescritura a niños cuya L1 es en inglés, y que la enseñanza de la LE en Infantil debe centrarse, principalmente, en los aspectos orales del lenguaje, por lo que habría que realizar una adaptación del mismo.

Tabla 34

Diferencias entre los métodos de lectoescritura Synthetic y Analytic Phonics

<i>Synthetic Phonics</i>	<i>Analytic Phonics</i>
Síntesis o <i>blending</i> de un sonido para formar una palabra	Reconocimiento de una palabra y su análisis para reconocer sus patrones
Ventajas	
<ul style="list-style-type: none"> • Rapidez (en una semana los niños pueden construir y leer palabras) • En dos trimestres pueden deletrear cualquier palabra • Unión de Reading y spelling • Válido para palabras de cualquier longitud o complejidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Gran atractivo visual • Los niños buscan los patrones en las palabras • Supone un refuerzo y apoyo en cuanto a spelling por analogía
Inconvenientes	
<ul style="list-style-type: none"> • Niños con problemas de audición pueden presentar problemas en el aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Muy lento (se enseña un sonido por semana) • Memoria visual • Fomenta el adivinar, las palabras deben identificarse antes de comenzar su análisis • No aborda las diferentes formas de escribir un mismo sonido • Solo se trabajan palabras cortas

Nota: Adaptado de Ruttle (2015).

3.4 PAUTAS ESPECÍFICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Después de la revisión de los métodos de enseñanza de LE y analizado su posible aplicación para la etapa de Infantil, es necesario conocer cuáles son las pautas didácticas recomendadas para esta enseñanza de acuerdo a diversos expertos en la cuestión. Estas pautas ayudarán a que el aprendizaje resulte exitoso, y para que esto sea posible es fundamental la motivación que el docente consiga que experimenten sus alumnos.

En líneas generales, la motivación puede definirse como “to be moved to do something” (Ryan y Deci, 2000, p.54). Con el objetivo de alcanzar ese objetivo se activan procesos cognitivos y emocionales (Hakki, 2014). Dörney (2014) concreta que el término motivación responde a las cuestiones de “why people decide to do something, how long they are willing to sustain the activity, and how hard they are going to pursue it” (p. 516).

En la etapa de Infantil, la motivación se entiende en términos de satisfacción de los alumnos con ellos mismos. Los niños, en esta etapa, no quieren participar de una actividad por sus posibles beneficios futuros, sino porque tiene un carácter lúdico y es una puerta al descubrimiento, por lo que serán motivadoras en tanto en cuanto proporcionen diversión a los infantes (Heckhausen, 1987). Desde una perspectiva cognitiva, la motivación es un sentimiento de recompensa y complacencia que los niños consiguen cuando realizan actividades que suponen un reto.

La relación entre la motivación y la experiencia emocional ha sido el centro de atención de diferentes investigaciones, como Pintrich y Schunk (2002). Además, como Carlton y Winsler (1998) sostienen, los niños tienen una motivación innata que será moldeada por las experiencias de esos primeros años. El niño de Infantil se caracteriza por un deseo intrínseco de participar en actividades que supongan un reto y disfrute al mismo tiempo. Esta motivación intrínseca “includes both positive affect during a task and situational and personal interest in the task” (Berhenke, 2013, p.5).

La motivación en las etapas educativas iniciales se ve muy influenciada por los adultos cercanos, como Thoumi (2003) sugiere. El rol del docente reside en

apoyar al niño mediante la creación de tareas que se ajusten a los intereses infantiles.

En concreto, la motivación para aprender un LE es un factor que se debe tener en cuenta en el diseño curricular de actividades tanto dentro como fuera del aula con el fin de proporcionar un aprendizaje efectivo en situaciones formales. Gardner (2007) distingue entre "language learning motivation and classroom learning motivation" (p.10), pudiéndose ver la segunda afectada por diferentes factores, como el profesor, entorno, contenidos, materiales, etc. así como por factores individuales de cada alumno. Gardner (2007) considera fundamental estudiar tanto el contexto educativo como el cultural al tratar de explicar la motivación para aprender una L2

It is possible to hypothesize other types of motivation, of course, but to me the type of motivation is not that important. In my opinion, the distinction between integrative and instrumental motivation, or between intrinsic and extrinsic motivation does not help to explain the role played by motivation in second language learning. Our research has demonstrated that it is the intensity of the motivation in its broadest sense, incorporating the behavioural, cognitive, and affective components, that is important. (p. 19)

Por lo tanto, la motivación es esencial en el aprendizaje de una LE, ya que el uso de la misma se restringe al contexto del aula; además, el docente debe aprovechar la buena predisposición que muestran los niños hacia el aprendizaje mediante una selección y empleo de estrategias que guíen a los alumnos hacia la autorrealización y el disfrute. Como muestra el estudio de Jurišević and Pizorn (2013), llevado a cabo con estudiantes de Primaria en Eslovenia, la motivación es un elemento clave en el aprendizaje y uso futuro de una LE. Además, el mismo estudio muestra cómo los aprendices tempranos manifiestan predilección por las clases que incluyen juegos, estrategia que aunque pueda observarse en todas las etapas educativas, es especialmente relevante en aprendices tempranos, como es el caso que nos ocupa.

Como se desprende de los estudios anteriores, la motivación ocupa un lugar fundamental en el aprendizaje de lenguas y, a pesar de la gran tradición en el estudio de la motivación en el aprendizaje de LE, la mayor parte de técnicas están dirigidas a aprendices de mayor edad, por lo que es necesario su adaptación a la

etapa de Infantil. Como afirma Mihaljević-Djigunović (2012), los estudios longitudinales más importantes en el aprendizaje de LE a nivel europeo como el *Pécs Project* (1977-1995), *Zagreb project* (1991-2001) o el *Early Language learning in Europe* (2006-2010), llevado a la práctica con alumnos de la etapa de Primaria, concluyeron lo difícil e importante que es la investigación de la motivación y la actitud de estos aprendices. Asimismo, es necesario considerar que tanto la actitud como la motivación de un aprendiz temprano son diferentes si lo comparamos con un aprendiz mayor y cambian de acuerdo a la edad del alumno (Mihaljević-Djigunović, 2012).

Así pues, los profesores necesitan conocer cómo adaptar las actividades a la singularidades de los niños con el fin de aumentar su motivación, ya que, a menos que se tengan en consideración la personalidad del infante, fracasarán en su motivación (Gilakjani, Lai-Mei y Sabouri, 2012). En este sentido, Halliwell (citado en Enever, 2015) apunta como esencial que las actividades realizadas en el aula incluyan un balance entre juego y reto cognitivo para promover la motivación. Por ende, como afirma Vilke (1997), la enseñanza de inglés a aprendices tempranos debe basarse en tres puntos básicos: el desarrollo cognitivo, la L1 como punto de partida, y el foco en el aprendizaje más que en la enseñanza.

Con el objetivo de poder llevar a la práctica el tipo de motivación citada, es necesario emplear unas determinadas estrategias que permitan y fomenten su consecución. De acuerdo con Richards y Rogers (1991), las estrategias de enseñanza son esos procedimientos empleados por los profesores para afrontar situaciones que suponen un reto en su práctica docente.

A continuación resumiremos las citadas pautas/estrategias didácticas que ayudarán a conseguir la motivación de los alumnos y el fomento de una actitud positiva hacia la LE. La descripción de estas estrategias girará en torno a cuatro ejes: la figura del docente, metodología, materiales y familia.

3.4.1. Figura del docente

La actitud de los docentes es el primer factor que puede influir en el nivel de motivación de los estudiantes. Suponen un elemento clave en el desarrollo de la actitud infantil hacia el aprendizaje, lo que conlleva efectos positivos y

negativos en el futuro académico (Birch y Ladd 1997; Dobbs and Arnold, 2009; Hamre y Pinta, 2005).

Llinares (2007), después de realizar un estudio que tenía como objetivo el analizar cómo el docente puede animar a los alumnos de la etapa de Infantil a utilizar la LE en contextos de baja inmersión lingüística, concluyó que estos alumnos podían comunicarse si su profesor los motivaba para ello mediante actividades que los ayuden a tal efecto, de la misma forma que se hace en la L1, por lo que hay que prestar especial interés en atender las necesidades comunicativas de los alumnos, ya que, como el estudio demuestra, a la edad de cinco años manifiestan una gran necesidad de hablar de su mundo, y si no se promueve el uso de la LE, utilizarán la L1 para comunicarse.

En otro estudio con niños de entre ocho y 14 años, centrado en las causas de la motivación en el aula, Nikolov (1999) se concluyó que ésta fluctúa dependiendo de la edad y que para los aprendices tempranos se cumplía la premisa de que "[...] classes must be fun and the teacher is in focus" (p.53), por lo que el profesor ocupa un lugar fundamental en la motivación de los alumnos; y como apunta Thoumi (2003) al concretar las características de un buen motivador, "[...] is, in general the one who can communicate, deliver, model, guide or suggest something suitable for the progress of children and young people, the one who facilitates, guides and directs, bringing support, not dependence in the adult" (p.16). Así pues, y como se puede observar en la Tabla 35, el papel del profesor en cuanto a la motivación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE es crucial.

Como muestra la Tabla 35, el profesor debe tener una actitud positiva, que debe reflejarse en un ambiente de aula, así como respetar el ritmo individual de cada alumno (Flores y Corcoll, 2008). Además, y como hemos venido defendiendo, es esencial conocer el desarrollo cognitivo del alumno en cada momento con el fin de optimizar sus oportunidades de (Muñoz-Redondo y López-Bautista, 2002-2003).

Tabla 35

Estrategias del profesor

El profesor....	
En relación con el niño	... ayuda al niño en su entorno natural proporcionándole retos
	... empatiza con las situaciones personales de los niños
	... conoce el desarrollo infantil
	... proporciona un ambiente respetuoso y positivo de aula
	... apoya la autonomía del niño
	... apoya al niño en la resolución de problemas
En relación con la competencia	... emplea las recompensas de forma moderada y con cautela
	... tiene un elevado nivel de competencia en la LE
	... es capaz de utilizar diversidad de materiales
	... sabe cómo introducir aspectos culturales en el currículo
	... conoce cómo funciona la escuela y el sistema educativo
	... es capaz de planificar actividades de acuerdo a las necesidades e intereses de los alumnos
	... conoce cómo aprenden los niños y es capaz de fomentarlo

Nota: Adaptado de Carlton and Winsler (1998), Lobo (2008) y Murado-Bouzo (2010).

3.4.2 Metodología

Las pautas metodológicas que deben emplearse en esta enseñanza son un factor clave en el éxito del proceso, tomando siempre como premisa las características de los alumnos que hemos concretado anteriormente.

De acuerdo con Mur (2002), cuando los estudiantes llegan al centro escolar los profesores deberían conocer sus limitaciones y desarrollos potenciales, como la habilidad para usar su limitado lenguaje, ante lo que el docente tendrá que promover la necesidad y el deseo de comunicarse y producir lenguaje. Asimismo, los niños tienen el instinto de hablar y socializar, por lo que habrá que estimular su imaginación para que utilicen la LE de forma creativa (Mur, 2002). Además, debido a la limitada capacidad de concentración infantil, las tareas que se plantean deben ser variadas y no tener una duración de más de 10-15 minutos, así como incluir diferentes tipos de agrupamientos.

Como concluyó Rodríguez (2004) tras realizar un estudio en diferentes centros escolares, parece que las prácticas llevadas a cabo por diferentes

profesores son las mismas, lo que ayudaría a confirmar la creencia de que existen una pautas generales en cuanto a la forma de trabajar del profesorado respecto a la LE en el aula de infantil. Esta autora, como refleja la Tabla 36, propone diferentes estrategias de carácter efectivo para la enseñanza de la LE en Infantil, entre las que se puede resaltar: trabajar eminentemente los aspectos orales de la lengua, centrarse en tareas dinámicas y lúdicas, usar cualquier situación para aprender nuevo vocabulario y emplear “fichas” solamente como apoyo a las actividades comunicativas. En la misma línea, Fleta (2014) entiende que, aparte de desarrollar las destrezas orales, también deberíamos trabajar la psicomotricidad, tanto fina como gruesa, en actividades que impliquen movimiento, ritmo, así como el silencio. Además, también sería importante el uso de los rincones, unos de los recursos más valiosos de Infantil (Mourão, 2014, 2015a), y que constituyen un lugar atractivo, interesante y confortable para el niño (Robinson, Moñrao y Kang, 2015), donde las actividades guiadas por el profesor pueden estimular el juego libre por parte del niño.

Fleta (2008), en un estudio llevado a cabo en el centro escolar *British Council School* de Madrid en niños de entre tres y siete años, concluyó que las actividades que realizaban los profesores para fomentar el uso de las destrezas orales estarían dentro de las categorías de reformular, expansión, corrección explícita, repetición, participación, lenguaje formulaico, habla coral, cuenta cuentos, canciones, poesías rítmicas y rimas. De igual forma estaría presente el trabajo mediante rutinas y optimización de los momentos de transición, donde se incluiría el uso de lenguaje formulaico; lo que supondría oportunidades para que los niños puedan poner en práctica lo aprendido y acercarse de una forma real a la LE (Shin, 2007).

Además, Fleta (2014) propone, basándose en Palmer y Bayley (2013) diferentes actividades que pueden ser adecuadas para estas edades con el fin de desarrollar la competencia oral, como son: juegos de *listening* y de mantener la atención, relacionados con música y percusión, con sonidos, etc., válidos para realizarlos en cualquier lengua. Por tanto, parece que, de acuerdo a esta autora, es fundamental realizar actividades que trabajen la destreza de listening, ya que “before children become readers and writers, they need to be proficient listeners and speakers. Thus, developing listening skills prepares young children for the other modes of communication, such as speaking, writing and reading” (Fleta, 2015, p.139).

Entre estas pautas comentadas debe hacerse una mención al trabajo de los sonidos mediante actividades de listening, como pueden ser las canciones y especialmente actividades que impliquen movimiento,

Chanting and singing help children refine their auditory skills by tuning their ears to the musicality of the L2 [...] The brain remembers words and expresions better if they are learned with music and accompanied by actions. Thus, teachers can reinforce vocabulary and improve the pronunciation and intonation patterns of the target language by carrying out musical activities with or without movement that help learners to identify speech sounds and remember sound patterns. (Fleta, 2015, p.143)

Todas las actividades anteriormente comentadas deben llevarse a cabo en sesiones breves, de 30 minutos (Mur, 2002) e incluyendo actividades breves, de 10-15 minutos (Shin, 2007) ya que, como afirman Flores y Corcoll (2008),

immersion time with no pauses is not the time to live in English naturally. Frequency is essential, but the length and the intensity of the sessions must guarantee that children do not experience a different and artificial time, but a natural continuity to everything they do, want to know and can be every day. (p.4).

Tabla 36

Estrategias del profesorado a nivel metodológico

	Listado de estrategias
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> • Permanente colaboración y contacto entre maestro especialista y tutor de Infantil. • Proporcionar un <i>input</i> de calidad pero comprensible, ayudándose del lenguaje no verbal (estructuras breves, sencillas, enfatizando las palabras con mayor significado en un entorno seguro) • Empleo refuerzos (<i>well done</i>) • Andamiar a los alumnos en su aprendizaje • Coordinación en cuanto a la temporalización de los contenidos en lengua inglesa y en las demás áreas del currículo.

-
- Enseñar inglés mediante un enfoque global
 - Distribución del aula y tareas con carácter flexible.
 - Basar la enseñanza en el juego
 - Evaluación del proceso de aprendizaje y del desempeño docente.
 - Respetar los diferentes ritmos de aprendizaje y desarrollo de cada alumno dependiendo de su personalidad y motivación
 - Apoyarse en materiales visuales, realia y movimiento
 - Promover un aprendizaje significativo
 - Evaluación inicial
 - Enfatizar los aspectos orales (reconocer sonidos, relacionar sonido y significado, hacer sonidos con partes del cuerpo o instrumentos, cantar, rimas, lenguaje y movimiento, rutinas diarias, momentos de transición, lenguaje formulaico)
 - Emplear enfoques como el enfoque por tareas, o el aprendizaje basado en proyectos
 - Utilizar TPR para promover un aprendizaje kinestésico
 - Ofrecer variedad de actividades, y contemplar un balance entre actividades relajadas y en movimiento, juegos, *storytelling*, tareas creativas, etc.
 - Utilizar la L1 cuando sea necesario para crear una ambiente relajado
 - Emplear rutinas en la LE
 - Usar recursos didácticos como soporte, como por ejemplo la mascota, que ayuda a introducirlos en la cultura extranjera y hace de vehículo lingüístico.

Diseño
planificación

y

- Preparar un espacio del aula que permita llevar a cabo las diferentes actividades.
 - Sesiones breves incluidas en la planificación diaria de aula, de 30 minutos. Presencia tutor en el aula 8 (al menos en 3 años)
 - Realizar actividades cortas, máximo de 10-15 minutos (5-10 minutos para alumnos de 5-7 años)
 - Emplear historias y situaciones familiares para el alumno.
-

-
- Diseñar unidades temáticas, centrando la atención en el contenido y la comunicación
 - Actividades similares L1: asamblea, momentos de transición, cuentos, pictogramas, rimas, repeticiones, canciones, preguntas dirigidas a los alumnos, instrucciones, mímica, mascota, dramatizaciones, dibujar, colorear, manualidades, rincón de inglés
 - Diversidad de actividades, juegos que los animen a participar y comunicarse; actividades que requieran un esfuerzo cognitivo, por ejemplo discriminar formas, recortar máscaras; actividades que impliquen movimiento; rutinas tanto de saludo como de despedida mediante estructuras lingüísticas repetitivas; cuentos que incluyan rimas, repeticiones, preguntas
 - Coordinar contenidos lingüísticos y no lingüísticos
 - Coordinar sesiones con el tutor de aula (maestro de Infantil)
 - Trasladar el inglés fuera del aula, y planificar actividades en diferentes escenarios
 - Distribuir el aula y las tareas de forma flexible
 - Utilizar la asamblea, rincones y formatos
 - Elaborar estos materiales con los alumnos
 - Participación de la familia en alguna actividad
 - Colaborar con otros docentes del centro
 - Contactar con docentes de otros centros
-

Nota: Adaptado de Lobo (2008), Mourão (2014, 2015b), Mur (2002), Murado-Bouso (2010), Rodríguez, (2004), Shin (2007) y Soberón (2003).

3.4.3 Materiales Didácticos

Otro de los aspectos clave en cuanto a las pautas didácticas para una enseñanza exitosa es el tipo de materiales a emplear. Por un lado, los libros de texto, que son una importante ayuda para los docentes que no están familiarizados con el aprendizaje de la LE en esta etapa. Sin embargo, autores como Fleta y Forster (2014) manifiestan que los libros constriñen la enseñanza ya que no atienden las necesidades de los alumnos.

Igualmente es importante involucrar a los estudiantes y trabajar en el desarrollo de la creatividad a través de materiales que estimulen su imaginación. Asimismo, la cantidad de recursos que se encuentran *online* facilitan encontrar materiales motivadores que pueden adaptarse a las características de los distintos grupos (Rodríguez, 2004; Szulc-Kurpaska, 2007).

Igualmente importantes son los recursos que facilitan un ambiente lúdico, como *picturebooks* (Pino y Rodríguez, 2010), mascotas o *realia* (Álvarez-Cofiño, 2003; Cabanés, Castro, Méndez, y Mercader, 2003; Morris y Segura, 2003; Zuljevic, 2005), rimas y canciones (Fleta, 2014; López-Téllez, 2003; Muñoz-Redondo y López-Bautista, 2002-2003), etc.

Tabla 37

Materiales y recursos

	Promover la creatividad e imaginación.
	Adaptarse a las diferentes necesidades y estilos de aprendizaje
Los materiales deberían...	Centrarse en el juego (mascotas, juegos, canciones, rimas, libros y <i>realia</i>) <i>Play-based materials: puppets, games, songs, rhymes, books</i>
	Usar soporte audiovisual, especialmente materiales atractivos
	Emplear internet como banco de recursos

Nota: Adaptado de Lobo (2004), Murado-Bouso (2010), Mourão (2014, 2015b), Rodríguez (2004) y Shin (2006).

En resumen, cuando se pretende crear un ambiente motivador en el contexto del aula, es importante considerar los tres componentes del acto de enseñanza, es decir, el profesor, la enseñanza y los materiales, y todos ellos deben adaptarse a las necesidades e intereses del alumnado para conseguir un resultado exitoso.

3.4.4 Familia

La familia ocupa un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier etapa educativa, más todavía en una etapa tan temprana. Respecto a la enseñanza de la LE, su influencia se refleja de dos formas. Por un lado, la familia ha supuesto una gran influencia en la expansión de los programas de LE a edades tempranas; ya que reforzando la postura de las

instituciones, han presionado para que ésta fuera una realidad (Enever, 2015; Kersten, Steinlen, Tiefenthal, Wippermann y Flyman (2010). En algunos casos, los programas que se han estandarizado no estaban implementados de forma adecuada, lo que se suma a otros factores como la falta de cualificación del profesorado, que trataremos más adelante (Cerná, 2015). Por otro lado, la actitud de la familia tiene gran efecto en el proceso del aprendizaje de la lengua por parte del niño. En la misma línea, López (2005), en el contexto de niños españoles que aprenden inglés en EEUU, concluye que los padres son la motivación de los alumnos, por lo que si los padres consideran que el inglés es necesario y adecuado, animarán a sus hijos a su aprendizaje y les facilitarán estrategias al respecto.

Álvarez-Cofiño (2003), en su propuesta en un Colegio Rural Agrupado, plantea que en su caso era vital informar a las familias del objetivo lingüístico, siendo los resultados muy positivos, ya que el 86,6% de los alumnos, una vez superada la etapa de Infantil, eran capaces de utilizar el inglés aprendido para comunicarse tanto con el profesor como con los compañeros. En esta línea, existen experiencias con resultados muy alentadores, donde la familia es el eje central del proceso de enseñanza, como el *Bilfam Project (Bilingual Familia Project)*, el cual tiene como objetivo averiguar si el aprendizaje de una LE o L2 en el entorno familiar puede ser exitoso. Para ello se ayuda del *Narrative format approach*, enfoque donde la enseñanza gira sobre historias conectadas entre sí (*The adventures of Hocus and Locus*) que ayudan a crear contextos significativos basados en situaciones conocidas por los niños y dichas historias se desarrollan por completo en la L2. Además, se incluyen materiales como mascotas, *e-books*, vídeos, etc. En esta ocasión el proyecto se realizó con 139 familias de Italia, España, Reino Unido, Rumanía y Eslovaquia. Los resultados demuestran que, aunque este método requería de formación para las familias y de un alto nivel de exigencia, era posible que una familia monolingüe se convirtiese en bilingüe. Los recursos facilitados ayudaron a los padres a establecer rutinas que permitieron que la L2 se convirtiera en un medio real de comunicación. En resumen, este proyecto ha demostrado que, si los padres están motivados y son constantes, pueden ocupar un papel clave en el aprendizaje de una L2 por parte de sus hijos (Pirchio, Taschner, Colibaba, Gheorghiu y Jursová, 2015).

Otro interesante proyecto sería PASS (*Parents as Successful Teachers*), cuyo objetivo esencial era la creación de materiales que supusieran un apoyo a los padres en la introducción de una L2 en el entorno familiar. Estos materiales ayudan a que el niño se aproxime a la nueva lengua mediante el juego de forma contextualizada, sin enseñar el lenguaje de forma explícita; y además, los padres ofrecen un andamiaje al aprendizaje de la lengua para evitar la traducción. Como resultado de la realización del proyecto, tres recomendaciones surgieron como puntos clave: jugar mejor que enseñar, fijar objetivos realistas, y reflexionar sobre su rol como andamiaje en el proceso de aprendizaje (Sokol y Lasevich, 2015).

El proyecto *Eleanitz* (Elorza, Ball, y Lindsay, 2003), mencionado anteriormente, es otro ejemplo de proyecto dentro de las experiencias AICLE, ratificó que el nivel de inglés de los padres influía sobre el aprendizaje de la lengua.

El Portfollio también constituye una buena práctica, ya que como afirma Alarios (2003), el Portofolio para Infantil es un como un juego para ellos donde aprenden a distinguir entre lenguas, sitios donde se utilizan, etc. al igual que ayuda a vincular la familia y el centro escolar ya que es un material que pueden llevar a casa. Además, incentiva la motivación de los alumnos, ayuda a que los docentes sean más creativos, mejora la relación maestro-alumno, etc. por lo que, en suma, supone una buena práctica en el aprendizaje de lenguas.

En todos estos proyectos comentados, la familia ocupa un lugar relevante de uno u otro modo haciéndola partícipe de la enseñanza de la LE, al constituir una parte fundamental del mismo.

En resumen, en relación con las pautas específicas para la enseñanza de la LE en Infantil, y como concluyó Rodríguez (2004) tras realizar un estudio en diferentes centros escolares, parece que las prácticas llevadas a cabo por diferentes profesores son las mismas, lo que ayudaría a confirmar la creencia de que existen una pautas generales en cuanto a la forma de trabajar del profesorado respecto a la LE en el aula de infantil. De dicho estudio Rodríguez (2004) esgrimió una lista jerarquizada de las prácticas más habituales que se puede resumir en: mímica, pictogramas, cuentos, canciones, preguntas, instrucciones, marionetas, colorear y elaborar fichas, actividades de comprensión oral, libros de vocabulario, juegos, dibujos, material real, actividades manuales, etc.

Tabla 38

Técnicas metodológicas más empleadas en Educación Infantil en orden de importancia

Recurso	Características/razones de uso
1.- Mímica	Facilitar la comprensión del mensaje, y refuerza la misma. Se utiliza de igual forma en todos los cursos
2.- Pictogramas	Ayudar a la comprensión, aprendizaje visual.
3.- Actividades orales de repetición	Aprender vocabulario, básico en el aprendizaje de una lengua.
4.- Cuentos	Contar cuentos mediante diferentes técnicas: 1.- leer un cuento clásico ayudándose del gesto y técnicas vocales (técnica más utilizada al principio, posteriormente se van introduciendo las otras dos formas). 2.- contar un cuento utilizando como apoyo dibujos realizados en la pizarra. 3.- contar un cuento solamente mediante la expresión del cuerpo y la voz, ayudándose de la dramatización, gestos corporales, sonidos, ruidos, voces, etc.
5.- Canciones	Reforzar la repetición de palabras, mediante estructuras simples y repetitivas.
6.- Preguntas	Promover respuestas en el alumnado como señalar, desplazarse, elegir, construir frases sencillas,
7.- Instrucciones	Responder de forma física ante instrucciones del profesor
8.- Marionetas	Motivar a los alumnos
9.- Colorear y elaborar fichas	Ayudar a expresar la comprensión del alumnado
10.- Actividades de comprensión oral	Mediante demostración por parte del profesor
11.- Libros de vocabulario	Repasar y adquirir conocimiento de nuevas palabras
12.- Juegos	De memoria, de adivinar, de mesa (dominó y tarjetas)
13.- Dibujos	Apoyar el aprendizaje
14.- Material real	Apoyar comprensión
15.- Actividades manuales	Complementar tareas, por ejemplo Halloween y Carnaval.
16.- Encuestas	Obtener información de la clase
17- Lengua vehicular del aula	Elegir qué lengua utilizar como vehicular (L1/LE)

Nota: Adaptado de Rodríguez (2004, p. 147-158).

Como se observa en el orden y variedad de técnicas utilizadas en el aula de Infantil en cuanto a la enseñanza de inglés, se fomentan y trabajan eminentemente los aspectos orales del lenguaje, centrándose en tareas dinámicas con carácter lúdico, al aprovechar cualquier situación para aprender nuevo vocabulario, y con el empleo de fichas, siempre que sirvan de soporte a la actividad comunicativa (Rodríguez, 2004). Aunque estos juegos comentados deberían estar presentes en las sesiones de inglés, no suelen reflejarse en las propuestas didácticas como cabría esperar (Mourão, 2014, 2015a).

3.5 CONCLUSIONES

Como conclusión a la revisión de los métodos de enseñanza de la LE, su posible validez para la etapa de Infantil y las pautas más adecuadas para esta enseñanza, respecto a los métodos, se podrían agrupar de la siguiente manera, de acuerdo a su viabilidad para la etapa de Infantil. En primer lugar, estarían los métodos los cuales no son adecuados para Infantil de ninguna forma, como el Método Gramático, ya que discrimina las destrezas básicas que deben trabajarse en esta etapa, como son hablar y escuchar. En este grupo también estaría el Método Situacional, ya que el estudiante asume un rol pasivo, y es un método que no acepta el error y coarta la creatividad.

En segundo lugar, estarían los métodos que, aunque tampoco son aconsejables totalmente para esta etapa, sí incluyen aspectos muy útiles para Infantil. En concreto, el Método Directo podría aplicarse parcialmente, ya que su interés principal es la lengua oral y emplea técnicas como la demostración, dramatización, etc.; aunque sería necesario reflexionar sobre el no uso de la L1. Igual sucede con el Método Audiolingüe, ya que a pesar de que centra la enseñanza en los aspectos orales, los ejercicios tipo *drills* no son adecuados para Infantil, y aun menos un rol pasivo del estudiante; mismo rol que tiene el alumno en el Método Suggestopedia, aunque sí sería adaptable para Infantil la creación de una atmósfera tranquila, donde se dote de gran importancia a la afectividad, los gestos, etc. e incluso podría fomentar el aprendizaje por descubrimiento. Otro método donde es relevante el rol pasivo sería el silencioso, aunque en este caso sería el docente quien lo asumiría. El único aspecto útil de este método para

Infantil sería el respeto por el período silencioso de estos jóvenes aprendices. El método de Comunidad de Lenguas y Aprendizajes tampoco sería aconsejable, al suponerse complicado dejar a los alumnos cada día que aprendan, así como cuestionable el uso de la traducción. El Enfoque Comunicativo y el Enfoque Basado en Tareas también se encuentran dentro de este grupo. El enfoque comunicativo no es totalmente adecuado, no pueden trabajarse todas las destrezas, ni realizar complejos *role plays*; aunque se podrían adaptar y realizar juegos donde se simplifique el papel de los niños. Y el Enfoque Basado en Tareas no sería posible ponerlo en práctica en su forma pura, aunque sí adaptable siguiendo las recomendaciones de su autora.

En tercer lugar, los métodos más adecuados para la enseñanza de la LE en Infantil serían TPR y AICLE, ya que se adaptan a las características infantiles, permiten llevar a cabo la enseñanza desde un enfoque globalizador, mediante el trabajo de los mismos contenidos que en la L1 y el respeto al ritmo individual de aprendizaje. En este sentido, también cabría mencionar el trabajo por proyectos como metodología propicia para esta etapa educativa.

Por otro lado, en cuanto a las pautas más adecuadas para la enseñanza de la LE en Infantil, parece claro que debe existir un predominio del fomento de las destrezas orales, ya que de acuerdo al desarrollo cognitivo infantil, los niños están en proceso de adquirir las destrezas adecuadas y la maduración necesaria para desarrollar la lectoescritura.

SEGUNDA PARTE
ESTUDIO PRELIMINAR

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA EN LAS DISTINTAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

4.1 INTRODUCCIÓN

Con el fin de poder realizar una propuesta de pautas ajustada a la realidad respecto a la LE en Infantil, es necesario conocer la situación actual de esta enseñanza tanto a nivel europeo como nacional, por lo que se hace conveniente conocer a qué edad comienza cada país europeo esta enseñanza, para averiguar el punto de partida en el que nos encontramos, ya que como afirma Portikova (2015)

generally, very little attention is paid to this topic-little or nothing is known about many areas related to L2 learning with this age group, in particular in a foreign language context. Together with the absence of appropriate legislative regulation this gave rise to a non-systematic approach to provision, based on pressure from parents, or current trends that make no critical assessment of the conditions under which the children are learning the L2. (p.187)

El aprendizaje de LE está cada vez más presente en la sociedad y forma parte de la realidad educativa a nivel europeo. En el Consejo Europeo de Barcelona (2002) ya se insistió en la necesidad de emplear nuevas metodologías que propicien que los ciudadanos adquieran LE o L2 y se solicitaron nuevas medidas para conseguirlo, lo que tuvo como consecuencia numerosos estudios, proyectos y acciones.

Como veremos a continuación, los países miembros han tenido que poner en marcha medidas que ayuden a fomentar el aprendizaje precoz de LE, ya que existen diferencias en la edad de comienzo entre los diferentes países, incluso a nivel regional (Eurydice, 2012; Nash y Eleftheriou, 2008). Es relevante señalar, como apunta Enever (2014b), que es complicado recopilar información exacta de cada país respecto a la etapa de Infantil ya que no es una etapa educativa obligatoria en todos los países que forman la Unión Europea y además, existe una gran heterogeneidad de currículos.

Por tanto, en la primera parte del capítulo haremos una revisión de la situación de enseñanza de la LE a edades tempranas en Europa, para proseguir en plano nacional con un detallado análisis de la realidad de cada Comunidad Autónoma⁵ en cuanto a la enseñanza de la LE en Educación Infantil.

En segundo lugar, realizaremos un análisis documental y entrevistas semiestructuradas para conocer el grado de implementación que las diferentes comunidades autónomas presentan sobre la enseñanza de la LE en Infantil.

No queremos finalizar sin dejar constancia de la dificultad que hemos encontrado en algunas comunidades para encontrar las fuentes documentales correctas.

Este estudio nos permitirá conocer si existe homogeneidad en la distintas comunidades en cuanto al grado de implantación y tipo de las iniciativas de enseñanza en LE que se están llevando a cabo.

4.1.1 SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA A NIVEL EUROPEO

4.1.1.1 Estudio comparativo de los sistemas educativos europeos y edad de inicio de la lengua extranjera

Como se recoge en el informe *“A review of the European schools language and science policies”* (Nash y Eleftheriou, 2008) los sistemas educativos europeos son complejos y diferentes entre sí, incluso se encuentran divergencias dentro de un mismo país a nivel regional, ya que cada país gestiona y organiza su propio sistema educativo. Aunque parece existir consenso entre todos los países europeos en la necesidad del aprendizaje de una LE, cada país ha ido adoptando, en diferentes tiempos, políticas y medidas educativas que fomentan el aprendizaje de la misma.

El último estudio publicado por la Red Eurydice *“Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa”* (Eurydice, 2012)⁶ nos ofrece un panorama actual de cómo se encontraba la enseñanza de lenguas en Europa (32 países), donde se refleja, que entre los años 2004/2005 y 2009/2010 la cifra de

⁵Última revisión legislativa: Enero 2016

⁶Últimos datos actualizados sobre la edad de comienzo de la lengua extranjera a nivel europeo según fuentes consultadas de la Unión Europea.

alumnos de Educación Primaria que no aprendían ninguna LE había disminuido del 35,5% al 21,8%, sin superar, en general, el 10% dentro del currículo escolar. Entre los años 1993-1994 y 2010-2011 solamente nueve países no avanzaron la edad de inicio de la primera LE, y ya en el curso 2006-2007 siete países/regiones presentaron iniciativas para adelantar estos aprendizajes, especialmente Chipre y Polonia.

Los alumnos europeos suelen comenzar a aprender una LE entre los seis y los nueve años, excepto en países como Bélgica⁷ que empiezan antes, a los tres años de edad, como puede reflejarse en la Figura 7, aunque el número de horas lectivas dedicadas a este aprendizaje (encabezando el inglés la lista con bastante diferencia sobre el resto de lenguas) ni ha aumentado, ni lo podemos considerar elevado al compararlo con otras materias.

Es necesario comentar, que aunque España aparece dentro del grupo de países que comienza la enseñanza de la LE a la edad de seis años, la legislación actual, como detallaremos más adelante, sí recomienda y fija el comienzo de esta enseñanza a los tres años.

Todo lo contrario ocurre en muchos países europeos, como por ejemplo en Reino Unido, donde se comienza dicho aprendizaje de forma obligatoria a la edad de 11 años; Estonia y Finlandia entre siete y nueve años; o Suecia, entre siete y 10 años, donde dicho inicio con carácter obligatorio es decidido por el centro escolar. En otros países europeos se sigue la misma tendencia, como por ejemplo Alemania, donde se comienza entre los ocho y diez años, Eslovaquia ocho años, Chipre seis años (en 2015 obligatoria desde los cinco años), al igual que sucede en otros países que por su tamaño no pueden apreciarse en el mapa⁸; existiendo incluso países donde no es obligatorio, como Irlanda y Escocia.

⁷ Edad inicio L2 o LE en las diferentes comunidades idiomáticas belgas:

- Comunidad Germanófono: tres años.
- Comunidad Flamenca: diez años.
- Región Bruselas capital: ocho años.
- Parte de Bélgica que no es Bruselas capital: diez años

⁸ Edad inicio L2 o LE en países que por su tamaño no pueden apreciarse en el mapa:

- Malta, Chipre: cinco años.
- Liechtenstein: seis años.
- Islandia: nueve años.

El inglés, la lengua franca de la Unión Europea, sigue manteniendo su posición de liderazgo, habiéndose producido un aumento desde 2004-2005 en el número de alumnos que estudia inglés en todas las etapas educativas, siendo lengua obligatoria en catorce países o regiones (Eurydice, 2012).

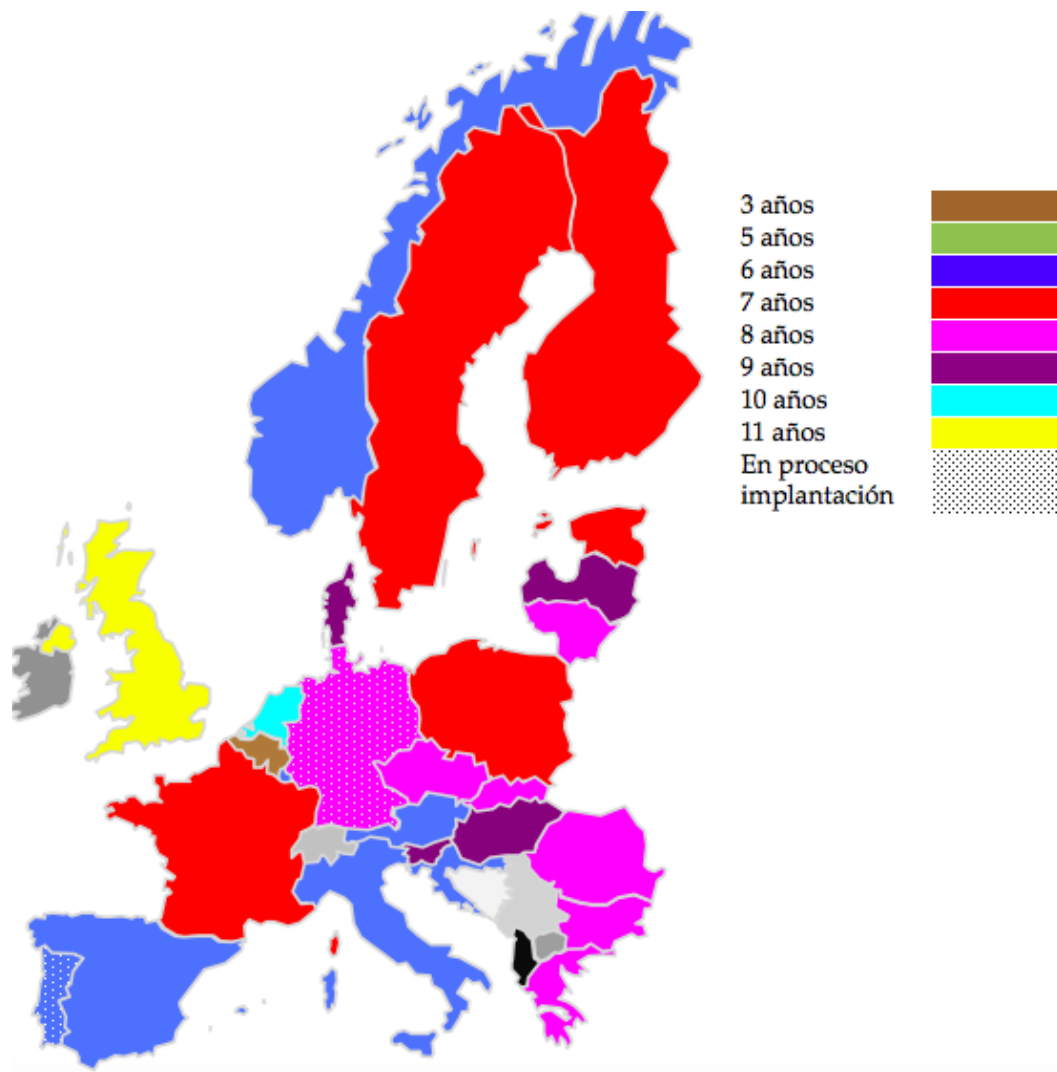


Figura 7. Inicio de enseñanza de L2 o LE en los diferentes países europeos Adaptado de Eurydice (2012)

4.1.1.2 Ejemplos de iniciativas en los diferentes países europeos

A nivel europeo existe preocupación sobre cómo se está llevando a cabo la enseñanza de la LE en Infantil, por lo que se han puesto en marcha estudios para averiguar qué se está haciendo en los diferentes países, analizar los datos y tomar medidas. Un ejemplo de estas iniciativas sería el manual de la Comisión “*Language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable*” (Comisión Europea, 2011), donde se reflejan una serie de recomendaciones para los países miembros mediante ejemplos de buenas prácticas de la introducción de lenguas en edades tempranas, recogidas por un grupo de expertos de 28 países europeos y 30 sistemas educativos diferentes dentro del marco de Educación y Formación (ET 2020). Como concluye este informe, el multilingüismo a edades tempranas ayuda a empatizar con otras culturas, al mismo tiempo que puede ser una actividad muy enriquecedora para los niños, fomentando la comprensión, expresión, comunicación y resolución de tareas, así como posibilitándoles interactuar de forma exitosa con las personas de su alrededor. Una ventaja primordial reside en el verdadero desarrollo de la conciencia de la diversidad cultural. Coinciden los expertos participantes al concluir que, aunque la enseñanza de LE a edades tempranas es un hecho extendido en la mayoría de los países europeos, no es una práctica que esté debidamente estructurada y planificada, debido a una inapropiada distribución de los recursos, por una parte, y a importantes diferencias en la formación del profesorado, por otra. Además, la oferta de esta enseñanza es mucho mayor en centros privados que en públicos (no siendo obligatoria en todos los países), y no se oferta gran variedad de LE.

Algo muy significativo reflejado en este informe y que se aprecia en los ejemplos comentados es el hecho de que la LE debe incluirse de forma natural en el aula de Infantil

ELL should be integrated into contexts in which the language is meaningful and useful, such as in everyday or playful situations, since play is the child’s natural medium of learning in pre-primary. This could take the form of socio-dramatic/pretend play or bilingual storytelling and games. It should therefore be spontaneous and happen without constraints or effort on the part of the children. (Comisión Europea, 2011, p. 14)

En este sentido, se muestran diferentes ejemplos de buenas prácticas que denotan el gran interés que los diferentes países tienen por este aprendizaje precoz, que se pueden resumir en la siguiente tabla⁹.

Tabla 39

Ejemplos de buenas prácticas en ELL en Europa

Tipo de buenas prácticas	Nombre iniciativa	País
Calidad y consistencia	<i>Learn the neighbour's language</i>	Alemania
	<i>Language awareness in kindergarden</i>	Francia
	<i>CLIL Collaborative Project work at early ages</i>	España
	<i>Very early language learning with Bear, Photo books, Digital Technology and Parents</i>	Polonia
	<i>Drei Hände, Tri roke, Tre mani</i>	Austria
Continuidad	<i>Swedish immersion for Finnish-speaking children</i>	Finlandia
Conocimiento de la lengua- exposición. Buenas prácticas en modelos existentes	<i>Let's play in English- awareness raising</i>	Italia
	<i>Brown Bear- cooperative learning</i>	Chipre
	<i>Bilingual French-German early childhood education and culture tandems</i>	Alemania
	<i>Early English in Kindergarden and primary school-Total Physical Response Method</i>	Holanda
	<i>Early language learning in preschool- Total Physical Response Method</i>	Eslovenia
	<i>Inglegoiz CLIL</i>	España
	<i>Children's heart CLIL</i>	Bélgica, región francófona
	<i>The scientific approach CLIL</i>	Bélgica, región francófona
	<i>Mathematics CLIL</i>	Bélgica, región francófona

⁹ Estos ejemplos de buenas prácticas se recogen en el siguiente enlace de la Unión Europea http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/ellp-handbook_en.pdf

<i>Language materials</i>	<i>Methodology for language materials</i>	República Checa
<i>Language skills</i>	<i>Support for early language acquisition in pre-school education- Language consulting and training</i>	Austria
<i>Pedagogical skills</i>	<i>LBK1. Lëtzebuenger monitoring concept for the 1st Cycle- Monitoring concept for staff</i>	Luxemburgo
<i>Native speakers</i>	<i>English Speaking Union Pilot Oracy Programme with Santa Klara College Kindergarten 2 pupils.</i>	Malta
<i>Staff education training programmes</i>	<i>Odmalicka- Childhood- from an early age- Staff training and peer evaluation</i>	República Checa
<i>Children with a minority or a migrant background in the pre-primary setting</i>	<i>Intercultural awareness focusing on migrant languages and acquisition of the language of instruction</i>	Austria
	<i>Nursery school</i>	Tallin, Estonia
	<i>The experience of the Finnish-Russian day care centre Kalinka</i>	Finlandia
	<i>Spielgruppe plus-Playgroup plus</i>	Suiza
	<i>Supporting multilingual families in the community</i>	Reino Unido
<i>Parents</i>	<i>Sensitising to German</i>	Polonia
	<i>Goldilocks and the three bears</i>	Chipre e Italia
<i>Civil society</i>	<i>Promotion of language skills in the local language</i>	Suiza

Nota: Adaptado de Comisión Europea (2011).

Resaltamos, entre estos ejemplos de buenas prácticas, el proyecto “*Drei Hände, Tri roke, Tre mani*” (Tres manos) que comenzó en 2006 en Austria. Teniendo en cuenta la situación geográfica de Austria, donde confluyen lenguas germánicas, romances y eslavas, principalmente en la zona próxima a Italia y Eslovenia, se aprovechó este contexto para que se enseñaran, una vez por semana, la L2 y L3 (tercera lengua) de los niños de Infantil, mediante docentes formados para esta iniciativa. Este programa ha obtenido excelentes resultados, ya que el número de matrículas en las Escuelas Infantiles aumentó considerablemente, extendiéndose la enseñanza trilingüe a Primaria, incluso a Secundaria en 2011,

gozando del apoyo de las familias y habiendo conseguido la Mención Europea de Idioma en 2007. El método empleado fue diseñado en colaboración con la Universidad de Klagenfurt (Austria) y consistía en un sistema de intercambio pedagógico de carácter rotatorio por parte de docentes de los tres países y la adaptación de los correspondientes materiales didácticos.

Otro proyecto muy interesante dentro de la misma categoría (calidad y consistencia) es “*CLIL Collaborative Project Work at early ages*”, puesto en práctica en Asturias (España) por primera vez en el curso 2003-2004 en alumnos de tres a siete años, habiendo obtenido el Sello Europeo a la innovación en la enseñanza y aprendizaje de lenguas en 2005. El principal objetivo era aprender contenido y lengua conjuntamente de forma cooperativa e interdisciplinar, haciendo ver a los alumnos la aplicación práctica y real de lo aprendido en clase. La metodología utilizada se centraba en el trabajo por proyectos, en la implicación de las familias, asambleas con los alumnos, el uso del método *Synthetic Phonics* y el aprendizaje autónomo, entre otros criterios didácticos, mediante el establecimiento de unos estándares en la calidad de las actividades, promoviendo las ventajas de este aprendizaje a edades tempranas para conseguir tanto el apoyo institucional como por parte de las familias.

En cuanto a ejemplos de procesos pedagógicos, categoría con mayor número de proyectos, encontramos “*Methodology for very early language learning-VELL*”, desarrollado en la República Checa y comenzando en enero de 2008. Su principal objetivo es el desarrollo de una metodología para la enseñanza de la LE en la etapa de Educación Infantil, así como la creación y estandarización de materiales didácticos para tal efecto, dejando constancia de las ventajas del aprendizaje de la LE a estas edades. La forma de trabajar se centraba en la colaboración entre diferentes países, República Checa, como coordinador, e Italia, Alemania y Eslovaquia.

Referente a ejemplos de iniciativas sobre competencias y habilidades del profesorado, podemos citar “*English Speaking Union Pilot Oracy Programme with Santa Klara College Kindergarten two Pupils*” desarrollado en Malta con el fin de desarrollar el inglés a través del juego en niños de cuatro y cinco años. En este proyecto también se pretende involucrar a la familia y mejorar las destrezas orales en inglés antes de comenzar la etapa de Educación Primaria. Para ello planificaron actividades del tipo *storytelling*, juegos, conversación, *flashcards*,

canciones, rimas que pusieron en práctica cuatro profesores voluntarios en varias sesiones semanales (una o dos), de 60 minutos durante 20 semanas obteniendo muy buenos resultados (Comisión Europea, 2011).

De la categoría de niños que pertenecen a poblaciones minoritarias, podríamos destacar la iniciativa finlandesa *“The experience of the Finnish-Russian day care centre Kalinka”*, consistente en ofrecer una enseñanza de calidad a niños fineses, rusos y bilingües, enseñando como LE o manteniendo como lengua materna el finés y el ruso.

También es interesante la iniciativa finlandesa, centrada en la inmersión en sueco de niños fino-parlantes, que comenzó de forma experimental en 1987 en Vassa, empezando con niños de cinco años hasta llegar a la edad de 15, con el objetivo de ampliar la competencia bilingüe y multilingüe de estos alumnos, así como estimular la calidad en la enseñanza de las lenguas, habiendo obtenido el Sello Europeo de las Lenguas. Esto se llevó a cabo empleando juegos e introduciendo a las familias en una segunda cultura.

Estas y otras iniciativas nos llevan a afirmar que se están llevando a cabo buenas prácticas muy válidas y de gran calidad de las que es necesario dejar constancia, principalmente para que puedan extrapolarse y llevarse a cabo en otros países.

La revisión del panorama europeo nos ofrece una gran cantidad de ejemplos de normativas y buenas prácticas que deben servir de ejemplo para demostrar la importante apuesta que se está realizando en materia de LE, prestando gran importancia a estos aprendizajes en edades tempranas.

4.2 SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA EN SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Una vez revisadas las políticas y buenas prácticas en el panorama europeo, vamos a centrarnos en el caso español, haciendo un recorrido por lo que cada etapa educativa ha supuesto en la enseñanza de la LE en Infantil así como en la situación actual de cada Comunidad Autónoma.

De acuerdo a Bonal, Rambla, Calderón y Pros (2005) la Constitución de 1978 dio paso a una nueva realidad política donde se articulaban las autonomías. Con la llegada de la democracia, el sistema educativo español ha sufrido muchos y

acusados cambios, garantizando la universalidad de la enseñanza obligatoria y aumentado la edad de la misma, aunque de forma desigual en las diferentes comunidades autónomas, como consecuencia del sistema educativo ya existente en cada región, su desarrollo económico, población y, sobre todo, a causa de la descentralización educativa. Esta descentralización se ha producido de manera desigual dado que existieron grandes diferencias en el momento en que las comunidades obtuvieron competencia plena en cuanto a asuntos educativos, siendo Cataluña y País Vasco de las primeras, y 20 años después, a finales de 1999, Asturias, Extremadura o Castilla la Mancha (Bonal, Rambla, Calderón y Pros, 2005, p.9). Además, la Constitución también supuso un gran avance, haciendo que cada comunidad emprendiera su camino, y por consiguiente, diferentes iniciativas (Caballos, 2006).

Si hacemos una revisión de la enseñanza de la LE, ésta se impartía en lo que se conocía como Bachillerato elemental dentro de la franja de edad entre 12 y 14 años así como durante dos años en el Bachillerato superior, aunque centrando la atención en aspectos poco comunicativos, y eminentemente gramaticales. Esta modalidad de enseñanza promovió que la LE fuera una materia poco popular, hasta que se introdujeron cambios con la Ley General de Educación de 1970 que amplió la edad de aprendizaje, aunque solo desde los 12 años; y debido a la falta de formación de los docentes para impartir la LE en esta edad (dentro de EGB, Educación General Básica) se creó la figura el profesor de Educación General Básica especialista en LE de francés o inglés (Caballos, 2006).

Si nos centramos en la etapa de Educación Infantil, la primera ley educativa en democracia (Ley 14/1970, BOE núm. 187) fijaba, en su artículo 12, los niveles educativos, entre los que se encontraba la Educación Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato, Educación Universitaria, Formación profesional y Educación permanente de adultos, teniendo como prioridad hacer efectivo el derecho de todos los ciudadanos a la educación, estableciendo la obligatoriedad y gratuidad de una educación básica unificada.

En concreto, respecto a Educación Preescolar, establecía como objetivo básico el desarrollo armónico de la personalidad del niño, siendo voluntaria y llegando hasta los cinco años, atravesando dos etapas: el jardín de infancia y párvulos (artículo 13). Esta ley no contemplaba la enseñanza de una LE en esta etapa educativa como contenido básico, reflejándose en su artículo 14:

Uno. La educación preescolar comprende juegos, actividades de lenguaje, incluida, en su caso, la lengua nativa, expresión rítmica y plástica, observación de la naturaleza, ejercicios lógicos y pre numéricos, desarrollo del sentido comunitario, principios religiosos y actitudes morales. (p.12529)

La situación se mantuvo de igual forma durante varias décadas, ya que la Ley Orgánica 8/1985, (BOE núm. 159), no supuso ninguna reforma educativa, al basarse en regular el Derecho a la Educación como determina el artículo 27 de la Constitución Española. Por su parte, la Ley Orgánica 1/1990, (BOE núm. 238) amplía el apartado de Educación Infantil hablando de las capacidades que contribuirá a desarrollar, entre ellas “(b) Relacionarse con los demás a través de las distintas formas de expresión y de comunicación” (p.28931), concretamente en el segundo ciclo, donde el niño deberá aprender a hacer uso del lenguaje (artículo 9), basando la metodología en experiencias, actividades y juego, en un ambiente de afecto y de confianza aunque, como las leyes anteriores, no incluye la LE en esta etapa educativa, aplazándola a la etapa de Primaria. Lo que esta Ley sí amplió en materia de lenguas fue el comienzo, de forma obligatoria, del aprendizaje de la LE a partir del segundo ciclo de Primaria, estableciendo como objetivo explícito de acuerdo con el artículo 13, “b) Comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera” (p.28931).

Esta reforma fijaba el currículo de las diferentes etapas educativas, que en el caso de Infantil fue regulado por el Real Decreto 1333/1991 (BOE núm. 216) que establece el currículo de Infantil y donde no se hacía mención a la LE, que llegaría unos años más tarde, mediante la Orden del 29 de Abril de 1996 (BOE núm. 112), planteando, de forma experimental, la impartición de la LE en el segundo ciclo de la etapa de Infantil. Aunque sin concreciones con relación al horario lectivo mínimo que debía dedicarse ni la metodología a aplicar, ya que

la cada vez más acuciante necesidad de que los alumnos alcancen en el ámbito extranjero, y el criterio contrastado de la procedencia de iniciar en edades tempranas ese aprendizaje aconsejan su incorporación controlada a la Educación Infantil y la experimentación de la forma de incorporarlo al currículo de esa etapa. (p.15920)

Queda de manifiesto, por ende, que los centros escolares debían proporcionar información a las consejerías o instituciones pertinentes para conocer la evolución de la experiencia y decidir su continuación, encargándose de su impartición los maestros especialistas en la lengua correspondiente. Los criterios pedagógicos que debían seguirse no estaban fijados, pero desde la Dirección General de Renovación Pedagógica se facilitarían a los maestros orientaciones didácticas específicas sobre los objetivos y metodología. Anterior a la Orden de 1996 se promulgó La Ley Orgánica 9/1995 (BOE núm.278), la cual no supuso grandes reformas educativas, ya que se centró en la evaluación y gestión de los centros escolares.

Es en la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación de 23 de Diciembre (BOE núm. 307), donde se hace especial mención a la introducción de la LE en la etapa Infantil, animando a las administraciones educativas a promover estos aprendizajes, especialmente en el último año de la etapa, aspecto éste diferenciador con la Orden de 29 de Abril de 1996; considerando a su vez esta etapa y la de Primaria como periodos decisivos en la formación del alumnado ya que se sientan las bases de los aprendizajes para toda la vida, hábitos de trabajo, lectura, convivencia ordenada y respeto hacia los demás, aunque no se explicita cómo llevarlo a cabo, ni el número de horas semanales. Tomando estas indicaciones como base, las diferentes comunidades autónomas emprendieron medidas que favorecían y promovían estos aprendizajes. Esta ley no se puso en marcha y fue apresuradamente sustituida. Posteriormente, en 2004 se concretó la importancia de comenzar la LE en la etapa de Infantil, especialmente en el último curso del segundo ciclo, como medio de comunicación oral (Real Decreto 114/2004, BOE núm. 32) y con el objetivo de aprender vocabulario sencillo de su entorno.

Unos años más tarde, se publicó la Ley Orgánica de 2/2006 de Educación (BOE núm. 106), la cual tuvo como objetivo la homogenización y unidad del sistema educativo después del término de las transferencias autonómicas en esta materia, sentando las bases para una propuesta de cooperación entre administraciones. Como se define en la introducción a la misma, “una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos” (p.17158) y existe una constante preocupación por ofertar una educación que satisfaga las necesidades de la sociedad. Una de las mayores

inquietudes es la de “mejorar la calidad de la educación que reciben los jóvenes” (p.17159) y dentro de esta inquietud se recogería el tercer principio que reside en esta ley, el de la mejora del nivel de LE. En su artículo 14 del título 1, se concreta que “corresponde a las Administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la LE en los aprendizajes del segundo ciclo de la Educación Infantil, especialmente en el último año” (p.17167). Dentro del título I, capítulo I, se sientan las bases de la Educación Infantil, estableciendo como uno de los principios generales “Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión” (p.17167).

Unos meses más tardes, mediante Real Decreto 1630/2006 (BOE núm.4) se establecían las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil y se concretaban los objetivos y contenidos mínimos que debían alcanzar en esta etapa educativa. Entre estas enseñanzas mínimas se encontraba la aproximación a la LE como parte del área Lenguajes: comunicación y representación. Esta regulación indica que hay que aproximarse a esta enseñanza, despertando la curiosidad por la misma valorando “dicha curiosidad y el acercamiento progresivo a los significados de mensajes en contextos de comunicación conocidos, fundamentalmente en las rutinas habituales de aula” (p.481), aunque serán las instituciones educativas quienes definirán los criterios y pautas a seguir.

Poco a poco se fueron detallando más aspectos en cuanto a la enseñanza de la LE en Infantil (Orden ECI/3960/2005 BOE núm. 5), concretando que el aprendizaje se centraría en:

- Actividades comunicativas, principalmente rutinas y situaciones cotidianas, fomentando el interés y una actitud positiva por parte de los alumnos por esta lengua.
- Comprender la idea general de textos orales en LE.
- Utilización de recursos visuales/no verbales como soporte de la comprensión de la LE. Algo muy significativo es aprovechar lo que el alumno ya conoce en la L1.
- Utilización de recursos audiovisuales para la aproximación a la LE.
- Aprendizaje y memorización de canciones, cuentos, poesías.
- Vinculación de movimientos o gestos de uso diario a expresiones en la LE para estimular la adquisición de vocabulario.

La aportación más importante de esta ley es que la introducción de la LE debe llevarse a cabo en conjunción con el resto de contenidos para que principalmente, sean familiares a los alumnos. Paulatinamente, se fue avanzando en la incorporación de las LE dentro del sistema educativo español. Entre estos progresos cabe destacar el convenio entre el Ministerio de Educación-British Council en 1996, regulado en el Real Decreto 717/2005 (BOE núm. 160), que tenía como principal objetivo la puesta en marcha de un programa de educación bilingüe siguiendo un currículo integrado español-británico en edades comprendidas entre los tres y los dieciséis años, o los programas para el fomento del plurilingüismo en varias comunidades autónomas.

Recientemente, la LOMCE, Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (BOE núm. 295) en relación con la etapa de Infantil y al aprendizaje de LE, solamente menciona, dentro del Artículo 109, Disposición final séptima bis denominada “Bases de la educación plurilingüe”, que el Gobierno establecerá las bases de la educación plurilingüe desde el segundo ciclo de Educación Infantil hasta Bachillerato, previa consulta a las comunidades autónomas (p.97915), y refiriéndose que, en cuanto a las enseñanzas artísticas profesionales, las enseñanzas de idiomas y las enseñanzas deportivas, el Gobierno fijará los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación del currículo básico, que requerirán el 55% de los horarios escolares para las comunidades autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 por 100 para aquellas que no la tengan” (Artículo 6 bis, Distribución de competencias, apartado d, p. 97869).

Sin embargo, actualmente no se ha producido ninguna modificación en este ciclo y sigue vigente la LOE para lo que Educación Infantil se refiere.

En la Figura 8 se puede observar un resumen de las diferentes leyes educativas que nos han conducido hasta la situación actual.



Figura 8. Resumen de la legislación española referente a la etapa de Infantil

Una vez analizado el devenir del sistema educativo español y el papel de la LE dentro del mismo (Figura 8), puede concluirse que la introducción de una LE en la etapa de Infantil es un hito reciente, por lo que aún quedan muchas cuestiones pendientes por definir, como número de horas, profesorado implicado,

su formación o metodología más apropiada. Debemos puntualizar que dada la descentralización del sistema educativo español, cada Comunidad Autónoma ha ido desarrollando estas cuestiones de forma diversa, adaptándolo a su contexto y disponibilidad de recursos. Pensamos que es necesario un estudio que describa en profundidad la situación legislativa en cada Comunidad, con el objeto de establecer similitudes o diferencias y detectar buenas prácticas que pudieran ser extrapolables a otros contextos, definiendo el panorama de partida de esta investigación

4.2.1 Análisis del nivel de introducción de la lengua extranjera en las diferentes comunidades autónomas

Para esta investigación preliminar y siendo el principal objetivo de la misma la descripción de la regulación de la enseñanza de la LE en el segundo ciclo de Infantil en cada Comunidad Autónoma, hemos utilizado el análisis documental y la entrevista semiestructurada como instrumentos de investigación. Por un lado, el análisis documental se define como una investigación planificada y sistemática que analiza los datos de documentos para obtener una información fidedigna acerca de un acontecimiento, proceso o situación. Esta información se complementa con entrevistas realizadas a expertos de cada comunidad, principalmente asesores de las consejerías de Educación¹⁰, a fin de contrastar la información y garantizar la veracidad de los datos analizados. Además, la científicidad de esta investigación cualitativa queda garantizada con la variedad de métodos y fuentes de información (Bartolomé, 1986; Bisquerra, 2004; Guba, 1989), el diseño de un instrumento de recopilación de la información sistemático y, por último, el uso de dos investigadores independientes en el análisis documental. Todo ello asegura la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad de la información obtenida.

Los objetivos específicos planteados para este estudio preliminar son:

- Analizar en cada Comunidad Autónoma el grado de desarrollo de la primera aproximación a la LE de acuerdo con la normativa vigente.

¹⁰ Un agradecimiento especial requieren las Consejerías de Educación y Centros de formación de profesorado que han colaborado en este estudio.

- Detectar las comunidades autónomas con el nivel de implementación de medidas para el fomento del aprendizaje precoz de la LE más desarrollado.

De acuerdo con las condiciones de éxito desarrolladas por la Comisión Europea (2005), elaboramos una rúbrica como instrumento de análisis documental basada en cuatro criterios, valorados cada uno con una escala Likert del 0 al 2 (Anexo II):

- Adopción de un plan plurilingüe/bilingüe para el fomento de la LE en Educación Infantil. Hemos valorado aquellas comunidades que, lejos de acciones puntuales, han puesto de manifiesto su compromiso con la promoción de LE a través de un plan plurilingüe/bilingüe que abarque la etapa de Infantil.
- Regulación de la estructura horaria. Este criterio varía según cada Comunidad, desde dejarlo en manos del docente o del centro, hasta integrarlo plenamente en la carga lectiva.
- Formación del profesorado y acreditación de requisitos lingüísticos. La formación que han recibido los maestros en su etapa universitaria no es suficiente para afrontar este nuevo reto, por lo que un criterio de éxito de la introducción precoz de idiomas en los sistemas educativos es una formación específica, tanto lingüística como didáctica. De igual forma, se hace necesario regular los requisitos lingüísticos que estos docentes deban acreditar.
- Indicaciones explícitas sobre pautas metodológicas y recursos didácticos apropiados. Algunas comunidades facilitan pautas metodológicas a su profesorado, así como diseñan recursos didácticos específicos.

En esta parte del estudio preliminar hemos contado con dos tipos de documentos oficiales: los documentos legislativos de cada comunidad que regulan la enseñanza de la LE en Educación Infantil (Anexo III) y las webs de las consejerías (Anexo IV); analizando un total de 89 documentos legislativos oficiales¹¹ y 19 páginas web. La información obtenida o la que no estaba accesible

¹¹ Con el objetivo de no ser reiterativos, las referencias bibliográficas de estos documentos se encuentran en el Anexo I.

de manera *online*, se consiguió a través de entrevistas siguiendo un guión semiestructurado, basado en estas cuatro categorías anteriores que tenían como objetivo corroborar la información obtenida en el análisis documental (Bisquerra, 2004). Se contactó vía telefónica con expertos de cada Comunidad (responsables lingüísticos, de Infantil o de formación del profesorado o asesores).

A continuación, se recoge toda la información resultante del estudio preliminar, que nos ayudará a contextualizar la situación actual de la enseñanza de la LE a edades tempranas y su posterior análisis. Asimismo, describimos la información recabada de cada una de las comunidades autónomas que componen todo el territorio nacional. Primero presentamos la información recogida y después analizaremos con la rúbrica *ad hoc*, el grado de implementación de estas enseñanzas.

4.2.1.1 ANDALUCÍA

Andalucía ha sido una comunidad muy activa en lo que a enseñanza de LE se refiere mediante diferentes iniciativas, haciendo especial énfasis en la etapa de Infantil¹². En relación con la introducción temprana de LE, Andalucía también fue una comunidad adelantada, y en el año 2000 (Orden de 8 de Febrero de 2000, BOJA núm. 30) se determinaba que la dedicación horaria debía ser entre 1,5 y 2 horas semanales, distribuidas en tres o más sesiones de clase. Para que esto pudiera llevarse a cabo, desde la administración se ofrecieron diferentes recursos como orientaciones didácticas, formación para el profesorado, material didáctico y posible participación en programas relacionados con las LE a nivel europeo. Aunque, en el curso 2005-2006, la mayor parte de los centros había implantado la LE en Infantil, inicialmente no se recibieron todas estas ayudas propuestas por la administración y surgieron problemas relacionados con la formación del profesorado, financiación y la no sustitución del profesor especialista para poder dedicarse a este nuevo proyecto (Caballos, 2006).

Posteriormente, se establecía que la iniciación de la LE debía realizarse el último año de la etapa (Orden de 5 de agosto de 2008, BOJA núm. 169). Previa a

¹² Normativa referente a la etapa de Educación Infantil: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/educacion/nav/navegacion.jsp?perfil=&delegacion=&lista_canales=490&vismenu=1,0,1,1,1,0,0,0

esta orden, la Consejería (Decreto 428/2008, BOJA núm. 164), se comprometía a facilitar la elaboración de materiales, entre otros para la enseñanza de LE, así como orientaciones didácticas a tal efecto. Entre las primeras iniciativas legislativas en lo que se refiere a la enseñanza precoz de LE, 2000, y las que lo regularon a posteriori, 2008, encontramos como consecuencia la activa participación de Andalucía en diferentes programas e iniciativas, siendo una de sus apuestas más decididas el Plan de Fomento del Plurilingüismo¹³, aprobado por el Consejo de Gobierno el 22 de marzo de 2005 (vigencia que se amplió posteriormente de 2005 a 2008).

Este Plan contempla diferentes iniciativas para mejorar el dominio de la LE en todos los niveles de la sociedad:

- Programa Centros Bilingües.
- Escuelas Oficiales de Idiomas.
- Plurilingüismo y Profesorado (desarrollo de cursos para profesores).
- Plurilingüismo y sociedad (cursos de idiomas para las familias de centros bilingües, fomento actividades extraescolares).
- Plurilingüismo e Interculturalidad (con acciones como desarrollo de actividades formativas relacionadas con la enseñanza de LE y atención a la diversidad intercultural). Especial hincapié merece el interés prestado al potencial de aprender una LE a edades tempranas, más concretamente en el segundo ciclo de Educación Infantil.

Uno de los objetivos más relevantes en cuanto a la enseñanza de lenguas a edades tempranas se refiere a la “Ampliación del número de horas dedicadas al estudio de las lenguas en el currículo escolar mediante la anticipación lingüística en edades tempranas, aprendizajes de áreas no lingüísticas en LE, ampliación de la red de Escuelas Oficiales de Idiomas” (Acción 1, p.31), siendo uno de los principales fines la creación de un currículo integrado para todas las lenguas maternas o extranjeras, y para todas las etapas y modalidades educativas.

Una aportación muy relevante de este plan es la consideración de que debe haber una transición gradual entre los métodos utilizados en las primeras etapas

¹³Plan Fomento Plurilingüismo:

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/portadaEntidad?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/ProyectosInnovadores/Plurilinguismo/>

(segundo ciclo de Educación Infantil y primer ciclo de Primaria) y su paso a una etapa de afianzamiento de la lectoescritura, cuestión que está en pleno debate en la actualidad.

Uno de los puntos clave del Plan de Fomento del Plurilingüismo son los Programas de Centros Bilingües, cuya reglamentación más reciente tuvo lugar en 2011 (Orden del 28 de Junio de 2011, BOJA núm.135) con el objetivo principal de no solo promover el bilingüismo, sino de convertir la enseñanza bilingüe en plurilingüe, delimitando la definición de centro bilingüe a “los centros docentes de Educación Infantil de segundo ciclo, Educación Primaria y Educación Secundaria que impartan determinadas áreas, materias o módulos profesionales no lingüísticos del currículo de una o varias etapas educativas en, al menos, el cincuenta por ciento en una lengua extranjera” (p.7), mediante la utilización de el método AICLE¹⁴. Asimismo los centros deberán contar con docentes en posesión del B2, C1 o C2 en la LE.

Es destacable el hecho de que la etapa de Educación Infantil podrá ser bilingüe pero nunca plurilingüe. En cada curso del segundo ciclo de Infantil, los centros escolares serán los que definan el horario lectivo de la etapa, contemplando, al menos, una hora y treinta minutos de LE semanal contando con la presencia el tutor y el maestro especialista (Orden 30 julio 2012). Para llevar a cabo esta enseñanza deberán tener en cuenta los consejos e indicaciones que se recogen en el documento “Guía Informativa para centros de enseñanza bilingüe”¹⁵. Como parte del programa bilingüe, cada Escuela Infantil contará con dos horas adicionales semanales por parte del maestro que imparte materias no lingüísticas en LE dentro de la etapa de Infantil, y seis horas los colegios de Infantil y Primaria, como se fija en el artículo seis.

De forma reciente, diversas órdenes e instrucciones posteriores, como las del 12 de junio de 2014, indican que los centros que participen en el programa introducirán el bilingüismo en todo el segundo ciclo de Educación Infantil, el horario mínimo de una hora y media para los tres cursos, siendo deseable que los

¹⁴ Portal donde se reúnen materiales didácticos AICLE para las diferentes etapas educativas: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/aicle/contenidos>

¹⁵Guía Informativa centros enseñanza bilingüe: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portaverroes/documents/10306/1513789/Gu%C3%ADa+informativa+para+centros+biling%C3%BCes>

centros amplíen el mismo. Al mismo tiempo que el profesorado que debe impartir esta enseñanza de áreas no lingüísticas en LE debe ser el maestro de Infantil que acredite un B2 y, en caso de que no sea posible, será el maestro especialista de LE, acompañado del tutor. Además, es recomendable el empleo de la metodología AICLE y del Portfolio. En esta normativa se recoge el ejemplo de tres experiencias bilingües en inglés, alemán y francés que se estaban llevando a cabo en esta etapa educativa.

Como puede observarse, Andalucía ha sido una de las primeras comunidades en adelantar la enseñanza de las lenguas a la etapa de Infantil, sirviendo de modelo para el resto de comunidades. Es importante resaltar que ha realizado grandes esfuerzos para promover el aprendizaje de lenguas en sus centros educativos y entre el profesorado a través de programas de formación didácticos y lingüísticos, como por ejemplo la Guía Informativa para centros de enseñanza bilingüe, comentada anteriormente, actualizando la información que se brinda a los docentes, por ejemplo con el “Manual de coordinación orientativo para coordinadores bilingües¹⁶” para el curso 2015-16 con el objetivo de que los docentes puedan consultar un documento único donde poder reflejar toda la información pertinente para la puesta en práctica del programa bilingüe.

4.2.1.2 ARAGÓN

Aragón, como el resto de comunidades, tiene la competencia compartida (Ley Orgánica 5/2007, BOE núm.97) para diseñar la ordenación de la enseñanza, así como la actividad docente, su programación, inspección y evaluación, donde se incluye la etapa de Infantil¹⁷. Relativo a la enseñanza de la LE se han implantado diversos programas bilingües como el Currículo Hispano-Británico, Programas Bilingües en Infantil y Primaria, Programa de Secciones Bilingües en Secundaria y Programas de Proyectos Bilingües en Formación Profesional. En 1996 se implantó el Programa Currículo Integrado mediante el Convenio entre el Ministerio de Educación y el British Council (español-inglés), ampliándolo a

¹⁶ Manual de coordinación bilingüe:
http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portaerverroes/documents/10306/1673096/Manual_de_coordinacion_bilinguee_15-16_ultimo.pdf

¹⁷ Normativa referente a la etapa de Educación Infantil:
<http://ryc.educa.aragon.es/sio/ini.php?iditem=4&iz=7&sub=28>

francés y alemán en cursos posteriores. Para el curso 2012-2013 se contó con 87 centros públicos de Infantil, Primaria, Secundaria y Formación Profesional donde se imparten programas bilingües o plurilingües en inglés, francés o alemán.

Es una Comunidad que ha dedicado grandes esfuerzos para introducir de manera precoz la LE en su sistema educativo, y ya en 1996 se comenzó, de forma experimental, la enseñanza de la LE a partir del segundo ciclo de Educación Infantil (Orden 29 abril de 1996), extendiéndola a la etapa de Primaria. A posteriori, en mayo de 2001, se regulaba dicha experiencia piloto (Orden de 22 mayo de 2001, BOA núm. 63) para el segundo ciclo de Infantil a partir de 4 años, recibiendo una hora semanal por curso en sesiones de al menos 30 minutos; teniendo en cuenta que si no hubiera profesorado suficiente para atender a los alumnos de Infantil y Primaria, se dará preferencia a la etapa de Primaria y en caso de que sea posible, el tutor acompañará al maestro especialista al menos en el primer trimestre. Para la etapa de Primaria se incluye la posibilidad de una segunda LE como optativa (quinto y sexto curso).

Mayor importancia se le otorga a esta etapa cuando en la Orden de 28 de marzo de 2008, (BOA núm. 43), se fijó que el inicio de la expresión oral en una LE debía llevarse a cabo en el segundo ciclo de dicha etapa contando, en segundo y tercero curso, con tres sesiones semanales de treinta minutos (Resolución de 23 de Mayo de 2008, Departamento de Educación, Cultura y Deporte).

La Comunidad de Aragón ha contado con diferentes programas bilingües que han conducido hasta los programas actuales mediante diferentes actualizaciones que resumimos a continuación.

En un primer momento, contaba con diferentes programas bilingües (Resolución de 17 de agosto de 2009, Departamento de Educación, Cultura y Deporte)¹⁸ que incluían la etapa de Infantil (programa experimental con diferentes alternativas, español-francés y español-alemán). La principal característica de estos programas bilingües residía en que en la etapa de Infantil se dedicarían al menos ocho sesiones semanales a la enseñanza de la LE, y dejaba la duración de las mismas al calendario lectivo acordado por el centro escolar. Además, si el

¹⁸ Guía y orientaciones programa British Council para Infantil:

<http://www.educaragon.org/Files/Files/UserFiles/File/Programas%20exterior/curriculo%20integrado%20infantil.pdf>

centro lo solicita, se podía comenzar la implantación al mismo tiempo en todo el segundo ciclo de la etapa.

En segundo lugar, como consecuencia de todas las iniciativas en materia de lenguas ya iniciadas se consideró conveniente configurar un “Programa integral de bilingüismo” que aunara todos los programas existentes y ampliara las enseñanzas y oportunidades, reflejándose en el “Programa integral de bilingüismo en LE en Aragón” (PIBLEA) a partir del curso 2013/14 (Orden de 14 de febrero de 2013, Departamento de Educación, Cultura y deporte; Orden de 10 de marzo de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se modifica la Orden de 14 de febrero de 2013, por la que se regula el Programa integral de bilingüismo en LE en Aragón PIBLEA a partir del curso 2013-14). En ese programa se planteaban dos tipos de programas bilingües:

- CILE 2: Currículo impartido en LE, mediante la impartición de dos áreas o materias completas en LE (inglés, francés o alemán); teniendo que impartir en Infantil y Primaria un 30% del horario lectivo en LE.
- CILE 1: un área o materia completa en LE disminuyendo también el porcentaje en Infantil y Primaria a un 20%.

Es relevante destacar que ambas modalidades y porcentajes incluyen el horario dedicado al idioma. Además, los centros adscritos al convenio Ministerio de Educación-British Council tendrían que acogerse a una de estas opciones, dependiendo de las materias que impartan en LE.

Respecto a la puesta en marcha de este nuevo plan que incluiría a proyectos ya existentes como el convenio Ministerio de Educación-British Council¹⁹, surgieron en 2013 diferentes plataformas para solicitar el mantenimiento de este programa, del cual vencía su vigencia y que no era seguro su renovación; pero el 18 de abril de 2013 se firmó una ampliación del convenio²⁰ para el curso 2013-2014

¹⁹ Guía y orientaciones programa British Council para Infantil: <http://www.educaragon.org/Files/Files/UserFiles/File/Programas%20exterior/curriculo%20integrado%20infantil.pdf>

²⁰ Ampliación del Convenio de colaboración entre el ministerio de Educación y el British Council: http://ampasainzdevaranda.es/wp-content/uploads/2013/12/Convenio_2013_MECD-British.pdf

que podía ser renovable, concretando una serie de recomendaciones²¹, como por ejemplo que en Infantil el porcentaje de formación en inglés debía ser, como mínimo del 40%. La principal crítica residía en este porcentaje, ya que en los programas CILE 1, al que la mayor parte de centros se habían acogido, el horario dedicado a la LE era mínimo de un 20%, y de forma paulatina los centros tendrían que acogerse al nuevo programa.

En tercer lugar, la última actualización de estos programas se ha traducido en una regulación de todos los planes bilingües de la Comunidad de Aragón (Orden 10 de marzo de 2014, BOA núm. 64) donde se recoge que se podrán acoger al programa PIBLEA todos los centros que impartan áreas no lingüísticas en una LE, ya sea inglés, francés o alemán; concretando que para Infantil los CILE 2 dedicarán un mínimo de un 30% del horario escolar y los CILE 1 un mínimo del 20%, considerando incluido en este porcentaje el horario establecido para el idioma correspondiente. Es interesante el hecho de que los centros que establezcan el programa bilingüe de inglés, deberán ofertar en el tercer ciclo de Primaria una segunda LE.

También se brinda la posibilidad de tomar parte en la iniciativa "Potenciación de Lengua Extranjera" (POLE) para centros que participen o no en los programas bilingües a través de determinadas actividades, que nunca supondrán la impartición de una materia en LE, como refleja la Orden de 28 de abril de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se convoca a los centros educativos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón para solicitar autorización para desarrollar Proyectos de Potenciación de Lenguas Extranjeras (POLE) en el curso 2014-2015. Es importante destacar que esta iniciativa no se puede considerar como programa bilingüe.

En el curso 2014-15 se pasó de 87 a 233 centros con autorización para formar parte del PIBLEA y 247 centros bilingües para en el curso 2015-16 y en el curso 2015-2016 había 274 centros de Educación Infantil y Primaria que participaban en el plan bilingüe de inglés y 19 de francés (Orden 30 de junio de 2014).

Dentro de las indicaciones que se dan al profesorado, en concreto para Educación Infantil, se aconseja que se lleve a cabo una aproximación a la LE a

²¹ Convenio Ministerio de Educación-British Council. Directrices de la comisión de seguimiento para el desarrollo del currículo integrado: http://ampasainzdevaranda.es/wp-content/uploads/2013/12/Directrices_Comision_Seguimiento_mayo_13.pdf

través de la familiarización con los sonidos de la misma mediante métodos comunicativos y principalmente destrezas orales, relacionando los contenidos lingüísticos de la lengua con todas las áreas del currículo de Infantil, ya que estamos hablando de una etapa global. En cuanto al profesorado, pueden impartir clase dentro de los programas bilingües en esta etapa los maestros de Infantil que estén en posesión del B2 y /o apoyados por maestros especialistas en LE. Esto marca una gran diferencia en comparación con la mayor parte del territorio nacional, donde suele ser el maestro de Primaria, especialista en la LE, quien imparte dicha lengua en la etapa de Infantil. El centro deberá elaborar, durante los tres primeros años de participación en cualquier de los dos programas, un Proyecto Lingüístico de Centro, en caso de que no posea. Además, dentro del Plan de Formación del Profesorado de Aragón, los docentes reciben formación específica común para Infantil y Primaria tanto del ámbito lingüístico como pedagógico para implementar estos planes, de igual forma que se facilitan recursos didácticos a través de la web de la Consejería y orientaciones didácticas incluidas en la normativa (Orden de 14 de febrero de 2013).

4.2.1.3 ASTURIAS

Como el resto de comunidades, Asturias ha ido implementando diferentes programas e iniciativas relativas a la enseñanza de las LE, comenzando en el año 2004 con Programas Bilingües en Secundaria²² (habiendo comenzado en 2004-2008) de forma experimental y con su posterior ampliación a otras etapas educativas (curso 2008 y 2009) entre las que no se incluye Infantil²³.

En relación con la enseñanza de la LE en la etapa de Educación Infantil, haremos una breve revisión de las iniciativas que se comenzaron en un primer momento hasta la situación actual. En un primer momento se ofertó la posibilidad de participar en proyectos de incorporación de la enseñanza de la LE en el segundo ciclo de Infantil (dos últimos cursos) y en el primer ciclo de Primaria a partir del curso 2001-2002 (Resolución de 28 de febrero de 2001, BOPA núm. 64). En la etapa de Infantil se impartía un mínimo de una hora y un máximo de una

²³Normativa referente a la etapa de Educación Infantil: http://www.educastur.es/index.php?option=com_content&task=category§ionid=377&id=47&Itemid=91

hora y media semanal en sesiones de no más de 30 minutos. Además, esta regulación²⁴ determinaba objetivos, contenidos y orientaciones metodológicas, de forma muy rigurosa y completa, plasmándose en interesantes recursos didácticos.²⁵

De forma posterior, se mantuvo lo establecido previamente (Decreto 85/2008, BOPA núm. 212 y Resolución de 16 de marzo de 2009, BOPA núm. 77), especificando que la enseñanza de la LE inglés iría dirigida a los dos últimos cursos del segundo ciclo de Educación Infantil. En 2012 se planificó la ampliación de esta enseñanza a dos horas en tres años y a tres horas en cuatro y cinco años, que estaría totalmente implantado en el curso 2014-15 (Resolución de 21 de marzo de 2012, de la Consejería de educación y universidades, por la que se modifica 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, BOPA núm. 69). Sin embargo, esta nueva medida quedó suspendida retrasándola hasta el curso 2014-2015 (Resolución de 27 de agosto de 2012, BOPA núm. 202 por razones de índole económica y se mantiene en la actualidad. Por lo tanto, y como nos confirman desde la Consejería de Educación, a partir de la citada Resolución, aunque no hay planes bilingües para la etapa de Infantil, cada centro organiza la enseñanza de la LE en Infantil, planificando y decidiendo sobre su horario y métodos, por lo que existe variedad de experiencias en los diferentes centros educativos. En la actualidad las únicas iniciativas bilingües que tienen lugar en esta etapa se trata de los dos centros que participan en el programa *British Council*.

En cuanto a la formación de los docentes, no hay un plan de formación específico para los docentes que imparten la LE en esta etapa (los cuales deben disponer de un nivel B2 para impartir dicha enseñanza), sino grupos de trabajo con carácter más general, que incluyen a Infantil y Primaria, a nivel didáctico así como cursos de mejora de la competencia lingüística.

²⁴ http://tematico.asturias.es/bopa/Bol/20010317/03327_01.htm

²⁵ Recursos didácticos:
http://historico.educastur.es/index.php?option=com_content&task=view&id=1743&Itemid=54

4.2.1.4 CANARIAS

Canarias, por su situación y características sociales y culturales, es una comunidad que ha contado con proyectos de enseñanza de lenguas, especial relevancia tiene el Programa AICLE en Primaria y Secundaria y el proyecto “Hablar otra lengua²⁶, dentro del “Pacto social por la Educación^{27”}, que dotaba de gran importancia el aprendizaje de LE en todas las etapas educativas, recomendando que

se realicen los estudios pertinentes que permitan planificar un plan coherente, secuencial y coordinado de enseñanza de las LE, con objetivos, recursos y planes de formación propios y adaptados a cada una de las etapas, desde Educación Infantil hasta Formación Profesional, e incluso con la definición o redefinición de las Escuelas Oficiales de Idiomas y la FP Ocupacional. (p.8)

Si nos centramos en la etapa de Infantil²⁸, el inglés se introdujo de forma progresiva y experimental (Orden de 12 de junio de 2000, BOC núm. 72) en el segundo ciclo de Infantil, en centros que ya estuvieran impartiendo inglés en el primer ciclo de Primaria, aunque no se especificaba el horario que se dedicaría a tal fin. Sí da importancia a la coordinación entre los docentes, para lo que se establecerá una hora dentro del horario escolar, ya que la enseñanza del inglés tiene que hacerse de forma integrada con el resto de áreas. Se comenzó en el tercer curso de Infantil, para gradualmente ponerlo en marcha en el segundo y primer curso con el objetivo de completar la etapa en el curso 2004-2005. En la misma línea, y como continuación a la comentada Orden de 2000, se ha ido concretando cómo introducir inglés en esta etapa a través distintas normativas en cuanto al horario lectivo, pautas didácticas a emplear y formación del profesorado.

²⁶ Proyecto Hablar otra Lengua: <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/peduca/PEDUCA/HablarOtraLengua1.htm>

²⁷ Pacto por la educación: http://www.consejoescolardecarnarias.org/wp-content/uploads/enlaces/PACTO_POR_LA_EDUCACION.pdf

²⁸ Normativa referente a la etapa de Educación Infantil: <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/infantil/normativa/>

En primer lugar, en cuanto al horario lectivo, la Orden de 20 de mayo de 2002 (BOC núm. 88) estableció que el horario lectivo dedicado sería de una hora y media semanal, distribuido en sesiones máximo de treinta minutos. Dicha orden matizó y concretó (Orden de 30 de junio de 2003, BOC núm. 134) que, aunque la dedicación horaria sería de hora y media semanal en sesiones máximo de 30 minutos, en los colegios rurales la distribución del horario habrá que adaptarla al horario de los maestros especialistas y que la enseñanza del inglés debe llevarse a cabo de forma integrada respecto a las tres áreas de la etapa siendo necesario que:

Los centros establezcan una hora semanal de carácter complementario para la coordinación entre el profesorado especialista en inglés y los tutores de Educación Infantil, de modo que coordinen la elaboración y del desarrollo de las programaciones para que la enseñanza del inglés, junto con las demás áreas, se conciba de forma globalizada y se desarrolle mediante experiencias significativas. (p.12032)

Ese mismo año también se determinó que la enseñanza del inglés en Infantil era de carácter obligatorio desde el curso 2002-2003 para cinco años y desde el curso 2003-2004 para cuatro y tres años (Resolución de 25 de agosto de 2003, BOC núm. 175).

La última normativa sobre la cuestión (Orden de 18 de junio de 2010, BOC núm. 125), mantiene las directrices generales señalando que la enseñanza de hora y media a la semana de inglés se aplica a los alumnos de cuatro y cinco años, y en caso de que el maestro especialista disponga de horario lectivo, a los alumnos de tres años.

En segundo lugar, en cuanto a cómo llevar a cabo dicha enseñanza, la mencionada Resolución de 22 de julio de 2002 (BOC núm. 116), concretó que la enseñanza debía centrarse en la comprensión y expresión oral, colaboración entre tutores y especialistas, tipos de agrupamientos y metodología a utilizar. Esta Resolución se vio modificada por la Orden de 30 de junio 2003, referente a los colegios rurales, donde el horario dependerá de los docentes que impartan clase en este tipo de centros. En cuanto a las pautas metodológicas, se indicaba que debía ser una enseñanza eminentemente oral, incluyendo actividades de interés para el niño mediante gran apoyo gestual. Además, se recomendaba que el especialista de inglés (debía usar la LE en el aula e intentar crear situaciones reales de comunicación) compartiera el aula durante el mes de septiembre con el

tutor de infantil para ir familiarizándose con la etapa. Como complemento a estas indicaciones, la Resolución de 25 de agosto de 2003 (BOC núm. 175), aconsejaba el uso del enfoque comunicativo como método de enseñanza basándose en experiencias significativas para el alumnado. El maestro especialista utilizaría la lengua inglesa en el aula creando situaciones reales de comunicación mediante su uso en diferentes momentos. Este especialista debería compartir tiempo en el aula con el tutor antes de comenzar la enseñanza del inglés para familiarizarse con la didáctica del aula de Infantil, siendo fundamental, al mismo tiempo, que el tutor permanezca en el aula durante las sesiones de inglés, habiendo sido programadas conjuntamente.

En tercer lugar, relativo a la formación del profesorado, se consideraba conveniente (Orden de 23 de julio de 2004, BOC núm. 157) que la introducción del inglés se realizara de forma gradual, no forzando el proceso, siendo necesaria una mayor formación y adaptación del mismo, sobre todo considerando que no hay maestros especialistas en LE en esta etapa. Al mismo tiempo, se constató la conveniencia de dar la oportunidad a nuevos centros para que anticiparan la impartición de inglés a tres años, única edad en la que no se había producido la generalización de esta experiencia.

De forma reciente, el Consejo Escolar de Canarias ha presentado un Pacto por la Educación (2013) que da especial relevancia a la necesidad de iniciar a los escolares en el aprendizaje de las LE desde edades tempranas y animan al diseño de un plan integral para ello. Por último, ofertan cursos formativos de carácter global para Infantil y Primaria.

Se podría concluir que Canarias no cuenta con programa bilingüe en Infantil, solo presente actualmente en Primaria y la ESO (nos confirman desde la Consejería de Educación se prevé que para el próximo curso se amplíe a Infantil y a Bachillerato). A pesar de esta carencia, cuenta con iniciativas innovadoras, como la implantación de forma gradual, de la hora extra de colaboración entre los docentes para la preparación de las clases o la participación previa del maestro de Primaria especialista en LE en el aula de Infantil para el conocimiento de la dinámica del aula de infantil, aunque manteniendo dentro del horario lectivo solamente una hora y media semanal, eso sí, en todo el segundo ciclo de Infantil;

o la elaboración de indicaciones metodológicas para estas enseñanzas a edades tempranas²⁹.

4.2.1.5 CANTABRIA

La Comunidad Cántabra participa desde hace años de diferentes iniciativas en materia de lenguas como por ejemplo del Convenio del Ministerio de Educación-*British Council* desde 1996, que comenzó en la etapa de Educación Infantil³⁰ y se continuó en las diferentes etapas educativas³¹. El objetivo general que se plantea esta comunidad es la mejora de la competencia comunicativa en Educación Infantil³² a través de la inmersión lingüística y la interacción con el idioma; y para su consecución se conforman diversas estrategias y planes que detallaremos a continuación.

Una de las primeras acciones que se llevaron a cabo sería la Resolución de 25 de agosto de 2003 con el “Plan para la Potenciación de la Enseñanza” (Resolución de 28 septiembre de 2006, BOC núm. 195) que pretendía promover el aprendizaje de inglés en el segundo ciclo de Infantil. Los esfuerzos se destinarían al último curso del segundo ciclo, y asimismo, se plasmaba la intención de establecer programas bilingües en esta etapa. Se establecen también los objetivos para el resto de etapas educativas, y se apuesta por la metodología AICLE para los Programas Bilingües. En el curso 2011-2012 había 14 centros públicos (de 142) de Educación Infantil y Primaria y tres centros concertados que llevaban a cabo este programa en diferentes etapas educativas. El Decreto 79/2008 (BOC núm. 164) establece que se podrá autorizar la enseñanza de parte de las áreas del currículo en LE y establece los objetivos y contenidos que se deben trabajar en la etapa de Infantil. Unos días más tarde se fijaron las instrucciones para su aplicación a través de la Orden EDU/62/2008 (BOC núm. 167), donde se especifica

²⁹ Pautas metodológicas enseñanza inglés en Infantil: <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/udg/ord/documentos/Curriculo/CurrInglEsEspanolInfantilPrimaria.pdf>

³⁰ Normativa referente a la etapa de Educación Infantil: http://www.educantabria.es/etapas_educativas/normativa_y_legislacion_de_etapas_educativas/educacion-infantil/?phpMyAdmin=DxoCAdblc%2CANuNIkvc-WZcMiFvc

³¹ En la actualidad solo continúa un centro de los que inició el programa en 1996, que concluyó el recorrido por todas las etapas educativas en 2012.

³²<http://www.educantabria.es/planes-y-niveles-educativos/educacion-infantil.html>

que la dedicación lectiva será de una hora semanal para cada curso de Educación Infantil mediante sesiones cuya duración será la más adecuada pedagógicamente.

El Plan de Inmersión Lingüística en Lengua Inglesa en Educación Infantil³³ (Orden ECD/16/2012, BOC núm. 61; Orden ECD/21/2014, BOC núm. 54), supone una apuesta muy ambiciosa, ya que el programa incluye una hora diaria de inglés y pretende implicar a las familias de una forma directa, así como el apoyo de auxiliares de conversación (hasta 30 horas) y la elaboración de una Guía para la elaboración de un Proyecto de Inmersión Lingüística en Educación Infantil³⁴, como ayuda a los centros donde se especifican, incluso, tipos de actividades, no solo en el aula sino durante las horas de comedor, o fuera del horario lectivo, como talleres de conversación para padres, maestros, servicio de guardería en inglés, participación en programas europeos. El programa lleva en funcionamiento desde 2012 en 26 centros, participando en el mismo 250 profesores, 4000 alumnos y 30 auxiliares de conversación³⁵. En cuanto a la formación del profesorado, dentro de este plan, podrán formarse siguiendo dos vías diferentes, por un lado, cursos para profesorado que estén en posesión del B1 y quieran alcanzar el B2; y por otro lado, profesores que ya estén en disposición de impartir clase en los planes bilingües pero quieran mejorar su competencia lingüística, a través de un curso que concluirá con una estancia y a la vuelta el examen del C1; ya que este plan establece un nivel B2 en la LE correspondiente para poder impartir docencia en los programas bilingües, ofreciendo formación para ello, así como para la obtención del nivel C1. Además, se crean grupos de trabajo para los diferentes planes, entre ellos el de Inmersión Lingüística en Infantil para conocer las necesidades de los docentes y proporcionar formación al respecto.

³³ Plan Inmersión lingüística en Infantil: http://www.educantabria.es/docs/anuncios_y_convocatorias/jun_jul_agos_2013/Plan_de_Inmersi%C3%B3n_Infantil_27marzo-publicacion.pdf

³⁴ Guía elaboración plan inmersión en Infantil: http://www.educantabria.es/docs/planes/potenciaci%C3%B3n_lenguas_extranjeras/GUIA_PLAN_INMERSION_INGLES_INFANTIL.pdf

³⁵ Red centros bilingües: <http://www.educantabria.es/red-de-centros-de-educacion-bilinguee-de-cantabria/centros-pil.html>

Estos colegios que comiencen a formar parte de este plan, en un período máximo de tres años, podían optar a formar parte de los colegios con programas bilingües (Orden ECD/27/2013, BOC núm. 47)

Los mencionados programas bilingües (PEB), que se contemplan en todas las etapas educativas (español-alemán, español-francés, español-inglés), tendrán las siguientes características en Infantil (Orden ECD/123/2013 de 18 de noviembre, BOC núm. 232):

- Posibilidad de solicitar modalidad español-francés, español-alemán, español-inglés (Infantil y Primaria solamente español-inglés).
- Una hora semanal de LE.
- Dos horas semanales (en cuatro o cinco sesiones) dedicadas a la enseñanza parcial de contenidos de una o dos áreas del currículo en LE por parte del tutor.
- Se iniciará de forma progresiva un ciclo cada año académico, iniciándose en el segundo ciclo de Educación Infantil.

Recientemente, se ha abierto una nueva convocatoria por la que las etapas educativas de Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional pueden participar de cinco tipos de programas de educación bilingüe (PEB) de inglés-español, alemán-español y francés-español (no siendo las opciones de alemán y francés aplicables para las etapas de Infantil, Primaria, y Formación Profesional). En la etapa de Infantil tendrán más posibilidades de participación los centros en los que ya esté en funcionamiento un plan de inmersión lingüística, entre otros requisitos (Resolución 17 de marzo de 2014, BOC núm. 57).

Aunque la participación en las dos posibilidades que se plantean para la enseñanza de la LE en Infantil puede ser simultánea, como nos confirman desde la Consejería, por el momento Infantil solo está participando del Plan de Inmersión, algo que está pendiente de regular.

En líneas generales, la Comunidad Cantabra ha promovido la introducción temprana de LE, mediante su Plan de Inmersión Lingüística en infantil, al mismo tiempo que también cuenta con secciones bilingües en el resto de etapas educativas.

4.2.1.6 CASTILLA LA MANCHA

La Comunidad de Castilla la Mancha³⁶, tiene en funcionamiento diversas iniciativas en materia de LE. Su oferta de programas bilingües se centra en dos programas clave: Convenio Ministerio de Educación-*British Council* (1996) y Programa de Secciones Bilingües Francés (2002) mediante un acuerdo con la Embajada Francesa (convertidas en secciones europeas). Con el fin de entender la situación actual de los programas bilingües, realizaremos un recorrido por las diferentes iniciativas que han conducido a la situación actual.

Los programas bilingües se comenzaron a introducir mediante las Secciones Europeas (a raíz de la experiencia del convenio entre el Ministerio de Educación-*British Council*) con el objetivo de promover modelos educativos bilingües en los centros docentes en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (Orden de 7 de Febrero de 2005, DOCM núm. 40). En esta Orden se establece que en la etapa de Infantil las Secciones Europeas de primera LE dedicarán 150 minutos semanales, distribuidos según el criterio del centro, exceptuando los que siguen el convenio entre el Ministerio de Educación-*British Council*; y posteriormente se concretó que las secciones europeas de inglés dedicarían 150 minutos semanales de docencia en esta lengua (sin contar los 90 minutos propios del área de inglés, como apuntaba el Decreto 67/2007, DOCM núm. 116) y las Secciones Europeas de una segunda LE 60 minutos semanales (Orden de 13 de marzo de 2008, DOCM núm. 64). La lengua vehicular elegida debía utilizarse, al menos, en dos áreas entre las que se debe encontrar el área de Conocimiento del Medio Físico y Social. El primer curso de implantación sería Educación Infantil y primer ciclo de Primaria y se ofertó la posibilidad de participación a 24 centros de Infantil, Primaria y Secundaria que no habían podido participar en otras convocatorias (Orden del 23/04/2007, DOCM núm. 93), así como la implantación de secciones europeas de francés e inglés. (Orden de 28 de febrero de 2006, DOCM núm. 55).

Los docentes participantes en dicho programa deberían estar en posesión del B2 a partir del curso 2013-2014, aunque para la etapa de Infantil y Primaria en

³⁶Iniciativas en materia de LE: http://www.educa.jccm.es/educajccm/cm/educa_jccm/tkContent?idContent=35508&locale=es_ES&textOnly=false.

el curso 2012-2013 se permitió a profesores de estas dos etapas solamente tener el B1. Al mismo tiempo, los centros donde estos programas estén implementados menos de cuatro años, contarán con la ayuda de un asesor lingüístico, que servirá de coordinación entre los profesores de áreas lingüísticas y no lingüísticas (Instrucciones de la Dirección General de Recursos Humanos y Programación Educativa relativas al funcionamiento de las Secciones Bilingües y las Secciones Específicas Bilingües de Castilla La Mancha para el curso 2012-2013³⁷).

En palabras de Marcial Marín, Consejero de Educación (Hernández, 2014),³⁸, se daba la necesidad de estar en posesión del B2, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, para lo que ofrecerían formación a 2000 profesores, y desarrollo de un nuevo plan que incluyera tres posibilidades: Programa de Iniciación lingüística: una asignatura en LE; Programa de Desarrollo: dos asignaturas en LE y Excelencia lingüística: tres o más asignaturas en LE.

Estas previsiones se reflejaron en el Decreto 7/2014³⁹(DOCM núm. 17), considerando bilingües a los centros que participen en algunos de los planes citados, que se han concretado en la Orden de 16/06/2014 (DOCM núm. 117). Por tanto, las secciones europeas anteriormente comentadas han dejado paso a tres posibles planes para Infantil:

- Programa de Iniciación Lingüística: 180 minutos semanales (90 de LE y resto contenidos no lingüísticos)
- Programa de Desarrollo Lingüístico: 210 minutos semanales (90 de LE y resto contenidos no lingüísticos)
- Programa de Excelencia Lingüística: 240 minutos semanales (90 de LE y resto contenidos no lingüísticos)

Además, cualquier modalidad de programa debe implantarse en todo el segundo ciclo de Infantil y al menos en el primer año de Primaria. Asimismo, se incluyen pautas metodológicas (art.8) debiendo emplear la metodología AICLE y enfoque comunicativo, la importancia de emplear la lengua objeto de aprendizaje

³⁸ Noticia plan plurilingüismo: <http://www.abc.es/toledo/20140123/abcp-junta-prepara-ambicioso-plan-20140123.html>

³⁹ Web Normativa Plan de Plurilingüismo de Castilla La Mancha: <http://www.educa.jccm.es/es/sistema-educativo/idiomas-programas-europeos/plan-plurilinguismo-castilla-mancha/normativa-plan-plurilinguismo-castilla-mancha>

por parte del docente y designando a los maestros de Infantil, al menos con un B2 como encargados de impartir esta docencia.

Estas tres posibilidades de implantación de programas bilingües para el curso 2015-2016 se recogen en la Resolución de 28/01/2015, de la Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación, (DOCM núm. 21), donde se refleja que casi la totalidad de los centros educativos de Infantil y Primaria que solicitan programas son de iniciación en inglés, siendo muy minoritarias las solicitudes en francés. Además, se han publicado más concreciones sobre el plan plurilingüe, que indican que:

- Es necesario para los docentes contar con el nivel B2.
- Se contará con un asesor lingüístico en todas las etapas que se encargará de elaborar el Portfolio, asesorar sobre la metodología AICLE, así como promover la participación en Programas Europeos, entre otras acciones. En Infantil, para el programa iniciación (dos períodos lectivos), desarrollo (hasta tres) y excelencia (hasta cuatro) (Instrucciones de la dirección general de programas, atención a la diversidad y formación profesional relativas al funcionamiento de los programas lingüísticos en centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos de Castilla la Mancha para el curso 2015-2016).
- Los 90 minutos que corresponden a la enseñanza del área de LE deben ser impartidos por un maestro especialista en LE, y de las demás horas lectivas del programa puede hacerse cargo un maestro de Infantil con nivel B2. Es importante también el hecho de que los 90 minutos semanales de la enseñanza de inglés están incluidos en la temporalización dispuesta para cada modalidad, como vimos anteriormente.
- La distribución horaria debe desarrollarse al menos en cuatro días.
- El auxiliar de conversación estará siempre acompañado por el tutor.

Asimismo, es relevante resaltar que cuentan con un banco de recursos⁴⁰ así como un apartado⁴¹ donde se resuelven las preguntas más frecuentes en relación a estos programas.

⁴⁰Banco de recursos: <http://www.educa.jccm.es/recursos/es/contenidos-educativos.nodos,24,6>

Recientemente se ha concretado, para el curso 2015-16, que el asesor lingüístico del centro deberá aconsejar sobre la metodología AICLE y planificar el Portafolio del centro. Además, los 90 minutos que corresponden a la enseñanza del área de LE debe ser impartidos por un maestro especialista en LE, y de las demás horas lectivas del programa pueden hacerse cargo un maestro de Infantil con nivel B2; la distribución horaria debe desarrollarse al menos en cuatro días y el auxiliar de conversación estará siempre acompañado por el tutor (Resolución de 28/01/2015, DOCM núm. 21).

4.2.1.7 CASTILLA LEÓN

En la enseñanza de la LE en la etapa de Educación Infantil⁴², la comunidad de Castilla y León aunque ha participado de iniciativas estatales, no cuenta con un plan propio plurilingüe.

De forma general, el Decreto 140/2000 (BOCYL núm. 119) supuso la fijación de la aproximación a la enseñanza de la LE, de forma experimental, tanto en el primer ciclo de Primaria como en Infantil para el curso 2000-2001; aunque no regulaba aspectos como horario semanal o metodología a emplear. Unos años más tarde, se concretó que estas enseñanzas se comenzarían en Educación Infantil y primer curso de Primaria, y de forma gradual al resto de cursos de Primaria (Decreto 101/2004, BOCYL núm. 176), que se puntualizaría mediante la Orden EDU 1396 de 2004 (BOCYL núm. 177), Orden EDU 1142 de 2006 (BOCYL núm. 177), que modifica la Orden de 22 de junio de 2000 y la Orden EDU 1024 de 2006 (BOCYL núm. 121), que sustituía la Orden de 22 de junio de 2000. Castilla y León ha participado del convenio Ministerio de Educación-*British Council* desde sus inicios en 1996 en el segundo ciclo de Educación Infantil; y como parte de este convenio se fija la creación de secciones lingüísticas de inglés en Infantil y Primaria para el curso 2005-2006, comenzando a la edad de tres años tomando

⁴¹ Plan Plurilingüismo: <http://www.educa.jccm.es/es/sistema-educativo/idiomas-programas-europeos/plan-plurilinguismo-castilla-mancha/programas-linguisticos/preguntas-frecuentes-programas-linguisticos-curso-2015-2016>

⁴² Normativa referente a la etapa de Educación Infantil: <http://www.educa.jcyl.es/es/informacion/normativa-educacion.buscar?sortIndex=3&search=submit&formName=searchForm&name=infantil&searchType=0>

como base el convenio entre el Ministerio de Educación-British Council, (Orden EDU 1141/2005, BOCYL núm.77).

Posteriormente, se apostó por la importancia de la enseñanza de la LE en la etapa de Infantil (Decreto 122/2007, BOCYL núm.1) considerándola un buen instrumento para trabajar las “capacidades afectivas, intelectivas y sociales en estas edades, adquirir una mayor competencia comunicativa y facilitar la reflexión sobre el aprendizaje” (Decreto 122/2007, BOCYL núm.1, p.17); siendo importante que la LE fuese la que se emplease como medio de comunicación en las sesiones programadas para su enseñanza, promoviendo la participación activa del alumno mediante actividades comunicativas, pero teniendo en consideración el período de silencio de los alumnos a estas edades.

El horario lectivo es de una hora semanal en sesiones de 30 minutos (aunque como nos confirman desde los CPR, los colegios que participan en las secciones bilingües a partir de Primaria suelen incluir más horas de LE en Infantil si cuentan con los docentes necesarios⁴³), siendo necesario el B2 por parte de los docentes, y recibiendo éstos formación⁴⁴ global para Primaria e Infantil como parte del Plan de Formación del profesorado⁴⁵ en LE, ya que normalmente son los primeros los que imparten esta enseñanza; además de contar con interesantes recursos educativos a través de la web de la Consejería⁴⁶.

En las diferentes regulaciones comentadas se habla de la introducción de inglés como LE desde los tres años, aunque no se menciona la etapa de Infantil en las regulaciones de los últimos años en materia de secciones bilingües (Orden EDU/400/2012, BOCYL núm.110; Orden EDU/154/2013, BOCYL núm. 58) o en iniciativas como el “Programa de acompañamiento escolar en lengua extranjera”.

⁴³ Información consultada 12 enero de 2016

⁴⁴Plan de Formación del profesorado en lenguas extranjeras: <http://www.educa.jcyl.es/es/temas/idiomas-bilinguismo/formacion-profesorado/plan-formacion-profesorado-lenguas-extranjeras>

⁴⁵ Convocatoria Cursos Didáctica de la LE Convocatoria 2015: <http://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/formacion-profesorado/actualidad-formacion-profesorado/cursos-metodologia-didactica-idiomas-profesores-2015>

⁴⁶Recursos inglés Infantil: http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/Recursos%20Infinity/escriptorio_infantil_/english/escriptorio.html

Como se desprende de las diversas regulaciones, Castilla y León, en la etapa de Infantil no cuenta con estos programas bilingües como en el resto de etapas, a excepción de los colegios adscritos al convenio con el Ministerio de Educación-*British Council*, aunque sí incluye interesantes recursos digitales ⁴⁷.

4.2.1.8 CATALUÑA

Cataluña, partiendo de su realidad bilingüe, cuenta con variados planes plurilingües respecto a la enseñanza de lenguas, siendo una comunidad referente en la implantación de nuevas iniciativas y planes al respecto, sin embargo la introducción de la LE en Infantil no cuenta con el mismo nivel de desarrollo.

En relación con Infantil⁴⁸, el Decreto 181/2008 (DOGC núm. 5216) regulaba las enseñanzas del segundo ciclo de esta etapa fijando que si el contexto sociolingüístico lo permite, se podrá iniciar el aprendizaje de la LE en esta etapa, especialmente en el segundo ciclo (Artículo 4, punto 6). Como parte de esta intención plurilingüe, aunque ya no está en vigor, también tiene gran relevancia el “Plan Experimental de Lenguas Extranjeras” (PELE)⁴⁹ que abarcaba desde Infantil hasta Secundaria, habiéndose iniciado en el curso 2005-2006. En las etapas de Infantil y Primaria tenía como uno de los objetivos principales el proporcionar la oportunidad de continuar en Secundaria bajo el sistema educativo español o británico. En la etapa de Infantil el aprendizaje de la LE comenzaba en cuatro años, con dos horas de inglés, y tres horas en cinco años.

Es importante resaltar el hecho de que no se enseñaba cada asignatura o ámbito del currículo en una lengua predeterminada, sino que van alternándose siguiendo la metodología AICLE. De acuerdo al Departamento de Educación Catalán, el número de centros que pusieron en marcha este plan en el curso 2010-2011 era de 1345 centros de Infantil, 1002 de Primaria y 343 de Secundaria. Este Plan finalizó en 2010, aunque hasta 2013 hubo centros donde estuvo vigente ya que su duración era de tres años. En 2012 se inicia una convocatoria bianual de un

⁴⁷Banco de recursos:
http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/Recursos%20Infinity/escritorio_infantil/_castellano/escritorio.html

⁴⁸ Normativa referente a la etapa de Educación Infantil:
<http://www.xtec.cat/web/curriculum/infantil>

⁴⁹ Plan experimental LE: <http://www.xtec.cat/web/projectes/llengues/pluri/pile>

nuevo plan para el fomento del plurilingüismo “Plan Integral de Lenguas Extranjeras, PILE⁵⁰ consolidando así iniciativas previas como el Plan PELE, aunque no incluía Infantil.

En consecuencia, como se desprende de lo anteriormente comentado, Cataluña no cuenta con un plan que incluya una LE en Educación Infantil, aunque está extendida su enseñanza contando con interesantes recursos a disposición de los docentes. Sin embargo, sí dispone de una amplia variedad de iniciativas en cuanto a formación del profesorado⁵¹ se refiere, con el *Centre de Recursos de Llengües Estrangeres* (CESIRE)⁵² donde se reúnen jornadas, conferencias, publicaciones, y diversos recursos que sirven de apoyo al profesorado.

Desde la web se ofrece el acceso a multitud de recursos en todos los campos, y en concreto hay ejemplos de la enseñanza de inglés en Infantil⁵³.

4.2.1.9 COMUNIDAD VALENCIANA

La Comunidad Valenciana, como comunidad bilingüe, cuenta con diferentes programas educativos, teniendo como uno de los objetivos principales conseguir un dominio de las dos lenguas oficiales más el aprendizaje de LE, que tienen su origen en 1998, mediante la incorporación temprana de una LE en el primer ciclo de Primaria.

En primer lugar, están los programas bilingües (Programa de Enseñanza en Valenciano, PEV; Programa de Inmersión Lingüística, PIL; y Programa de Incorporación Progresiva, PIP); que desde el curso 1998-1999 se han ampliado y convertido en programas plurilingües con carácter experimental.

En segundo lugar, en cuanto al aprendizaje temprano de LE, a través de diferentes regulaciones, Decreto 38/2008, (DOCV núm. 5) se establecieron los

⁵⁰Plan Integral LE:

<http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/plurilinguisme/programes/pluri/pile/>

⁵¹Formación profesorado: http://www.xtec.cat/web/formacio/linies_formacio

⁵²http://srvcnpbs.xtec.cat/cirel/cirel/index.php?option=com_content&view=article&id=165&Itemid=202

⁵³ Ejemplos enseñanza inglés en Infantil: http://srvcnpbs.xtec.cat/cirel/cirel/index.php?option=com_content&view=article&id=260:articles-sobre-lensenyament-i-aprenentatge-de-la-llengua-estrangera-a-leducacio-infantil&catid=122:orientacions-professorat&Itemid=223

objetivos y contenidos alcanzados, aunque no se concreta horario. Posteriormente, se fueron puntualizando más detalles, como por ejemplo la Resolución de 30 de Julio de 2008, (DOCV núm. 5832), que define los requisitos básicos que deben darse en los centros para promover el primer acercamiento a la LE. Esta normativa complementa las anteriores, en tanto que permite mejorar los programas de educación bilingüe con la introducción temprana de una LE. Se constata que la incorporación de un programa plurilingüe⁵⁴ en este ciclo favorece el aprendizaje de las lenguas curriculares sin dificultar la adquisición de los contenidos, fijando que se comenzará a la edad de cuatro años, mediante un tratamiento metodológico y didáctico integrado propio y singular de este programa. Todos los centros tendrán que elaborar el Diseño Particular del Programa (DPP) teniendo en cuenta todas las orientaciones que se facilitaban para la enseñanza de la LE a estas edades pudiendo contar con asesoramiento por parte de la Dirección General de Ordenación y Centros Docentes.

Mediante la Orden de 19 de mayo de 2009 (DOCV núm. 6034) se estableció la organización y funcionamiento del Programa Experimental Plurilingüe para el curso 2009-2010, considerando centros plurilingües aquellos en los que el alumnado tenga que alcanzar el mismo dominio en las lenguas cooficiales de la comunidad y avanzar en su competencia en la LE. Comenzaría el curso 2009-2010 en el primer curso del segundo ciclo de Infantil, donde se dedicaría el 80% del tiempo lectivo a la lengua inglesa, un 10% al valenciano y otro 10% al castellano utilizando una metodología con un enfoque activo-comunicativo. Como parte de esta Orden, se establecía un plan de formación del profesorado tanto a nivel lingüístico y didáctico; así como recursos online⁵⁵ para el profesorado. A través la Resolución de 24 de junio de 2009, (DOCV núm. 6051), se determinaron los tres centros que participarían en dicho programa y así, sucesivamente, se han ido incorporando nuevos centros educativos (Resolución de 24 de marzo de 2015,

⁵⁴ Web Programas de Educación Plurilingüe:

http://www.ceice.gva.es/ocd/sedev/es/pluri_inf.htm

⁵⁵Recursos

online:

http://mestreacasa.gva.es/web/guest/102?p_p_id=101_INSTANCE_sZrQ&p_p_action=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_count=1&101_INSTANCE_sZrQ_keywords=&101_INSTANCE_sZrQ_advancedSearch=false&101_INSTANCE_sZrQ_andOperator=true&cur=3

DOCV núm. 7516). Posteriormente, se creó la red de centros plurilingües (ORDEN 19/2011, de 5 de abril, de la Conselleria de Educación, por la que se establece la Red de Centros Docentes Plurilingües en la Comunitat Valenciana). Las diferentes Resoluciones (23 de junio de 2011, DOCV núm. 6613; 20 de febrero de 2012, DOCV núm. 6724; 26 de marzo de 2013, DOCV núm. 7002; 28 de febrero de 2014, DOCV núm. 7232; y 30 marzo de 2015, DOC núm. 7504) han ido sumando más colegios a este programa.

La última actualización de estos programas plurilingües (Decreto 127/2012 de 3 de agosto, DOCV núm. 6835), concreta un programa plurilingüe en valenciano y otro en castellano, cuya implantación será progresiva y se reflejará en el Proyecto Lingüístico de Centro, indicando la lengua base, que será la vehicular para la mayor parte de áreas o materias, sin olvidar la LE, preferiblemente inglés. Los dos tipos de programas se resumen como sigue:

- Programa Plurilingüe: utiliza valenciano, castellano e inglés para la enseñanza de contenidos.
- Programa Plurilingüe de enseñanza en valenciano (PPEV): se utiliza el valenciano como lengua de enseñanza, y una materia o área debe impartirse en castellano y otra en inglés.
- Programa Plurilingüe de enseñanza en castellano (PPEC): se utiliza el castellano como lengua de enseñanza, y una materia o área debe impartirse en valenciano y otra en inglés.
- Proyecto Lingüístico de Centro (PLC): documento donde se encuentran las medidas y normas de los programas lingüísticos que pueden ser de aplicación en los centros.

Es importante destacar una serie de premisas que incluye el Decreto:

- Todas las áreas no lingüísticas pueden ser impartidas en valenciano, castellano o inglés.
- Hasta que no se apruebe el Proyecto Lingüístico de Centro, los centros seguirán trabajando con los programas bilingües existentes (PEV, PIL y PIP); ya que el PEV y PIL se convertirán al PPEV y el PIP al PPEC.
- Con el fin de reforzar el aprendizaje del inglés, por parte de los centros se proporcionarán materiales de apoyo de áreas o materias no lingüísticas, incluso ampliar el horario lectivo de inglés.

- Educación Infantil: el programa plurilingüe incluirá el inglés desde el primer curso del segundo ciclo.
- Implantación: comienza en el curso 2012-2013 en tres años, alcanzando en el curso 2020-2021 primero y segundo de Bachillerato.
- La carga horaria de la LE se mantiene.

La Comunidad también cuenta con otras iniciativas como el “Programa *English Helpers*”, que brindó la oportunidad a 329 graduados en Magisterio para el curso 2012-2013 de acreditar el nivel B2 de acuerdo al MCERL para poder realizar prácticas profesionales en materia lingüística en centros de Infantil durante ocho meses; o el de auxiliares de conversación. Asimismo, se incluyen orientaciones metodológicas en diferentes documentos y cuenta con algunos recursos online ⁵⁶.

Como comunidad bilingüe, la Comunidad Valenciana ha mostrado preocupación por el aprendizaje de lenguas⁵⁷ en todas las etapas educativas, y esa preocupación se refleja en los diversos programas tanto, bilingües como plurilingües, que apuestan por la enseñanza de idiomas, incluyendo especial interés en la etapa de Infantil, con un programa plurilingüe pionero donde el 80% del tiempo escolar se dedica a la enseñanza de los contenidos definidos en el Decreto de Infantil mediante la lengua inglesa (Resolución de 3 de abril de 2014, DOCV núm. 7252).

4.2.1.10 EXTREMADURA

En 2008 (Decreto 4/2008, de 11 de enero, DOE núm. 12) se establece el currículo de la Educación Infantil⁵⁸ para la Comunidad Autónoma de Extremadura. Posteriormente, la Orden de 16 de mayo de 2008 (DOE núm. 100) fija que se impartirá la LE en Educación Infantil mediante un enfoque comunicativo para el curso 2008-2009, en dos sesiones semanales de media hora como mínimo; además, el tutor permanecerá en el aula con el maestro especialista.

⁵⁶Normativa referente a la etapa de Educación Infantil: <http://www.cece.gva.es/web/enseanzas-en-lenguas>

⁵⁷ <http://www.cece.gva.es/ocd/sedev/es/legal.htm>

⁵⁸ Normativa referente a la etapa de Educación Infantil: <http://v2.educarex.es/web/guest/curriculum-extremeno-infantil>

Como forma de incentivar la enseñanza de las LE, la Ley 4/2011 (DOE núm. 47) insta, en su artículo 74, que los centros de Infantil y Primaria que se creen en la comunidad serán bilingües, y que todos los centros públicos tendrán programas bilingües, teniendo como objetivo alcanzar la competencia comunicativa de sus estudiantes, impulsando dicho aprendizaje a través de aulas virtuales. Dedicó el capítulo cinco a la Educación Infantil, precisando que se promoverá el aprendizaje de la LE desde el primer ciclo de la etapa. Al mismo tiempo es reseñable que como segunda LE se estudiará el portugués. Es relevante destacar que ahora mismo participan en el programa *British Council* tres centros educativos.

En 2011 se introduce la apuesta más importante en cuanto a planes plurilingües en esta comunidad, recogida en la Orden de 8 de abril de 2011 por la que se regula la convocatoria de secciones bilingües (DOE núm. 77) el Plan Linguaex⁵⁹(2009-2015) que se centra en cuatro puntos básicos:

- Formación del profesorado: mediante iniciativas como el “Programa de apoyo al aprendizaje de lenguas extranjeras PALE”, que tiene como objetivo el ser un refuerzo a la competencia lingüística del profesorado.
- Formación del alumnado.
- Mejora habilidades lingüísticas de los habitantes de la comunidad.
- Creación de centros bilingües (centros que utilicen una LE para la enseñanza de otras materias no lingüísticas): todos los centros de nueva creación de Infantil y Primaria serán bilingües, con un 40%, aproximadamente, de su currículo impartido en las LE, pudiendo conseguir al final de primaria un nivel A2.

En concreto, como parte de estos colegios bilingües (Orden de 17 de abril de 2015)⁶⁰, en Infantil se dedicará un 20% del horario lectivo a la LE (5 horas en LE), impartiendo áreas no lingüísticas en dicha lengua. En los centros de nueva creación se irá incorporando el programa en el primer curso del segundo ciclo de Infantil, y se ampliará de forma progresiva al resto de la etapa; y en los colegios que quieran ser bilingües se llevará a cabo en todo el segundo ciclo de forma simultánea. Es interesante que el artículo 8 indica que “solo se utilizará la lengua

⁵⁹Plan Linguaex: <http://v2.educarex.es/web/guest/plan-linguaex-2009-2015>

⁶⁰ Web Consejería Programas Bilingües: <http://www.educarex.es/idiomas/centros-bilingUes.html>

castellana como apoyo y de forma excepcional, priorizándose la comprensión y expresión oral“ (p. 15435), incluyendo pautas metodológicas al respecto. Además, indica que los maestros deberán participar en la formación que se oferte sobre metodología bilingüe y crear materiales basados en AICLE. En relación a la formación del profesorado, los cursos se ofertan a través de los Centros de Profesorado, de forma conjunta para los maestros de Infantil y Primaria, y suele centrarse en formación lingüística y metodológica, como *Phonics* o AICLE. Y no solo los maestros de Primaria pueden impartir la LE en Infantil, sino que también es posible para los maestros de Infantil con B2. Asimismo, se cuenta en estos programas con auxiliar de conversación.

Como puede apreciarse la Comunidad de Extremadura apuesta por los programas bilingües al impulsar distintas iniciativas, reforzando la formación del profesorado, proyectos para la creación de materiales interactivos, Proyecto Ágora y Atenea, intercambios escolares, creación del laboratorio virtual de idiomas con acceso incluso a las familias, o facilitando algunas pautas didácticas⁶¹, en interesantes documentos que recogen las mismas (Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, 2001) estableciendo que todos los colegios de nueva creación dediquen un 20% a la impartición del currículo en LE en Infantil.

4.2.1.11 GALICIA

En esta Comunidad, debido a que parte de una realidad bilingüe, se han venido desarrollando hasta el momento actual varios programas⁶² relacionados con las lenguas, como son:

- Secciones Bilingües: comenzaron en el curso 1999-2000 y van dirigidas a centros de Primaria y Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional.
- Programa Integral de aprendizaje de lenguas extranjeras PIALE: centrado en profesores de materias no lingüísticas que imparten docencia en las Secciones Bilingües.
- Programa de Cursos de actualización lingüística y comunicativa CALC: cursos para profesores con el objetivo de certificar su nivel de idiomas.

⁶¹ http://www.apinex.org/curri_infant.pdf

⁶² <http://www.edu.xunta.es/web/linguasestranxeiras/>

- Programa de cursos para la formación complementaria en lenguas extranjeras del alumnado como preparación para las pruebas de certificación de idiomas CUALE.
- Programa de actividades de formación en lenguas extranjeras para el alumnado AXUSDASLE: destinado a alumnos para mejorar su competencia en lenguas extranjeras.
- Auxiliares de conversación y el Programa de Inmersión Lingüística de *Outono*: actividades de inmersión en inglés para alumnos de 6ª de Primaria y 2º de ESO que agrupa a estudiantes de distintos puntos de España durante una semana.

Es importante resaltar que la mayor parte de estos programas no incluyen la etapa de Educación Infantil⁶³, aunque de acuerdo al *Plan Galego de Potenciación das Linguas Estranxeiras*⁶⁴ (Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, 2011) el comienzo de la enseñanza de las LE en la etapa de Infantil comenzó hace más de diez años, participando en el curso 2004-2005, 667 centros, y en el curso 2009-2010, 1088, lo que supone una buena evolución de participación de los centros; aunque como nos confirman desde la Consejería antes de 2009 no era obligatorio. La última normativa respecto al plurilingüismo (Decreto 79/20210, DOG núm. 97) no concreta las etapas o asignaturas que se impartirán en LE, haciendo especial hincapié en la lengua gallega. A continuación, haremos un breve repaso sobre las principales ordenaciones y medidas en la etapa de Infantil respecto a la LE.

En 1999 se comenzó la enseñanza de la LE en la etapa de Educación Infantil de forma experimental, que se reguló por la Orden de 26 de julio de 2001 (DOG núm. 157), convocándose nuevos proyectos en 2007 (Orden 30 de abril de 2007, DOG núm. 90), fijando 60 minutos semanales, distribuidos en sesiones de veinte minutos, nunca en una sola sesión, teniendo que enviar los centros a final de cada año una memoria como *feedback* de cómo marcha la anticipación.

En 2009 (Decreto 330/2009, DOGA núm.121) se establece el currículo de Infantil y determina la aproximación a la LE en el segundo ciclo de Infantil,

⁶³ Normativa referente a la etapa de Educación Infantil: <http://www.edu.xunta.es/web/normativa>

⁶⁴http://www.edu.xunta.es/web/sites/web/files/plan_galego_de_potenciacion_das_linguas_estraxeiras.pdf

especialmente en el último año. Unos meses más tarde se concretaba cómo llevarlo a cabo mediante la Orden de 25 de junio de 2009 (DOGA núm. 134), indicando la importancia de la LE, especialmente en el último curso del segundo ciclo de Infantil, teniendo como objetivo el iniciarse en el uso oral de una LE, fijando tres sesiones de veinte minutos en cada curso del segundo ciclo de Infantil. Se dedica un anexo a algo tan esencial como las indicaciones metodológicas, teniendo en cuenta que para el alumnado de esta etapa es la tercera lengua y es aconsejable la utilización de métodos como la Respuesta Física Física (TPR, *Total Physical Response*).

Como se desprende de los datos la comunidad de Galicia, a pesar de que se ha introducido la LE en la etapa de infantil, no se dedica una gran cantidad de horas dentro del horario escolar, probablemente por su variedad de lenguas oficiales a nivel curricular. Sin embargo sí cuentan con un monográfico sobre inglés en Infantil, “O inglés en infantil: una porta ao plurilingüismo”⁶⁵ (Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 2009), donde se hace referencias a los métodos más aconsejados para esta etapa, se incluyen propuestas didácticas, y se afirma que el 90% de los colegios gallegos habían anticipado la enseñanza de inglés a la etapa de infantil.

4.2.1.12 ISLAS BALEARES

Las Islas Baleares, comunidad que también parte de una realidad bilingüe, cuenta con diversas iniciativas⁶⁶ en materia de LE (Resolución del 4 de mayo de 2012, BOIB núm. 68). De acuerdo al Decreto 125/2000, (BOIB núm. 114) la LE se inicia en el segundo ciclo de Primaria, continuando en toda la educación obligatoria, aunque podría iniciarse en el primer ciclo de Primaria o en la etapa de Infantil, de acuerdo a las normas que dicta la Consejería y que están establecidas en el proyecto lingüístico de centro. Posteriormente, el Decreto 67/2008 (BOIB núm. 83) insiste que aunque la introducción de la LE de forma obligatoria tiene lugar en el primer ciclo de Primaria, también puede comenzarse en el segundo ciclo de Infantil.

⁶⁵ Monográfico enseñanza inglés Infantil: <http://www.edu.xunta.es/web/node/369>

Ese mismo año, el Decreto 71/2008 (BOIB núm. 92) que establece el currículo de Educación Infantil en las Islas Baleares, fija dentro del Artículo 4, que dentro de los hábitos comunicativos en diferentes lenguas constituye un objetivo el “iniciarse en la comunicación de una LE” (p.3). Asimismo, se especifica que el horario debe ser de una hora y media repartida en dos o tres sesiones, comenzando en el primer o segundo curso del segundo ciclo; además, incluye pautas metodológicas en el art. 7. (*Instruccions de la Direcció General d'Administració, Ordenació i Inspecció Educatives sobre l'ensenyament de la llengua estrangera al segon cicle de l'educació infantil*, 2010)⁶⁷. En cuanto al profesorado, se exige que sean maestros especialistas en LE, teniendo prioridad aquellos maestros que posean la doble especialidad. En esta última normativa se incluyen orientaciones metodológicas, aunque en su web no cuenta con recursos didácticos que ayuden a la labor docente.

Desafortunadamente y, de forma reciente, su apuesta por el plurilingüismo ha sido derogada. El nuevo modelo lingüístico que se proponía se denominaba Tratamiento Integrado de las Lenguas (TIL), plasmado en el Decreto 15/2013, de 19 de abril (BOIB núm. 53). El principal cambio⁶⁸ que proponía consistía en que las tres lenguas, las dos oficiales y la extranjera, generalmente inglés, se utilizaran para impartir las materias no lingüísticas. El principal objetivo era conseguir que los alumnos, cuando terminaran la educación obligatoria, tuvieran competencia en las dos lenguas oficiales y una LE, a través del uso del enfoque AICLE. Por tanto, en la actualidad no cuenta con ningún plan bilingüe para la etapa de Infantil, de Infantil aunque sí considera necesario que se comience el aprendizaje de la LE en esta etapa educativa.

4.2.1.13 MADRID

En la Comunidad de Madrid se llevan a cabo diferentes iniciativas en relación a la inclusión del inglés como LE en la etapa de Infantil.

Por un lado, están los centros adscritos al convenio firmado con el Ministerio de Educación-*British Council*, suscrito en 1996 entre el Gobierno de

⁶⁷ Instrucciones inglés Infantil:
http://weib.caib.es/Normativa/Curriculum_IB/instruccions/instruccions_angles_ei_1011.pdf

⁶⁸Programa TIL: <http://til.caib.es/www/indexcastellano.html>

España y el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, en el marco del Convenio Cultural de 1960, que promovía el desarrollo de proyectos curriculares integrados español-inglés en centros públicos, que comenzarán la enseñanza bilingüe en el primer curso del segundo ciclo de Infantil con el fin de que al terminar la enseñanza obligatoria fuesen capaces de dominar ambos idiomas. Como refleja el informe “Los Programas de Enseñanza Bilingüe de la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado⁶⁹” (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010) Madrid cuenta con los diez Colegios de Educación Infantil y Primaria vinculados desde los inicios al proyecto, en los que, aproximadamente, se imparte en inglés el 40% del currículo; y con otros tantos Institutos de Educación Secundaria que imparten en inglés, al menos, tres materias e incrementan el horario de lengua inglesa en dos horas hasta alcanzar cinco horas lectivas semanales. En la etapa de Infantil⁷⁰ este currículum integrado comienza el primer año del segundo ciclo de Educación Infantil, ampliándose al resto de colegio públicos de la comunidad.

La Orden 1555/2004 (BOCM 27 de abril de 2004) resuelve la convocatoria para la selección de colegios públicos de Infantil y Primaria donde se implantará la enseñanza bilingüe español-inglés; y la Orden 796/2004 (BOCM, 9 de marzo de 2004) por la que se llevaba a cabo la selección de los colegios que participarían de la enseñanza español-inglés, también se hace referencia a la etapa de Infantil, concretando que aunque el Programa Bilingüe se comenzará en el primer ciclo de Primaria, dependiendo de si el docente especialista tiene disposición horaria se podrá aumentar el tiempo que se dedica en Infantil a inglés. Por lo tanto, las iniciativas bilingües no están presentes en esta etapa fuera del Convenio con el British Council, aunque de manera interna organizan esta docencia.

Por otro lado, el Decreto 17/2008, (BOCM núm. 61) sobre las enseñanzas de Educación Infantil, dedica un artículo a la enseñanza de la LE, haciendo referencia

⁶⁹Estudio enseñanza bilingüe:
http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&cid=1142623372595&idConsejeria=1109266187254&idListConsj=1109265444710&idOrganismo=1109266227481&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&sm=1109266100977

⁷⁰ Normativa referente a la etapa de Educación Infantil:
http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_ContenComplem_FA&cc=1142329766621&cid=1142332100453&language=es&pageid=1167899198010&pagename=PortalEducacion%2FCM_Actuaciones_FA%2FEDUC_Actuaciones

a que su impartición será mínimo de una hora y media en todo el segundo ciclo, al menos en dos sesiones semanales, no siendo obligatoria la presencia del tutor durante las mismas centrándose en la comprensión y expresión oral.

Como puede observarse, la Comunidad de Madrid, como otras comunidades, apostó de forma pionera por la introducción de la LE en la etapa de Infantil a través del convenio con el Ministerio de Educación-*British Council*, experiencia que se ha continuado mediante el Decreto de Infantil que fijaba una hora y media semanal de inglés en esta etapa, aunque esta etapa no participa de los programas bilingües de la etapa de Primaria, por lo que no cuenta con los ambiciosos planes plurilingües con los que cuentan otras comunidades. En cuanto a la formación, actualmente existen cursos de formación didáctica, que aunque se convoquen para Infantil y Primaria, contiene especificaciones para ambas etapas; además de cursos de contenido lingüístico (nivel B2 necesario para impartir esta enseñanza). Desde las asesorías lingüísticas nos confirman que cada vez es mayor el número de Maestros de Infantil con especialización en inglés, por lo que cursos exclusivamente para Infantil son cada vez más demandados.

4.2.1.14 MELILLA Y CEUTA

Las Ciudades autónomas de Ceuta y Melilla pertenecen a lo que se conoce como Territorio MEC y, por tanto, asumen la legislación directamente del Ministerio de Educación. En cuanto a la enseñanza del inglés en Infantil no existen mayores especificaciones que las que se indican en la LOE y la Orden ECI/3960/2007. En este sentido, las pautas metodológicas y la distribución de la carga horaria están a criterio del centro o del profesorado de idiomas. En cuanto a la formación del profesorado, se implantó con los programas PIALE y PALE para el desarrollo lingüístico del profesorado pero actualmente no están vigentes. Además, aunque forma parte del Convenio entre el MEC-British Council, un centro en cada ciudad se beneficia de éste en la etapa de Infantil.

4.2.1.15 NAVARRA

Navarra cuenta con varios programas relacionados con el aprendizaje de lenguas, como son:

- Programas Plurilingües.
- Programa de Aprendizaje de Inglés en Infantil y Primaria.
- Secciones Bilingües en Secundaria.
- Programa *Bachibac*.
- Convenio entre Ministerio de Educación-*British Council*.
- Programas de apoyo al alumnado.
- Auxiliares de conversación.
- Programa de colaboración EOIDNA.

El programa que más nos interesa se centra en las primeras etapas educativas (Programa de Aprendizaje de Inglés en Infantil y Primaria)⁷¹ que basa su enseñanza en dos o más lenguas usando la metodología AICLE, así como un tratamiento integrado de las lenguas curriculares (TIL). Estos programas plurilingües comienzan en el segundo ciclo de Infantil y continúan con los programas plurilingües de Secundaria. Los modelos lingüísticos con los que cuenta la comunidad son:

- Modelo lingüístico A: enseñanza en castellano, euskera como asignatura.
- Modelo lingüístico B: enseñanza en euskera, castellano como asignatura y lengua vehicular una o varias asignaturas.
- Modelo lingüístico D: enseñanza solamente en euskera, excepto la asignatura de lengua castellana.
- Modelo lingüístico G: enseñanza sin euskera.

En 2007 (Decreto Foral 23/2007, BON núm. 51), se incluyó la iniciación de la LE en el segundo ciclo de esta etapa como parte de la regulación del currículo de Infantil. Posteriormente, se aprobaron, mediante la Resolución 69/2010, (BON núm. 37) las condiciones bajo las que se sustentaría la impartición de los programas plurilingües para el curso 2010-2011, destinando para el segundo y tercer curso de Infantil cinco sesiones semanales. Cada centro escolar deberá determinar qué contenidos y aspectos educativos concretos se abordan en cada una de las lenguas. Las áreas del currículo pueden impartirse en una sola lengua o de forma compartida en dos lenguas. Es destacable el hecho de que se intenten desdoblar los grupos más numerosos para ofrecer una enseñanza de mejor

⁷¹Programas inglés Infantil: <http://www.educacion.navarra.es/web/dpto/programas-de-aprendizaje-de-ingles-infantil-y-primaria>

calidad y poder prestar una mayor atención a los alumnos. En Infantil la enseñanza del inglés se llevaría a cabo de la siguiente forma:

- Modelos lingüísticos A y G: 10 sesiones.
- Modelo D:
 - 2º y 3er curso de la segunda etapa de Infantil: 5 sesiones, impartiendo en inglés contenidos de todas las áreas.
 - 1er ciclo de Primaria: 6 sesiones.
 - 2º y 3er ciclo de Primaria: 8 sesiones.

Un aspecto de gran relevancia sería el hecho de que se requiere el nivel C1, según el MCERL de acuerdo a lo establecido por la Orden Foral 139/2009 (BON núm. 102) para ejercer como docente en los programas plurilingües de Infantil y Primaria, aunque dependiendo de la demanda, se podrá trabajar con un nivel menor.

En 2011 se da un paso más y se regularon los aspectos básicos de estos programas en Infantil y Primaria con la Orden Foral 110/2011 de 2 de julio, (BON núm. 161).

- Principios metodológicos: aprendizaje significativo, globalización, tratamiento integrado de lenguas, integración de lengua y contenido, relación maestro-lengua.
- Distribución horaria: modelos A y G se imparte en inglés un 35% de horario escolar, 10 sesiones; y un 18%, cinco sesiones, en el Modelo D respectivamente en Infantil, y un 21-28% en Primaria.
- Sesiones obligatorias semanales de coordinación entre docentes.
- Designación de una persona responsable del programa (colaboración en cuanto a aspectos didácticos/metodológicos, intermediario con el Departamento de Educación, organización y recopilación de recursos y materiales).
- Si hay siete o más grupos en Infantil o nueve o más en Primaria se podrá contar con una jefatura de estudios adjunta que gestione las funciones mencionadas.
- Atención a la diversidad: se realizarán desdobles en los grupos más numerosos para atender las características de los alumnos.

- Implantación del programa: en el primer curso del segundo ciclo de Educación infantil y se hará de forma gradual, curso a curso y en todos los grupos de un mismo nivel.
- Realizar el Plan Lingüístico de Centro.
- Evaluación: posibilidad de realizar pruebas de diagnóstico, principalmente cuando hay problemas de aprendizaje. Además, se pueden realizar pruebas de evaluación interna al final de la etapa de Infantil; y se llevarán a cabo pruebas externas al final del primer y tercer ciclo de Primaria.

Con el fin de ayudar en esta tarea, desde la Consejería se cuenta con un amplio banco de recursos⁷² y una amplia variedad de cursos⁷³.

Después de realizar una revisión sobre la legislación en materia de LE en Navarra, se podría concluir que es una comunidad muy activa y con planes plurilingües establecidos y consolidados, apostando por el inicio temprano de varias lenguas, incluyendo el vasco, el castellano y el inglés como LE, ofertando la posibilidad a los alumnos de incorporarse al sistema educativo mediante diferentes planes.

4.2.1.16 PAIS VASCO

Durante los últimos 25 años, en el País Vasco se han desarrollado diferentes tipos de enseñanza en materia de lenguas: modelo A (enseñanza en castellano y lengua vasca se estudia como materia); modelo B (inmersión parcial, castellano y euskera lenguas de aprendizaje al 50%), y modelo D: enseñanza en euskera y castellano como materia. De acuerdo con los datos del informe “La Educación en Euskadi 2008-2010” (Consejo Escolar de Euskadi, 2012) en el curso 2009-2010 el modelo más común era el D en todas las etapas educativas, en concreto en Educación Infantil suponía un 70% frente al 6% del modelo A.

En la actualidad el País Vasco se fundamenta en una enseñanza trilingüe, fomentando el plurilingüismo mediante el conocimiento y uso del castellano y el euskera y la incorporación de una LE para la enseñanza de algunas materias. Este

⁷² Banco recursos enseñanza LE Navarra: <https://sites.google.com/a/educacion.navarra.es/recursos-p-a-i/>

⁷³ Formación profesorado: http://formacionprofesorado.educacion.navarra.es/plan/plan_formacion.php?directorio=/

modelo se recoge en el programa Marco de Educación Trilingüe MET que se puso en marcha en el curso 2010-2011, recogido en el informe Proceso de experimentación del marco de Educación Trilingüe. Documento Marco 2010-2011 (Departamento de Educación, Universidades e Investigación, 2010), siguiendo las recomendaciones del Informe “Bases para la política lingüística de principios del siglo XXI” (Departamento de Cultura, 2009). Antes de su puesta en marcha se experimentó con la implantación de la metodología AICLE en 12 centros de Educación Secundaria (curso 2003-2004).

Una vez descrita la situación educativa, en materia de lenguas, de una Comunidad bilingüe como es el País Vasco, en cuanto a la enseñanza de inglés en Infantil⁷⁴, como se refleja en el Informe del “Proceso de experimentación del marco de Educación Trilingüe” (Departamento de Educación, Universidades e Investigación, 2010), en 1996 se llevó a cabo una experiencia plurilingüe que consistía en diversas acciones en las diferentes etapas educativas. En Infantil se centraba en la introducción de la lengua inglesa a partir de los cuatro años en 13 centros (la ley obligaba en ese momento a introducirla en tercero de Primaria a la edad de ocho años), siguiendo la iniciativa nacional de introducción experimental; obteniendo buenos resultados no solo en Infantil, sino en el resto de etapas educativas, por lo que se apostaba por el aprendizaje integrado de contenidos en LE (AICLE).

El vigente decreto sobre esta etapa (Decreto 237/2015, de 22 de diciembre), que sustituye al anterior (Decreto 12/2009 de 20 de enero) regula que “Iniciarse en el uso de una lengua extranjera con intención comunicativa para participar en situaciones habituales del aula” (p.40), sin concretar horario. Como nos confirman desde la Consejería, no hay un horario estipulado y común a todos los centros. En la actualidad hay 110 centros, tanto públicos como concertados, que participan en el Proyecto *Eleaniztasunerantz* promovido por el Gobierno Vasco, comprometiéndose a desarrollar un programa de educación trilingüe en su centro, y por el que reciben una dotación de dinero para que sus profesores reciban la formación que ellos consideren más conveniente. Los centros diseñan según su situación y criterio su propio proyecto

⁷⁴ Normativa referente a la etapa de educación infantil: <http://www.isei-ivei.net/cast/nora/noraindex.htm#in2>

de distribución horaria y formación de profesorado y la Delegación de Educación, una vez aprobado, hace seguimiento de su implantación. Normalmente, el horario lectivo suele ser de máximo dos horas semanales.

En relación a la formación del profesorado desde los Centros de Asesoría y Formación del Gobierno Vasco también se organizan cursos sobre plurilingüismo, competencia lingüística y tratamiento integrado e integral de las lenguas, pero éstos no están dirigidos específicamente al profesorado de Infantil, sino que engloban también al Profesorado de Primaria, e incluso de otras etapas. Además, se proporcionan recursos web como “Dip, Dip, Dip”⁷⁵, donde se ponen a disposición del profesorado diferentes recursos didácticos.

En resumen, a pesar de que el País Vasco inició el aprendizaje de la LE de forma experimental y que cuenta con proyectos como *Eleaniztasunerantz*, no contempla como obligatoria la enseñanza de la LE en Infantil, ya que centra los esfuerzos en su realidad bilingüe.

4.2.1.17 LA RIOJA

Como el resto de comunidades, La Rioja cuenta con diversos programas centrados en la enseñanza de LE en las diferentes etapas educativas (que no incluyen la etapa de Infantil), secciones bilingües, formación del profesorado en cursos y Proyectos de Innovación Lingüística basados en metodología AICLE.

Aparte de estos programas, en cuanto a la introducción de una LE en Infantil⁷⁶, la Orden 68/2000 (BOR núm. 82) concretaba la implantación para el curso 2000-2001 de la LE en el segundo ciclo de Infantil, dedicando mínimo una hora semanal en al menos dos sesiones de 30 minutos. En 2007, mediante el Decreto 25/2007 (BOR núm. 62) se estableció, a través del currículo del segundo ciclo de Infantil, que la impartición de la LE comenzaría en el segundo ciclo de Infantil. Posteriormente, la Orden 12/2008 (BOR núm.64) marcaba que la dedicación a la LE sería de una hora semanal en el segundo ciclo de Educación Infantil.

⁷⁵ Iniciativa: Dip Dip: <http://nagusia.berritzeguneak.net/hizkuntzak/dipdipdip-1-1.php>

⁷⁶ Normativa referente a la etapa de Educación Infantil: <http://www.larioja.org/npRioja/default/defaultpage.jsp?idtab=809406&modelo=NA&matériaP=070&matériaS=040&matériaT=070>

Otra de las iniciativas son los Proyectos de Innovación Lingüística, destinado a centros de enseñanza no universitaria proponiendo tres posibles modalidades (Resolución de convocatoria de proyecto de innovación lingüística en centros. Curso 2013/2014, Consejería Educación, Cultura y Turismo⁷⁷):

- A: utilización de la LE para rutinas, saludos, instrucciones, y si la progresión de la clase lo permitiera, y posibilidad de impartición de algún contenido en la LE.
- B: al menos el contenido de unidad didáctica en la LE.
- C: contenidos de un área en la LE.

Es importante resaltar que solo se podrá utilizar una LE, y que el modelo A solo se podrá implantar en centros donde se esté llevando a cabo una de las otras dos modalidades.

Como puede observarse La Rioja ha puesto en marcha diferentes iniciativas en materia de LE, aunque en la etapa de Infantil no cuenta con planes plurilingües tan ambiciosos como en otras comunidades. Desde la Consejería nos informan de que las experiencias bilingües comienzan en la etapa de Primaria, y que las experiencias bilingües en Infantil se reducen a experiencias por iniciativa de cada centro.

Además, se están llevando a cabo algunas acciones de formación para el profesorado tanto a nivel lingüístico como didáctico. Respecto a estas pautas didácticas, aunque no existen indicaciones en la actualidad nos confirman que en el nuevo decreto que están preparando sobre bilingüismo se pretenden incluir pautas sobre la enseñanza de LE en Infantil.

4.2.1.18 REGIÓN DE MURCIA

La Comunidad Autónoma de la Región de Murcia cuenta en la actualidad con diferentes iniciativas en materia de LE, incluida la etapa de Infantil.

En 1996 participó del proyecto de colaboración entre el Ministerio de Educación y el British Council iniciándose en tres años y ampliándose de forma sucesiva.

⁷⁷ Proyectos PILC: http://www.larioja.org/educacion/es/noticias-generales/informacion/proyectos-innovacion-linguistica-centros-pilc-2013-convocat.ficheros/609141-809662_pilc_2013_convocatoria.pdf

Asimismo, también cuenta con el plan de Colegios Bilingües de la Región de Murcia que comienza en la etapa de Primaria. Un estudio ha investigado qué piensan los maestros de Primaria implicados en este programa, recomendando la ampliación de este programa a la etapa de Infantil para aprovechar el potencial de los alumnos a edades tempranas o en su defecto ampliar el número de horas, y que los maestros especialistas en LE que imparten clase en Infantil en cinco años, también lo hicieran en primero de Educación Primaria; teniendo ambas medidas como objetivo suavizar el brusco cambio entre ambas etapas educativas (Loba, Bolarín y Porto, 2013).

Para los centros que no se consideran bilingües es relevante el Convenio de Colaboración entre el Ministerio de Educación y la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, para la mejora del aprendizaje de LE (Resolución de 27 de diciembre de 2011, BORM núm. 34), que se centra en formación⁷⁸ y recursos⁷⁹. Una de las principales características de este convenio es que las medidas son de aplicación para centros que no tengan implantado ningún proyecto plurilingüe, ya que tiene como finalidad equilibrar las diferencias que hay respecto a centros con programas plurilingües. Aunque esta iniciativa va destinada a alumnos de Primaria, también se beneficiarán los alumnos de Infantil, ya que los maestros que imparten LE en esta etapa son los especialistas en LE de Primaria que pueden disfrutar de las estancias de formación. Sus principales características se centran, en primer lugar, en la formación del profesorado con la mejora de su competencia en materia de lenguas, sobre todo a nivel oral y ofertando estancias en el extranjero, como medida compensatoria a las diferencias entre la oferta formativa que han sufrido las diferentes generaciones de maestros. Esta oferta también es aplicable para maestros de Primaria que estén ejerciendo en Educación Infantil. En segundo lugar, la mejora de la competencia lingüística de los alumnos al menos en una LE. En tercer lugar en el refuerzo de la LE (sin concretar si va destinado a Primaria o Infantil, aunque se sobreentiende que se refiere a los primeros cursos de Primaria, como deja entrever en el párrafo siguiente de la normativa) en los centros que no cuentan con un programa plurilingüe.

⁷⁸Formación profesorado: <http://www.educarm.es/placentrodeprofesores>

⁷⁹Recursos digitales: <http://boj.pntic.mec.es/~mbed0005/hablamosingles.html>

- Aumentar el número de auxiliares de conversación, el número de horas lectivas será de 16 y tendrán que seguir la formación previa que se considere oportuna.
- Colaboración activa de la familia.
- Refuerzo mediante horas extraescolares en lo que ha venido a llamarse “Programa de acompañamiento en LE”, consistente en dos horas extras a la semana en grupos máximo diez alumnos con el fin de mejorar, principalmente, las destrezas orales.

En lo que respecta a la etapa de Infantil⁸⁰, el inglés se introdujo como LE en 2008 (Decreto 254/2008, BORM núm. 182). Uno de los objetivos de la etapa sobre el aprendizaje de la LE consistía en

f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión, incluida una lengua extranjera, así como comenzar a disfrutar la experiencia literaria, fomentando una actitud positiva hacia el aprendizaje y cultura extranjeras y basándose, principalmente, en el nivel oral de aprendizaje con el fin de poder participar en intercambios comunicativos. (artículo 3. Finalidad. p.24961)

Posteriormente, se concretó el horario semanal que incluiría una hora para el primer curso y hora y media para el segundo y tercer curso, preferiblemente en sesiones de treinta minutos (Orden de 22 de septiembre de 2008, BORM núm. 238). Estas sesiones serían impartidas, si hubiere disponibilidad horaria, por el maestro especialista acompañado del tutor del grupo, en caso de que el especialista no fuera el tutor del mismo.

De forma experimental (Resolución 11 de octubre de 2013, BORM núm. 245)⁸¹ y, como consecuencia de los cuatro años de experiencia de Programas Bilingües en Primaria y más de diez años en la ESO y Bachillerato, se ha iniciado una inmersión lingüística piloto en Infantil en seis centros públicos de la Región de Murcia que servirá de prueba a la Consejería para ampliarla al resto de centros

⁸⁰ Normativa referente a la etapa de Infantil: [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21258&IDTIPO=100&RASTRO=c1655\\$m3993](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21258&IDTIPO=100&RASTRO=c1655$m3993)

⁸¹Plan piloto inglés en la etapa de Infantil: <http://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=682802>

durante los próximos cinco años. Esta inmersión cuenta con una hora diaria en lengua inglesa a nivel oral impartida por el maestro especialista de inglés en el tercer curso del segundo ciclo de Infantil. El auxiliar de conversación del centro también participará mediante una sesión semanal. Esta iniciativa supondrá un nexo de unión entre la etapa de Infantil y el Programa de Colegios Bilingües en Educación Primaria de la Región, trabajando rutinas y situaciones significativas a través de contextos lo más reales posible dentro del mundo infantil.

Todas estas iniciativas y programas configuran un panorama de enseñanza de la LE en Infantil que ha sido definido recientemente mediante una investigación (Ping, Vicente y Coyle, 2013) a través de la visión de los maestros murcianos basándose en tres variables (profesorado, prácticas docentes y libros de textos), llegando a las siguientes conclusiones.

Como se desprende de la información, en la Región de Murcia es un hecho la introducción del inglés como LE en la etapa de Educación Infantil, contando además con una sólida experiencia en programas bilingües en el resto de etapas educativas, y habiendo, en el curso 2013-2014, 143 colegios bilingües, 74 centros de secundaria y tres centros *Bachibac* (currículo mixto español y francés con el objetivo de obtener la doble titulación *Bachiller-Baccalauréat* al terminar bachillerato), siendo la Región de Murcia una de las precursoras en su implantación junto a Cataluña en el curso 2010-2011, aunque en la actualidad este programa también está presente en otras comunidades autónomas (Andalucía, Canarias, Castilla y León, Castilla La Mancha, Islas Baleares, Madrid y Navarra).

Tras la revisión de la normativa de las diferentes comunidades autónomas, permite comprobar que, aunque todas las comunidades inician el aprendizaje del inglés como LE basándose en enfoques comunicativos a través de la creación de contextos significativos, no todas lo hacen de la misma forma, existiendo programas bilingües muy interesantes en algunas de las comunidades.

4.2.2 Análisis del nivel de introducción a la lengua extranjera en las diferentes comunidades autónomas

Una vez revisada la situación de cada Comunidad Autónoma en cuanto a la enseñanza de la LE en Infantil, analizamos la información atendiendo a los parámetros definidos anteriormente para interpretar el grado de introducción de

la LE en EI en cada Comunidad Autónoma. Para ello hemos utilizado la matriz de análisis con los cuatro criterios de éxito de estas enseñanzas (Tabla 40).

Tabla 40

Matriz de análisis del grado de introducción de la LE en EI

	I. Adopción de un plan integral para el fomento de la LE en EI (0-2 puntos)	II. Regulación de la estructura horaria de la LE en Infantil (0-2 puntos)	III. Formación del profesorado y establecimiento de requisitos lingüísticos (0-2 puntos)	IV. Indicaciones sobre pautas metodológicas y recursos didácticos (0-2)	GRADO DE INTRODUCCIÓN DE LA LE (0-8)
ANDALUCÍA	2	2	2	2	8
CANTABRIA	2	2	2	2	8
NAVARRA	2	2	2	2	8
CASTILLA-LA MANCHA	2	2	2	1	7
C. VALENCIANA	2	2	2	1	7
EXTREMADURA	2	1	2	2	7
ARAGÓN	2	2	1	1	6
MURCIA	1	2	1	2	6
ASTURIAS	1	2	1	1	5
CANARIAS	0	2	1	2	5
GALICIA	0	1	2	2	5
C. MADRID	1	2	1	1	5
I.BALEARES	0	2	1	1	4
CASTILLA-LEÓN	1	1	1	1	4
PAIS VASCO	1	0	1	1	3
CATALUÑA	0	0	1	1	2
LA RIOJA	0	1	1	0	2
CEUTA-MELILLA	1	0	1	0	2

En la Figuras 9 y 10 podemos observar que solo un 36,8% de las comunidades (Andalucía, Aragón, Cantabria, Castilla La Mancha, Comunidad Valenciana, Extremadura y Navarra) tienen un desarrollo legislativo pleno – puntuando en la matriz entre 7 y 8 puntos (Tabla 40), lo que supone un plan integral para la enseñanza de la LE en Infantil, distribución horaria regulada y programa especializado de formación del profesorado; sin embargo, no todas cuentan con un monográfico dedicado total o parcialmente a orientaciones didácticas específicas, aunque sí incluyen algunas pautas en diferentes normativas o regulaciones. En el lado opuesto, con menos de la mitad de la puntuación total -hasta cuatro puntos, hemos situado a cinco comunidades (Cataluña, Castilla León, Islas Baleares, La Rioja y País Vasco), así como las dos ciudades autónomas de Ceuta y Melilla (36,8%); estas regiones parecen haber regulado en menor medida esta introducción temprana dejando su implementación y desarrollo en manos de los centros, repercutiendo, por ende, en una gran heterogeneidad dentro de la propia región. Algunas de estas comunidades, que se caracterizan por un contexto bilingüe pre-existente, parecen resaltar en la etapa de Infantil el desarrollo de las dos lenguas oficiales en detrimento de la LE. Esta tendencia es discrepante con muchos estudios que reflejan que el desarrollo de lenguas es un proceso de retroalimentación constante por lo que conocer una LE beneficia el desarrollo de otras lenguas y viceversa (Seker, Girgin y Akamca, 2012; Yeganeh, 2013).

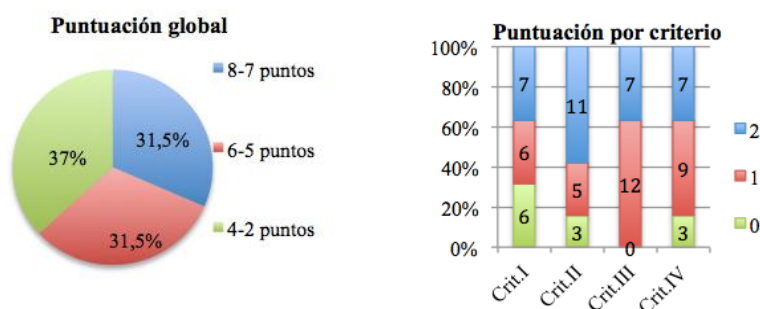


Figura 9. Resultados estudio preliminar grado implementación LE comunidades Autonomas (I)



Figura 10. Resultados estudio preliminar grado implementación LE comunidades Autonomas (II)

De forma concreta, encontramos un 36,8% de comunidades que han implantado un plan bilingüe para la etapa de Educación Infantil que incluye la LE, como Andalucía, Aragón, Cantabria, Castilla la Mancha, Comunidad Valenciana, Navarra y Extremadura. En algunos casos se trata de experiencias piloto y afectan a un número reducido de centros, como aquellas comunidades adheridas al Convenio del MEC-*British Council*, como Castilla y León, Madrid, Galicia, o Ceuta y Melilla; aunque este programa ha obtenido buenos resultados (Dobson, Pérez y Johnstone, 2010), afecta a un número muy reducido de centros dado su alto coste económico. Por ello, lo consideramos insuficiente para denominarlo un plan integral para la comunidad. Otras regiones, aunque fueron muy pioneras en la introducción de la lengua, como Asturias, se han quedado estancadas desde el punto de vista legislativo, sin avanzar hacia nuevas medidas que homogenicen la puesta en marcha de buenas prácticas, principalmente por causas económicas y disponibilidad de recursos humanos.

En relación con la carga horaria, la mayor parte de las comunidades –un 84,2%– tiene legislada la dedicación de al menos 60 minutos semanales, excepto País Vasco, Cataluña, Ceuta y Melilla que lo dejan a elección del centro. En lo que

parecen coincidir la mayoría de comunidades que regulan la distribución horaria es que ésta debe distribuirse en pequeñas sesiones, generalmente de 20-30 minutos. La exposición a la lengua, en conjunción con otros factores (Cummins, 1991), es fundamental para conseguir el desarrollo de la competencia comunicativa en los niños, ya que el éxito de esta instrucción está directamente vinculado con un mayor nivel de exposición (DeKeyser, 2013; Muñoz, 2008), siempre y cuando esta sea de calidad (Pérez-Esteve y Roig, 2009). Además, los programas escolares deberían basarse en estimaciones reales de la exposición necesaria para aprender una lengua, ya que una o dos horas semanales no ayudarán a conseguir un nivel avanzado de la lengua extranjera en los alumnos, sin importar la edad a la que comiencen (Lightbown y Spada, 2001).

De igual forma, es necesario puntualizar que son pocas las comunidades que cuentan con un plan de formación específico para los docentes de LE en Infantil que incluya tanto aspectos de la lengua como metodológicos, tal y como recoge también el estudio del Ministerio de Educación (Arroyo et al., 2015). En varias comunidades, como Cantabria, Galicia y Asturias, encontramos grupos de trabajo específicos que intentan dar respuesta a demandas formativas más específicas. Sin embargo, en un 63,1% de las comunidades, las acciones formativas se reducen a cursos puntuales sobre aspectos de la didáctica de LE (AICLE, Portfolio europeo de las Lenguas, etc.), que podrían aplicarse a la etapa de Infantil, pero no están diseñadas *ad hoc*.

En cuanto al encargo docente, cabe destacar que algunas comunidades, como la Comunidad Valenciana o Castilla La Mancha, consideran que son los maestros de Infantil los más adecuados para impartir esta docencia, siempre y cuando acrediten al menos un nivel B2 del MCERL en la LE, o incluso un C1, como la comunidad de Navarra. Estos niveles quedarían lejos de los niveles actuales que se les exige al alumnado universitario de Educación, principalmente un B1, y aún más lejos de los niveles reales de los estudiantes de Educación, tal y como han revelado algunos estudios (Cortina-Pérez, 2011). Aun más cuando, como sugieren algunos autores (Mur, 2002; Rodríguez, 2004; Fleta, 2014), la oralidad en la enseñanza temprana de la LE es una pieza clave en esta enseñanza. Aparte del componente lingüístico, las orientaciones didácticas son un importante apoyo para el profesorado que debe hacer frente a esta docencia sin la formación adecuada. Destacamos los monográficos realizados en algunas comunidades

como Canarias, Extremadura, Galicia, Murcia y Cantabria, que incluyen pautas y experiencias reales sobre la introducción temprana de la LE en las aulas de sus centros; otras regiones recogen algunas indicaciones en los decretos y órdenes. Por último, la mayoría de webs de las consejerías cuentan con recursos disponibles para esta etapa, siendo destacable el banco de recursos de Navarra o el de Castilla la Mancha.

4.3 CONCLUSIONES

En consecuencia, y aunque todas las comunidades han iniciado este aprendizaje precoz, concluimos que no todas lo han llevado al mismo nivel. De hecho, solo tres comunidades (Andalucía, Cantabria y Navarra) podrían considerarse que cumplen los requisitos para implantar con éxito el aprendizaje de un idioma en edades tempranas, según los criterios establecidos por la Comisión Europea (2005). Las restantes regiones carecen de una normativa que coordine y regule en profundidad estas enseñanzas y menos de la mitad contemplan un plan integral de fomento de las LE en Infantil. Muchas de ellas, se han visto forzadas a limitar actuaciones que habían iniciado por motivos económicos o por el aumento de nacionalismos políticos que han primado el aprendizaje de las lenguas cooficiales. Consideramos, por tanto, que existe una gran heterogeneidad en cuanto a la introducción temprana de la LE en el sistema educativo español, marcando diferencias significativas entre unos territorios y otros.

En relación con las cuatro categorías analizadas, concluimos que uno de los grandes retos es que las comunidades diseñen un plan integral y consensuado de introducción de la LE en edades tempranas que articule tanto contenidos mínimos, como pautas metodológicas y de evaluación, y que se adecue a la realidad social de la región, estableciendo un plan de formación específico para el profesorado que recibe este encargo docente. En este sentido, aunque parece existir algo de consenso en la idoneidad de una carga horaria entre 60 y 90 minutos semanales, esto no es suficiente para proporcionar un input regular en la LE. En cuanto a las pautas metodológicas, aquellas comunidades que lo han regulado, parecen hacer hincapié en la metodología AICLE como principal marco

metodológico de trabajo, lo que concuerda perfectamente con la aproximación globalizada y lúdica que se lleva a cabo en esta etapa.

Hemos detectado que en aquellas comunidades donde se regulan los requisitos lingüísticos para los docentes, éste suele ser el equivalente a un B2 según el MCERL.

Ante este panorama tan heterogéneo, nos parece necesario realizar una investigación que permita consensuar pautas didácticas que puedan servir de orientación a las diferentes comunidades, instituciones o docentes con el fin de contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza de la LE en Infantil y acercarnos a las recomendaciones de la Unión Europea mencionadas anteriormente.

TERCERA PARTE
INVESTIGACIÓN DELPHI

CAPÍTULO V. ESTUDIO DELPHI. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 INTRODUCCIÓN

La investigación, como tal, es fuente de conocimiento. En el ámbito de la educación, la investigación aporta información para comprender fenómenos complejos relacionados con la actividad educativa, favoreciendo, por ende, la resolución de situaciones conflictivas y problemas de aprendizaje (Buendía, Colás y Hernández-Pina, 1998). De este modo, podemos afirmar que la investigación surge para dar solución a problemas de conocimiento (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994), partiendo así de una situación problemática a la que se pretende dar respuesta a través de la investigación.

Tras analizar las características principales del niño de tres a seis años, su desarrollo madurativo y la situación de la enseñanza de las LE en la etapa de Educación Infantil, donde tradicionalmente se han aplicado metodologías para estudiantes más maduros; así como el estudio preliminar donde hemos revisado el panorama presente de las diferentes comunidades autónomas en cuanto a la enseñanza de la LE en Infantil, hemos constatado que no existe una concreción legislativa y el profesorado no está formado para impartir esta docencia tan específica, por lo que hay una falta de unanimidad sobre cómo debemos afrontar el proceso de enseñanza/aprendizaje de la LE en esta etapa educativa.

La presente investigación pretende abordar el problema de la falta de consenso en esta cuestión, con el objetivo de establecer unas pautas acordadas entre expertos en la materia sobre los procedimientos didácticos más acertados para realizar una primera aproximación a la LE en Infantil. De ahí que consideremos el estudio Delphi como la metodología de investigación más acertada.

5.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

Después de la revisión del marco teórico y las investigaciones precedentes relacionadas con el tema en cuestión que nos incumbe, llegamos a la conclusión de que la enseñanza de la LE en Infantil nos ofrece una situación sin respuestas precisas que ayuden a tomar decisiones concretas, y por ello, nos planteábamos las siguientes preguntas:

- ¿Cómo es la situación actual en cuanto a la enseñanza del inglés en la etapa de Educación Infantil?
- ¿Qué ejemplos de buenas prácticas se están realizando?
- ¿Cómo debería enseñarse inglés en esta etapa educativa?
- ¿Cómo debería estar formado el profesorado encargado de esta docencia?

De este modo, el objetivo principal de nuestra investigación es *consensuar una aproximación didáctica adecuada para la enseñanza del inglés en la etapa del segundo ciclo de Educación Infantil en el contexto español*. De este objetivo general se desglosan los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer la opinión sobre la situación, las necesidades y las dificultades para la enseñanza de inglés en Educación Infantil.
2. Detectar buenas prácticas para la enseñanza de inglés en Educación Infantil.
3. Seleccionar las estrategias didácticas más adecuadas para la enseñanza de inglés en Educación Infantil.

5.3 VARIABLES DEL ESTUDIO

Una vez que hemos concretado los objetivos, resulta fundamental identificar las variables que permitan definir claramente qué información necesitamos averiguar y así diseñar unos instrumentos de investigación coherentes con estos propósitos:

- a. Situación de la enseñanza del inglés en Educación Infantil: contexto, necesidades y dificultades.
- b. Ejemplos de buenas prácticas.
- c. Pautas metodológicas, es decir, procedimientos didácticos que deben seguirse en el aula de Infantil a la hora de enseñar una LE.
- d. Formación y requisitos lingüísticos de los docentes.

5.4 METODOLOGÍA DELPHI

Dado que nos proponemos averiguar la opinión de expertos sobre la enseñanza de la LE en esta etapa educativa, basada en su experiencia y conocimientos para aunar puntos de vista en común que nos permitan definir unas pautas metodológicas válidas y consensuadas que amparen el aprendizaje de idiomas en esta etapa, se trata, por tanto, de predecir procedimientos didácticos eficaces. En este sentido, estamos hablando de una técnica prospectiva, por lo que se ha elegido el método Delphi, ya que nos permitirá llegar a opiniones consensuadas para alcanzar nuestro objetivo. En su definición más amplia, las investigaciones basadas en el método Delphi “no pretenden describir la realidad ni alcanzar conclusiones únicas, sino que se limitan a identificar tendencias emergentes de opinión, basadas en las manifestaciones de los expertos” (Lobera, 2008, p.308). Como afirman Linstone y Turoff (2002), el método Delphi se puede definir como “a method for structuring a group communication process so that the process is effective in allowing a group of individuals, as a whole, to deal with a complex problem” (p.3). En líneas generales, Hasson y Keeney (2011) consideran que el objetivo básico de este método es determinar, predecir y explorar actitudes a nivel grupal, así como necesidades y prioridades. En este mismo sentido, y de forma muy completa, Landeta (2002) lo define y entiende como

un proceso sistemático e iterativo encaminado hacia la obtención de las opiniones, y si es posible el consenso, de un grupo de expertos. Las influencias negativas de los miembros dominantes del grupo se evitan gracias al anonimato de sus participantes. El feedback controlado, y generalmente resumido, por el conductor del método, permite la transmisión de información libre de ruidos entre los expertos a lo largo de las iteraciones que se dan en el proceso, y por último, la respuesta estadística de grupo garantiza que todas las opiniones individuales sean tomadas en consideración en el resultado final del grupo. (p.32)

De acuerdo con Ortega (2008), este tipo de metodologías pueden dividirse en tres grupos. En primer lugar, los métodos extrapolativos, basados en hechos

históricos que se pueden hacer extensibles al futuro; en segundo lugar, de correlación, que permiten identificar rasgos importantes y cómo estos rasgos evolucionan hacia el futuro; y en tercer lugar, métodos de expertos, dentro de los que se encuentra la metodología que nos ocupa, centrados en opiniones de especialistas sobre un tema concreto.

5.4.1 El método Delphi. Orígenes y definición

Su origen se remonta a la década de los 50 en EEUU por parte del centro de investigación militar *Rand Corporation* de Santa Mónica, que realizó un estudio con el fin de conocer el posible perjuicio que podría suponer un ataque con bombas atómicas. Este estudio fue llevado a cabo por Dalkey y Helmer en 1951, y por lo delicado del asunto, no se publicó hasta diez años más tarde. Algunos de los principales fallos de este primer atisbo de Delphi, de acuerdo a Dalkey y Helmer (1963), estribaban en el hecho de que las opiniones de los expertos no fueron totalmente independientes y en que el estudio se concluyó de forma prematura. Hacia los años 60, esta técnica tuvo gran repercusión principalmente en temas tecnológicos y empresariales. La primera investigación a gran escala tuvo lugar en 1964 de la mano de Gordon y Helmer (1964). Desde los años 70 se ha venido utilizando en el ámbito empresarial con carácter previsor ante situaciones de incertidumbre, surgiendo numerosas publicaciones al respecto. Aunque tampoco estuvo exento de críticas como las del informe Sackman (1974), el cual ponía en tela de juicio la validez de las técnicas cualitativas, problemática que está plenamente superada hoy en día. A partir de los años 80 ha tenido un desarrollo continuo aplicándose a otros campos muy dispares entre sí como, por ejemplo, en la recogida de información sobre acontecimientos históricos de los que no se tienen datos cronológicos exactos, para planificar campus universitarios, desarrollos curriculares, asuntos económicos o políticos (Linstone y Turoff, 2002), pero siempre en busca del consenso. Como sugieren Pozo, Suárez y García-Cano (2012) su carácter “como método de estructuración de un proceso de comunicación grupal ha hecho que su uso se extienda a otros campos y disciplinas como estrategia metodológica para indagar opiniones sobre un tema y llegar a consensos en un grupo” (p.63). Por lo tanto, podemos concluir que la metodología Delphi permite identificar futuras tendencias sobre asuntos

complejos al expresar estos expertos su opinión en diferentes ocasiones, lo que brinda la posibilidad de modificar su opinión si lo consideran necesario teniendo en cuenta la opinión expresada por otros (Pozo, Gutiérrez y Rodríguez, 2007).

Dentro del ámbito educativo, podemos encontrar ejemplos de aplicación del método, como por ejemplo en la elaboración de un instrumento de análisis categorial relacionado con *e-learning* (Cabero et al., 2009), referente a la importancia de la educación para la salud dentro del grado de Educación Primaria (Huerga, Gómez y Charro, 2012), para definir criterios con el fin de evaluar la práctica y desarrollo de las universidades (García-Aracil y Palomares-Montero, 2012), analizar la presencia de las TIC en las universidades españolas como requisito dentro del nuevo Espacio de Educación Superior (Cabero et al., 2010), como parte de una asignatura dentro del grado de Ingeniería de Telecomunicaciones para promover el aprendizaje colaborativo entre los alumnos mediante el sistema *e-learning* (Redoli, 2007), o para averiguar las necesidades a nivel formativo de los equipos directivos de las universidades españolas frente al Espacio de Educación Superior (Mira et al., 2012). De forma más reciente, también se ha utilizado el método para la mejora de un cuestionario sobre métodos activos de enseñanza (Jiménez, Tornel y González, 2015), conocer la utilidad del portfolio en la asignatura del Prácticum en los grados de Educación en España (Cebrián de la Serna, Bartolomé-Pina, Cebrián-Robles, y Ruiz-Torres, 2015), para validar un instrumento que permitiera identificar las características que hacen de los MOOC un buen instrumento de aprendizaje en el mundo universitario (Del Moral y Villalustre, 2015), averiguar lo apropiado de trabajar con laboratorios virtuales a nivel universitario (Elias y Palomino, 2015), o en investigaciones sobre las cibercomunidades de aprendizaje y la formación del profesorado (Murua, Gallego y Cacheiro, 2015). También para conocer la opinión de los alumnos sobre la calidad de las clases que reciben en la asignatura de Educación Física en la etapa de Secundaria (García, Merino y Valero, 2015), averiguar la actitud de los docentes andaluces de educación de adultos sobre la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el centro escolar (Fernández-Batanero y Torres-González, 2015), la competencia de las TIC de alumnos del grado de Educación Infantil y Primaria (Roblizo y Cózar, 2015) definir las propias características del método (Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca, 2016), conocer la percepción del profesorado de educación de adultos

sobre la competencia emprendedora del alumnado (Fernández-Batanero y Reyes-Rebollo, 2016), o con el fin de elegir una guía para crear un plan informático en instituciones universitarias (Martelo, Ponce y Acuña, 2016). Como vemos, el método Delphi en investigación educativa y, en concreto, en el contexto español, está muy extendido, y son numerosas sus aplicaciones; sin embargo, en el área concreta de la didáctica de la lengua este método está aún por explotar.

En líneas generales, el método Delphi surge de las limitaciones que presentan las técnicas de previsión tradicionales para resolver las dudas o dilemas que aparecen en momentos de desconocimiento, así como las carencias que presentan las técnicas de grupo a través de la información subjetiva que aportan los participantes (Landeta, 2002). Según Dalkey y Helmer (1963) soluciona los inconvenientes asociados a usos más tradicionales de los expertos, como los grupos de discusión, al enfocarse hacia obtener el máximo partido de los métodos basados en grupos de expertos, reduciendo al máximo sus posibles carencias (Godet, 1996; Gordon y Pease, 2006), ya que permite la recogida de respuestas de un grupo de expertos sin que exista influencia entre ellos y reduce el coste y tiempo que requieren los grupos de discusión (Martínez-Piñero, 2003). Por tanto, las posibles interferencias se eliminan gracias al anonimato de los participantes y la ausencia de contacto entre ellos, lo que hace que las respuestas de los expertos no se vean influenciadas de forma subjetiva por la opinión de alguno de los participantes (Pozo, Gutiérrez y Rodríguez, 2007). El método Delphi fue ideado para superar los efectos indeseados de los grupos de expertos, al mismo tiempo que se mantienen las ventajas del juicio de expertos (Van Dijk, 1990). Además, ha ayudado a satisfacer una necesidad científica que ayuda a aunar el juicio de expertos y permite a los investigadores responder preguntas que no se sabía cómo abordar (Rowe y Wright (2011). En definitiva, y como afirma Ortega (2008) “no circunscribamos nuestro análisis prospectivo y de futuro a metodologías meramente cuantitativas fundadas en datos cuantitativos pasados” (p.52).

Una vez definido el método de forma general es necesario precisar sus principales características, que siguiendo a Landeta (2006) serían:

- **Iteratividad**, los expertos tienen que expresar su opinión en diferentes ocasiones (al menos dos veces), denominadas rondas, hasta alcanzar cierto grado de consenso. Esta forma de actuación permite al participante

replantearse su postura y cambiar de opinión si es oportuno, en base a la opinión del grupo.

- **Anonimato**, hace que se eliminen las posibles influencias negativas de los participantes, lo que se traduce en que ningún participante conocerá la identidad del resto de expertos, quedando el control de la información exclusivamente en el grupo coordinador.
- **Retroalimentación**, en forma de informe parcial entre ronda y ronda, normalmente aportando la media del participante y la del grupo “con el objetivo de que éste valore de nuevo su respuesta y la modifique si lo considera oportuno” (Martínez-Piñeiro, 2003, p.454), creando un lenguaje común entre todos los participantes. La retroalimentación es pieza clave de la metodología Delphi ya que es el “nexo de unión y enriquecimiento de los expertos entre sí y con los coordinadores” (Landeta, 2002, p. 84) y puede adoptar diversas modalidades. Por ejemplo, Pozo, Gutiérrez y Rodríguez (2007) utilizaron la retroalimentación solamente para contactar con las opiniones divergentes. Van Zolingen y Klaassen (2003) entienden que la retroalimentación se proporciona a los expertos a partir del segundo cuestionario y suele presentarse en forma estadística como la mediana.
- **Respuesta estadística del grupo**, que nos permitirá reflejar toda la variedad de opiniones, no solo las mayoritarias. La respuesta estadística del grupo se lleva a cabo en el segundo cuestionario indicando medidas de tendencia central y el nivel de consenso alcanzado (Cabero, 2014). Los criterios en los que se basa este método son el consenso entendido como “grado de convergencia de las estimaciones individuales en el intervalo entre el 75% y el 90%” y la estabilidad, es decir, “la no variabilidad significativa de las opiniones de los participantes entre las rondas sucesivas independientemente del grado de convergencia” (Pozo, Suárez y García-Cano, 2012, p.64). Landeta (2002) sugiere coeficientes de convergencia *ad hoc* calculados a través de la media o la mediana y los porcentajes acumulados a fin de establecer la finalización del proceso, entendiendo que cuando se alcanza el consenso deseado, se finaliza la investigación. Asimismo, define la estabilidad como el momento “en que la mediana prácticamente no oscila y el espacio intercuartílico deja de estrecharse” (Landeta, 2002, p. 52) entre las distintas rondas de índole cuantitativo.

En cuanto a los tipos de Delphi, Landeta (2002) establece la siguiente clasificación resumida en la siguiente Figura.

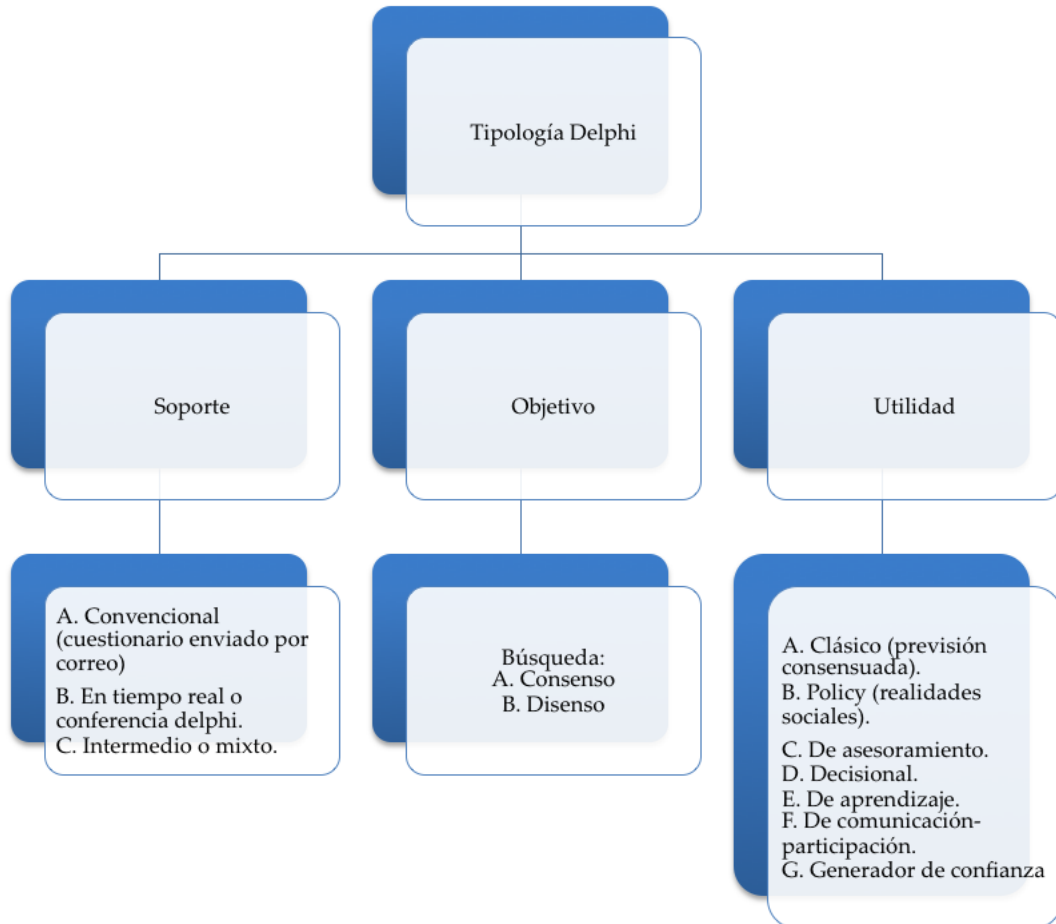
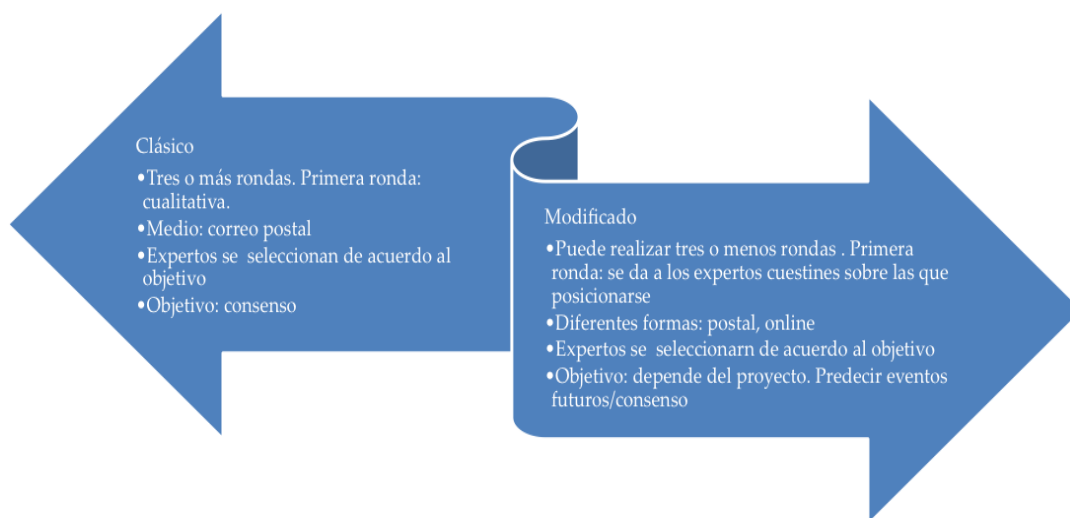


Figura 11. Tipología del Método Delphi según Landeta (2002)

Por su parte, Hasson y Keeney (2011) describen diferentes tipos de Delphi (*Decision, Policy, Real time/consensus, e-Delphi, Tehnological, Online, Argument, Disaggregative policy*) entre los que resaltamos *Classical* (Clásico) y *Modified* (Modificado). El “Delphi modificado” se diferencia del “clásico” en que el medio de administración de los cuestionarios puede variar, por correo, *online*, y que pueden emplearse menos de tres rondas, algo que no es posible en el “Delphi clásico”, que de acuerdo a estos autores utiliza tres o más rondas. La última diferencia sería que el “clásico” lleva a cabo una primera ronda abierta cualitativa,

mientras que en el “modificado” se facilitan a los expertos unos elementos prefijados sobre los que tienen que opinar, como se refleja en la Figura 12.

Figura 12. Diferencias y similitudes Delphi Clásico y Modificado. Adaptado de Hasson y Keeney (2011)



5.4.2 Ventajas e inconvenientes

De acuerdo con Ortega (2008), este método permite obtener información en un breve período de tiempo sobre gran variedad de campos de estudio, al brindar la posibilidad de investigar acerca de temas sobre los que no existe mucha información y, sobre todo, de forma fiable, ya que en un grupo heterogéneo de expertos se concentra más cantidad y variedad de experiencias y conocimientos, pudiendo obtener conclusiones de una mayor calidad y veracidad (Landeta, 2002). Podemos afirmar que es más interesante y rico conocer qué opinan varios especialistas frente a lo que pueda opinar solo uno (Martínez-Piñeiro 2003), así como la variedad geográfica que nos brinda (Okoli y Pawlowski, 2004; Geist, 2010). Por tanto, la superioridad del empleo de la técnica de un grupo de expertos en contraposición a la individual se ve apoyada por el hecho de que

en un grupo se acumulan mayor número de conocimientos, habilidades, experiencias y, especialmente, información. Este conjunto de recursos, puestos en común con ayuda de una técnica adecuada, puede permitir una mejor comprensión del problema, un procesamiento de los inputs más eficiente, puede hacer aparecer más alternativas de solución y conseguirse unos resultados de mayor calidad [...]. (Landeta, 2002, p. 23)

Además, si nos centráramos en la opinión de expertos de forma individual los resultados de la investigación se verían empobrecidos, ya que “la calidad del juicio subjetivo grupal es generalmente superior al individual” (Landeta, 2002, p. 40). Para Cabero y Llorente (2013) la ventaja principal de utilizar un método basado en el juicio de expertos reside en que permite recoger información acerca de temas sobre los que no se ha investigado mucho y que a su vez no requiere de costosos recursos, al permitir valernos de diferentes instrumentos para la recogida de los datos y obtener información muy detallada sobre el tema objeto de investigación.

En cuanto a las críticas recibidas, una de las más discutidas es la relacionada con su consideración o no como método científico al basarse en opiniones; sin embargo, esta afirmación puede rebatirse mediante la fiabilidad de los instrumentos de medición y de muestreo (Landeta, 2002), y por el hecho demostrado de la validez de los métodos cualitativos, más aún cuando se trabaja en ámbitos tan complejos como la educación (Bernardo y Calderero, 2000). Además, esta naturaleza es característica del campo de las ciencias sociales, “where the intervention of human beings, with all their complexity and variability, means that, on many occasions, objective data, relations and models based on these are insufficient to explain and forecast social actions” (Landeta, 2006, p. 480).

Tabla 41

Resumen principales ventajas e inconvenientes metodología Delphi

<i>Ventajas</i>	<i>Inconvenientes</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Método permite alcanzar gran variedad campos • Heterogeneidad de los expertos • Ideas válidas, objetivas, anónimas • Ideas de un grupo expertos mayor valía que individuales • Grupo de expertos (diversidad geográficas y de puntos de vista) • Posibilidad expresar acuerdo/desacuerdo opiniones vertidas (alcanzar consenso). • Reducción de la variabilidad en las respuestas • Coste reducido • Variedad de instrumentos de recogida de información • Evita conflictos entre expertos y es garantía de libertad en las opiniones (anónimo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad grupo de expertos amplio • Dificultad elegir técnicas aseguren fiabilidad (opiniones subjetivas) • Gran cantidad de datos (tanto cualitativos como cuantitativos)

Nota: Adaptado de Landeta (2002), Martínez-Piñeiro (2002), Ortega (2008), Cabero y Llorente (2013)

Este desequilibrio a favor de las virtudes de la metodología Delphi es lo que ha conseguido situarlo como un método científico riguroso empleado en gran cantidad de investigaciones y tesis doctorales, de acuerdo con el estudio llevado a cabo por Landeta (2006), como continuación al elaborado por Gupta y Clarke (citado en Landeta, 2006), entre 1995 y 2004, y que hemos revisado anteriormente.

Recogemos en la Tabla 42 las principales características y parámetros que definen esta metodología de investigación. Podemos concluir que el método Delphi, en su vertiente vaticinadora, nos proporciona un conocimiento prospectivo útil basado en la opinión de expertos que se enriquece gracias al

amplio caudal de información cualitativa que surge en el transcurso de las rondas, pero con la rigurosidad de cientificidad que aportan los análisis estadísticos y un procedimiento estructurado y riguroso.

Tabla 42

Resumen principales características Método Delphi

Características	Explicación
Definición	Método grupal basado en la opinión de expertos para alcanzar consenso sobre un tema respecto al que hay desconocimiento o posiciones divergentes.
Criterios básicos	Consenso y Estabilidad
Características	Iteratividad, anonimato, retroalimentación, respuesta estadística del grupo.
Ventajas	Variedad fiable de opiniones, extensible a gran cantidad de ámbitos, grupo heterogéneo de expertos, anonimato, diferenciación entre opinión subjetiva y objetiva.
Número participantes	Entre 7-50 (aunque depende estudio y objetivo)
Instrumento recogida información	Entrevista, encuesta, cuestionario
Tipo de preguntas	Primera ronda abierta para definir los puntos clave que tratar en la siguiente ronda. Siguiendo rondas es necesario terminar con respuestas cuantificables para obtener información estadística necesaria.
Número de rondas	Tantas como sean necesarias hasta alcanzar el consenso, mínimo 2.
Análisis de datos estadísticos	Medidas de tendencia central (media, mediana, moda), medidas de dispersión (rango, varianza, covarianza, desviación típica), medidas de estabilidad (rango intercuartílico), coeficientes <i>ad hoc</i> .

5.5 APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA DELPHI EN LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

Una vez definida la metodología Delphi y sus principales características, pasamos a detallar cómo se concreta en la presente investigación.

En relación con la tipología, siguiendo a Landeta (2002) y otros autores (Hasson y Keeney, 2011; Romero, Román, Alducín y Marín, 2011), podemos detallar los siguientes aspectos definitorios de la aplicación de la metodología Delphi en la presente investigación (Figura 13):

- De acuerdo con el objetivo que perseguimos, hemos usado un “Delphi de consenso”, dado que nuestro estudio centra la atención en conocer la opinión de expertos vinculados con un tema, en este caso la enseñanza de LE en Infantil, proporcionándonos las claves sobre la situación actual, qué buenas prácticas se están llevando a cabo y qué pautas deberían seguirse para su buen funcionamiento.
- En cuanto al soporte, nuestro Delphi se puede clasificar como Intermedio o Mixto (Landeta, 2002), ya que los expertos están en contacto con el equipo coordinador mediante el correo electrónico, y se estima un tiempo medio para la recepción de la retroalimentación tanto a nivel cualitativo como cuantitativo.
- Respecto a la utilidad se definiría como “clásico provisional”, al tomar como base la opinión y estimación de los expertos sobre un tema.
- De acuerdo con Romero, Román, Alducín y Marín (2011) y Hasson y Keeney (2011), al incluir dos rondas se denominaría “Delphi modificado”, lo que hace que no se pierda el interés de los participantes al tener menor duración y cuestionarios que cumplimentar.

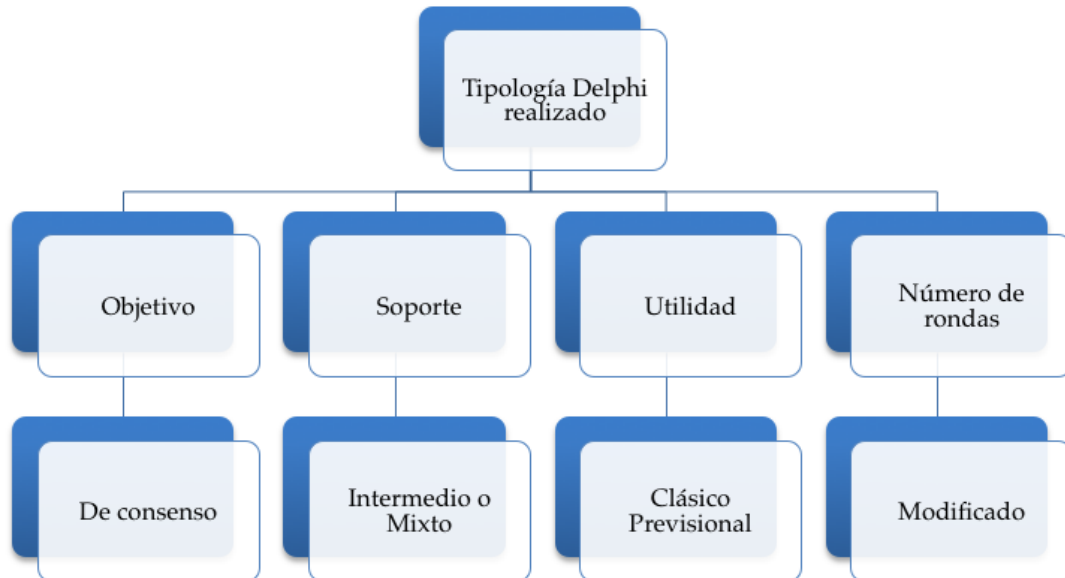


Figura 13. Tipología estudio Delphi realizado siguiendo la clasificación de Landeta (2002)

Por tanto, si seguimos la clasificación de Hasson y Keeney (2011), podría ser una combinación de “Delphi modificado” y “delphi clásico”, al estar entre uno de sus posibles objetivos la búsqueda de consenso, y elegir a los panelistas de la misma forma (en función del objetivo de la investigación). Ello concuerda con las tendencias actuales en investigación educativa, tal y como señala Cabero (2014), donde esta modalidad ha adquirido una mayor importancia.

En cuanto a las tres características fundamentales de la metodología Delphi:

- La **iteratividad** ha quedado patente en esta investigación con la cumplimentación de dos rondas con su correspondiente retroalimentación para alcanzar el consenso necesario entre los expertos participantes (Pozo, Suárez y García-Cano, 2012). La primera ronda se desarrolló a través de preguntas abiertas que permitieron a los participantes discutir sin limitaciones sobre las variables de estudio. Del análisis de contenido de esos datos cualitativos surgió el cuestionario cerrado que se usó para la segunda ronda. El número de rondas es un aspecto que preocupa en la puesta en práctica de esta metodología, aunque es común que con dos rondas de participación

sea suficiente. Por ejemplo Pozo, Gutiérrez y Rodríguez (2007) utilizaron dos rondas en su estudio hasta alcanzar la estabilidad y consenso adecuados, aunque realizaron finalmente una retroalimentación para consultar las opiniones discrepantes. De igual forma, Pozo, Suárez, y García-Cano (2010), García-Aracil, Palomares-Montero (2012), Landeta y Barrutia (2011), Romero, Román, Alducín y Marín (2011) también establecieron dos rondas. Además, se puede dar el caso de que las rondas se preestablezcan previamente, como en el caso de Murais y Sánchez (2012), quienes concretaron dos rondas de participación.

- Para garantizar el **anonimato** se siguieron los pasos que aseguran que se cumpla el código ético de la investigación. En primer lugar, el contacto con los participantes se realizó mediante correo electrónico de forma individual y personalizada. En segundo lugar, se envió a los participantes una Carta Informativa donde se explicaba todo el procedimiento de la investigación y se garantizaba el tratamiento confidencial de la información personal que nos habían facilitado. Con un consentimiento informado, los participantes accedían a la participación en la investigación mientras que se aseguraban que toda la información había sido transmitida de forma correcta y que los datos facilitados se tratarían de forma confidencial.
- La **retroalimentación** se llevó a cabo tras la segunda ronda que era donde propiamente se indicaba el grado de consenso y para no condicionar las respuestas de los participantes entre la primera y segunda ronda (Ortega, 2008; Nelson, citado en Van Zolingen y Klaassen, 2003). Siguiendo a Martínez-Piñeiro (2003), se ofreció a los expertos medidas de tendencia central (media y mediana) y su posición en las mismas, ofreciendo la posibilidad de modificar su respuesta si así lo consideraban o de añadir información justificativa a su elección. Estas reconsideraciones apenas supusieron modificaciones en las medias de algunos ítems tras la fase de retroalimentación, aunque sí se aclararon algunas posiciones con los comentarios complementarios.

5.5.1 Fases de la investigación

Según Pozo, Gutiérrez y Rodríguez (2007), una planificación de todo el proceso metodológico asegura rigurosidad y cientificidad en la aplicación de la técnica Delphi. Para ello proponen tres fases que incluyen una serie de actuaciones que, en nuestra investigación, se concretan en la siguiente figura.

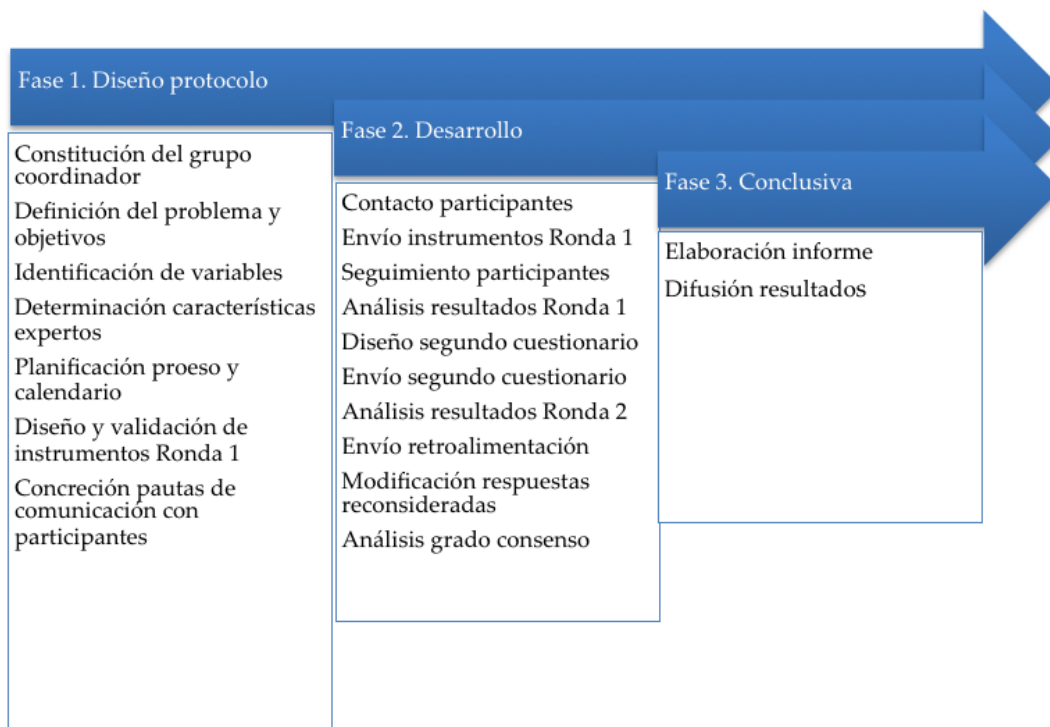


Figura 14. Resumen protocolo seguido aplicación metodología Delphi

En un momento inicial se diseña el protocolo de actuación de la investigación, donde se determinan los participantes y el equipo coordinador que será el que seleccione a los expertos, diseñe el procedimiento de trabajo, prepare los cuestionarios y su posterior análisis, y gestione la información. Una vez se tienen los instrumentos de la primera ronda planificados se pasa al desarrollo en sí de la metodología Delphi, contactando con los participantes y gestionando la recepción de toda la información, la cual se analizará y dará pie a una segunda ronda con preguntas más concretas. Este segundo cuestionario de índole cuantitativo ofrece datos estadísticos que permitirán al equipo coordinador

decidir si el Delphi se concluye o se continúa una tercera ronda. En nuestro caso, fueron suficientes dos rondas para llegar al consenso requerido. Por último, en la fase conclusiva se realiza el informe que permitirá la difusión de la investigación, no solo a los expertos participantes, sino a la sociedad en general.

5.5.2 Planificación del proceso y calendario

Planificar las etapas de investigación es un aspecto primordial para un buen diseño del procedimiento, estipulando un tiempo aproximado de diez días para la cumplimentación del cuestionario.

Tabla 43

Resumen Calendario Rondas Delphi

Ronda	Proceso	Fecha
Ronda 1	Administración cuestionario 1	Tercer-cuarto trimestre 2014
	Análisis resultados	Cuarto trimestre 2014
Ronda 2	Administración cuestionario 2º	Cuarto trimestre 2014
	Análisis resultados	Primer y segundo trimestre 2015
	Envío feedback	Tercer trimestre 2015
	Análisis final	Cuarto trimestre 2015

Como se observa en la tabla anterior, la primera ronda se planificó entre el tercer y cuarto trimestre de 2014, mientras que la segunda fase se desarrollo en el último trimestre de dicho año. Todos los correos se enviaron de forma individual a cada participante.

5.5.3 Participantes

5.5.3.1 Definición de los grupos de expertos

Los participantes de un estudio Delphi son los expertos. La concepción actual de experto es mucho más amplia que la que definieron Dalkey y Helmer (1963) centrada simplemente en el conocimiento que se tuviera sobre la materia.

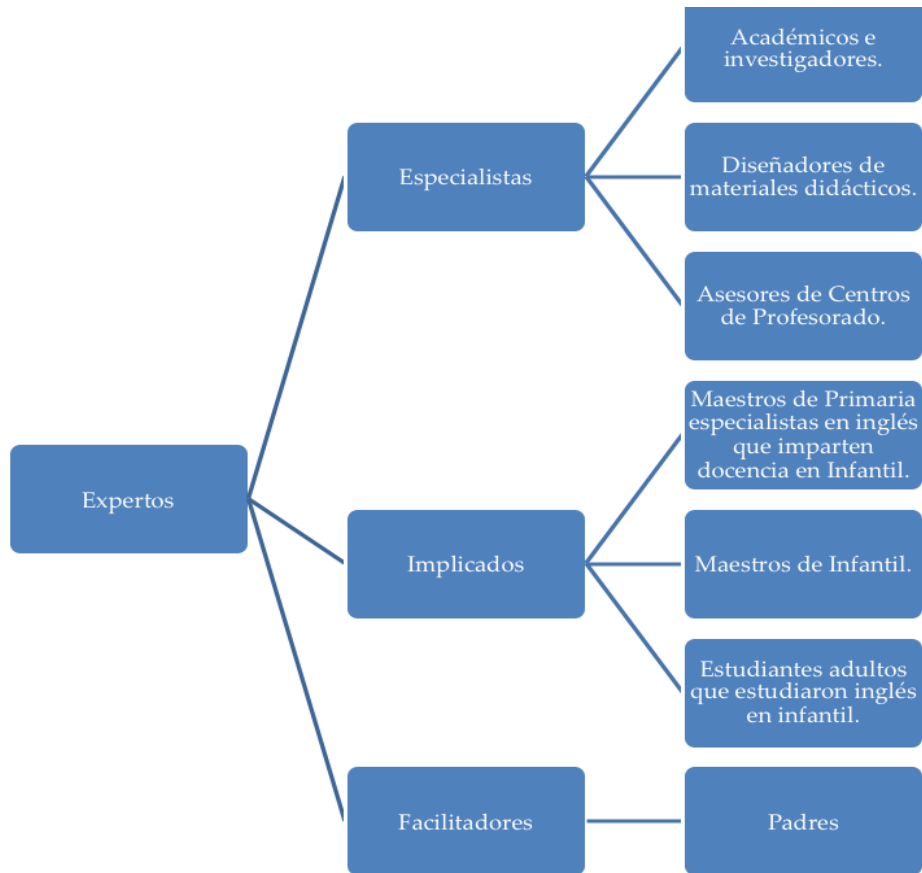


Figura 15. Resumen participantes investigación Delphi

Tal y como define Landeta (2002), experto es “aquel individuo cuya situación y recursos personales le posibiliten contribuir positivamente a la consecución del fin que ha motivado la iniciación del trabajo Delphi” (p. 57), al considerarse un colaborador mucho más implicado en el tema que se investiga. En el presente estudio el grupo de expertos está constituido por especialistas de diferentes ámbitos que nos aportan variedad de perspectivas sobre el tema, asegurándonos que cumplan los requisitos necesarios para aportar información válida y fiable al estudio, ya que de acuerdo a Rowe et al. (citado en Van Zolingen y Klaassen (2003), los expertos pueden elegirse según su disponibilidad, reputación, familiaridad con el tema o la autoevaluación del conocimiento del mismo. Siguiendo a Pozo, Suárez y García-Cano (2012), realizamos la siguiente clasificación de expertos como se resume en la Figura 15:

a) Especialistas: teóricos y grandes conocedores del tema que vamos a tratar.

- Dentro de esta categoría se incluyeron investigadores expertos en el tema, denominados **académicos**, tanto a nivel nacional como internacional, a los que se contactó directamente con el fin de trasladarles el objetivo de la investigación y cómo se llevaría a cabo su posible participación.
- Asimismo, consideramos que los **asesores** lingüísticos de los centros de formación del profesorado, vinculados tanto a la Educación Infantil como a la LE y proyectos bilingües, podrían tener información muy relevante en cuanto a ejemplos de buenas prácticas, legislación aplicada, etc., la cual sería de gran utilidad para la investigación. Se contactó con asesores lingüísticos de las diferentes comunidades autónomas vía teléfono/email para solicitar su participación, así como consultarles si era posible que trasladaran la información a maestros que tuvieran experiencia o estuvieran interesados en el tema.
- En tercer lugar, el **grupo de los diseñadores**, conformado por los responsables de diseñar materiales educativos para la enseñanza de inglés en la etapa de Educación Infantil.

b) Implicados: personas que se ven involucradas o afectadas por el tema objeto de estudio.

- Dentro de este segundo subgrupo de participantes se incluyó a docentes, puesto que son los expertos que de primera mano pueden opinar sobre la realidad diaria de las aulas. Por un lado, se contó con los **maestros de Educación Primaria con mención en LE (inglés⁸²)**, dado que imparten el idioma en la etapa de Infantil, mayoritariamente. Por otro lado, los **maestros del aula de Infantil** son los que más tiempo comparten en el aula con los alumnos de esta etapa, e incluso en algunos casos participan en la enseñanza de la LE.

⁸² La mayoría de ellos Diplomados en Maestro especialista en Lengua Extranjera (inglés)

- Finalmente se consideró adecuado incluir **estudiantes adultos** que comenzarían su aprendizaje de la LE en Infantil y, por tanto, aportan su experiencia personal de primera mano.

c) *Facilitadores*: personas que, aunque no trabajan directamente en el sector, son conocedoras del mismo y ayudan a contrastar las opiniones vertidas por los especialistas e implicados. Los facilitadores serían en este caso padres y madres de alumnos de Infantil que estén aprendiendo LE.

5.5.3.2 Selección de los participantes

En la técnica Delphi los participantes suponen uno de los elementos clave, por lo que su elección es una de las decisiones más importantes que deberán gestionar los investigadores a fin de obtener unos resultados exitosos. Respecto al número total de expertos, no existe un acuerdo sobre una cifra ideal de participantes (Romero, Román, Alducín y Marín, 2011; Martínez-Piñeiro, 2003); como norma general, el número varía entre siete y cincuenta (Landeta, 2002), aunque existen otros estudios, como los realizados por Landeta y Barrutia (2011), Van Zolingen y Klaassen (2003), Parenté *et al.* (citado en Van Zolingen y Klaassen, 2003), o el de Lobera (2008) con 214 que superan en demasía estas cifras. Como afirma Ortega (2008), no es conveniente preestablecer el número determinado en un estudio Delphi, ya que depende de diferentes motivos “[...] ámbito geográfico, la diversidad de colectivos afectados, las áreas de actividad laboral de los mismos, etc.” (p.37).

De acuerdo con los objetivos planteados, fue oportuno optar por un muestreo no probabilístico, el cual implica que la selección de expertos no depende de la probabilidad, sino que se ajusta a criterios relativos al tipo y diseño de la investigación, así como a los objetivos que se fijan para la misma (Sabariego, 2004). Dentro de esta categoría el tipo de selección de participantes más apropiado fue el estratificado, para que existiera representatividad de los tres grupos de expertos: académicos, especialistas e implicados. Los criterios para elegir a los participantes se resumen en los siguientes puntos (Pozo, Suárez y García-Cano, 2012):

- Interés por el tema.
- Manejo a nivel teórico, práctico, técnico y/o político del asunto.

-Participación en proyectos relacionados con el tema.

-Motivación para tomar parte en este tipo de estudio.

Landeta (2002) también incluye la capacidad de predicción, la capacidad facilitadora y el nivel de influencia que pudieran ejercer sobre ellos los resultados del tema investigado. De acuerdo a Cabero y Llorente (2013) se pueden utilizar varios procedimientos para la selección de estos expertos, como por ejemplo el biograma, consistente en realizar una biografía del especialista, o el coeficiente de competencia experta, basado en la autovaloración que hace el experto, siendo este segundo el más usado en la actualidad.

En la presente investigación el criterio de selección cardinal era la idoneidad como experto participante y para ello realizamos una autoevaluación que se incluía en la carta informativa de la investigación (Anexo V) que, siguiendo las indicaciones de Pozo, Suárez y García-Cano (2012), Cabero (2013) y Landeta (2002), combinaba un biograma (perfil años de experiencia) y el coeficiente de competencia experta (conocimiento e interés por el tema) (Anexo VI). Los resultados, de forma general, fueron muy próximos al uno, lo que indicaba que eran expertos válidos para participar en la investigación.

Tabla 44 *Resumen resultados biograma y coeficiente de competencia experta de los expertos*

EXPERTOS	Años experiencia	Conocimiento cuestión	Interés cuestión	Coeficiente Conocimiento cuestión	Coeficiente Interés cuestión (máx. 1)
ALUMNO	18,00	2,00	4,00	0,40	0,80
ASESOR	11,50	4,29	4,57	0,86	0,91
DISEÑADOR	17,25	5,00	5,00	1,00	1,00
INVESTIGADOR	21,60	4,60	4,60	0,92	0,92
MAESTRO INFANTIL	12,37	3,27	4,40	0,65	0,88
MAESTRO INGLÉS	9,09	4,00	4,85	0,80	0,97
PADRES	5,67	2,33	4,58	0,47	0,92
Total general	11,06	3,67	4,63	0,73	0,93

Como se observa en la anterior tabla, los participantes que peor coeficiente obtuvieron fueron los padres y los alumnos, algo totalmente justificable ya que forman parte del grupo de los facilitadores, y no presentan un perfil experto en el tema.

Esto nos permitió confirmar que los expertos invitados eran conocedores de la situación actual, tanto de las deficiencias como necesidades de la enseñanza de la LE en Infantil. Además, en aquellos casos en que la variedad regional podría influenciar los resultados, como el grupo de maestros, buscamos la representatividad regional invitando a expertos de todas las comunidades autónomas.

Tabla 45

Resumen número total de participantes en las dos rondas del cuestionario

PARTICIPANTES		Muestra invitada	Muestra participante 1ª ronda	Muestra participante 2ª ronda
Especialistas	Académicos	35	5	3
	Diseñadores	22	4	4
	Asesores	43	14	12
Implicados (110)	Maestros de inglés	59	33	29
	Maestros de Infantil	39	30	27
	Estudiantes	12	1	0
Facilitadores	Padres	22	12	11
TOTAL		232	99	86

Como puede observarse en la tabla anterior, se invitaron a participar en la investigación a un total de 232 expertos, siendo la tasa de aceptación del 42,7%. El mero hecho de aceptar participar era un indicador de su interés por la temática de esta investigación. La mortalidad de la muestra entre la primera y segunda ronda fue de solo un 13,1 % de los participantes.

5.5.4 Instrumentos

En este apartado se describirán los instrumentos utilizados para la presente investigación. Para cada ronda se utilizó un cuestionario elaborado *ad hoc* según la información que se pretendía recabar. El cuestionario, como afirma Torrado (2004) es un “instrumento de recopilación de información compuesto de un conjunto limitado de preguntas mediante el cual el sujeto proporciona información sobre sí mismo y/o sobre su entorno” (p. 240). Los cuestionarios se diseñaron en formato electrónico para poder contactar con los participantes de forma ágil y fluida, eliminando barreras como la mencionada distancia geográfica. Una de las características de las rondas Delphi es que los instrumentos se van diseñando con la información recopilada en las rondas anteriores, por lo que los cuestionarios no están elaborados con anterioridad sino que son parte de la propia investigación.

5.5.4.1 Instrumentos primera ronda

El instrumento principal para la primera ronda se componía de un cuestionario de preguntas abiertas (Anexo VII), que iba acompañado de una carta informativa (Anexo V) sobre la investigación. Es aconsejable comenzar con este tipo de preguntas con la intención de no obviar cuestiones de interés que puedan aportar los participantes, y que ayuden a plantear las preguntas cerradas de la segunda iteración; no obstante, si se considera oportuno, y dependiendo del tema, se pueden incluir preguntas de diferente tipo aunque pueda conllevar mayor trabajo de análisis (Martínez-Piñero, 2003). Por ejemplo, Lobera (2008) para la primera ronda, diseñó una fase cualitativa mediante un cuestionario de seis preguntas intercalando preguntas abiertas y cerradas. Un aspecto crucial en este punto es que las preguntas tengan una clara y adecuada redacción (Hung, Altschuld y Lee, 2008).

En consecuencia, en este primer cuestionario consideramos conveniente introducir preguntas abiertas sobre las diferentes dimensiones de nuestro estudio (Tabla 46), basadas en distintas las variables. Estas cuatro dimensiones se dividían en diferentes categorías (13) que nos ayudaron a concretar y a organizar la información, como puede observarse en el Anexo VII. Para cada una de estas dimensiones, se redactaron preguntas relacionadas sobre las que nos interesaba

obtener información por parte de los participantes. En total se incluyeron veinte preguntas que se validaron a través de la técnica de juicio de expertos.

Tabla 46

Dimensiones primer cuestionario Delphi

Dimensiones primer cuestionario

Dimensión 1
Situación actual (Situación España, Legislación Infantil, Tiempo lectivo)
Dimensión 2
Pautas metodológicas (Momento inicio, Clase en LE, Materiales didácticos, Metodología, Transición, Familia)
Dimensión 3
Buenas Prácticas (Buenas Prácticas)
Dimensión 4
Profesorado (Profesorado, Formación profesorado, Requisitos lingüísticos)

5.5.4.2 Resultados validación instrumentos primera ronda

Siguiendo el procedimiento de Cabero y García (2011) para la validación de cuestionarios de elaboración propia, contactamos con académicos de diferentes perfiles y universidades con el fin de que valoraran la idoneidad del cuestionario. Los perfiles de los expertos invitados en la validación fue el criterio principal para su elección, así como su experiencia investigadora, incluyendo psicólogos, pedagogos y filólogos. Se envió por correo electrónico la documentación a catorce expertos, de los que contestaron 10 de ellos.

Se diseñó un documento de validación (Anexo VIII), basado en los siguientes criterios: claridad, adecuación, longitud y calidad del contenido para validar la carta informativa inicial (Anexo IX), así como el primer cuestionario (Anexo XI). El juicio se podía expresar en una escala Likert del 1 al 4 (mala, regular, buena y excelente). Asimismo, se contemplaba un espacio donde podían indicar las modificaciones que realizarían sobre cada ítem. El documento de validación estaba compuesto por los siguientes elementos:

- 1) Breve introducción a la investigación.
- 2) Biograma de los académicos participantes para valorar su idoneidad en el juicio de expertos.

- 3) Valoración de la carta informativa (Parte I).
- 4) Valoración del cuestionario que se utilizó en la primera ronda de la investigación (Parte II).
- 5) Valoración global del cuestionario (Parte III)

Los resultados de la validación se resumen a continuación.

Parte I. Carta Informativa

Los resultados a nivel cuantitativo de la validación de la carta informativa inicial se resumen en la Figura 16 (Anexo X).

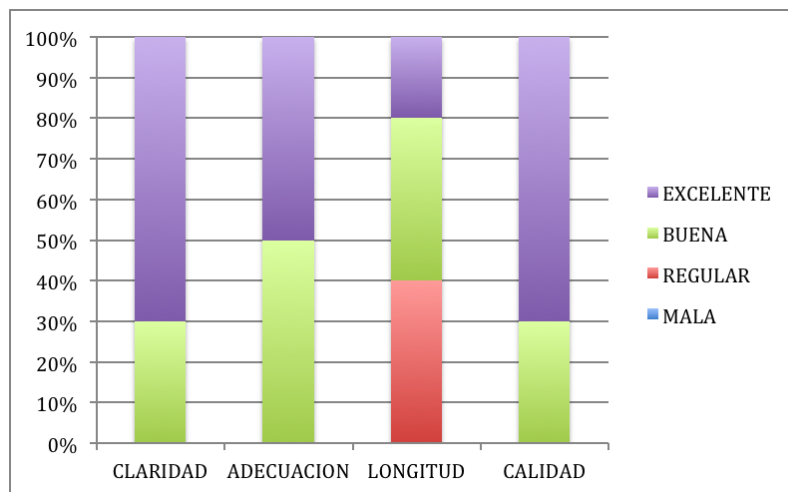


Figura 16. Resumen de las respuestas de los expertos a la carta informativa

Las valoraciones de los expertos son en general buenas o excelentes a excepción de tres valoraciones regulares en la longitud del cuestionario. Los resultados indican lo siguiente:

- Claridad: se obtiene una puntuación media de 3,70 puntos sobre un máximo de 4, la moda 4 puntos, la mediana 4 puntos y la desviación típica de los valores 0,48 puntos. Con estos valores se puede concluir que las opiniones generalizadas de los expertos son bastante parecidas, predominando las valoraciones positivas.
- Adecuación: la puntuación media es de 3,56 puntos, la moda 3 ó 4 puntos, la mediana 3 ó 4 puntos y la desviación típica de los valores de 0,593 puntos,

concluyendo que las opiniones de los expertos apuntan a que la carta es adecuada a los fines perseguidos.

- Longitud: respecto a la longitud solo un 20% de las valoraciones la consideraban excelente, siendo mayoritario el 40% de buenas y el 40% de regulares. La media de la puntuación era de 2,8 puntos, una moda de 2 ó 3 puntos y de 0,789 puntos la desviación típica de los valores. Se trata de la categoría que peor resultado medio obtuvo, por lo que se reconsideró la longitud de la carta para abreviarla y eliminar información excedente en la versión final de los instrumentos.
- Calidad: el resultado fue muy positivo, ya que un 70% la consideraba excelente, y un 30% buena. La media obtenida es de 3,7 puntos, 4 puntos la moda y la desviación típica de los valores de 0,483 puntos. Con estos valores se puede concluir que las opiniones generalizadas de los expertos son bastante parecidas, considerando la calidad de la carta adecuada.

Se trata, por tanto, de unos resultados que en general se encuentran entre buenos y excelentes con una dispersión contenida. Estos resultados se completaron con los datos cualitativos que los expertos aportaron en las preguntas abiertas, contribuciones claves en la revisión de los instrumentos. En primer lugar, ante la pregunta abierta de “Modificaciones que haría a la carta informativa, un 66,7% de los expertos realizaron sugerencias, que podían resumirse en 18 categorías distintas (Anexo X). Si comparamos los Anexos V (Carta Informativa definitiva) y Anexo IX (Carta Informativa previa a la validación) se puede observar que se tuvieron en cuenta las sugerencias de los expertos.

Parte II. Cuestionario Ronda 1

Las sugerencias propuestas por los expertos en el cuestionario fueron claves para la versión final del mismo, si se compara el cuestionario validado por los expertos (Anexo VII) y el cuestionario previo a la validación (Anexo XI) se puede observar cómo las sugerencias (Anexos XII, XIII, XIV, XV, XVI) de los expertos se tuvieron en consideración. Los resultados cuantitativos de la validación del cuestionario se resumen en la Figura 17.

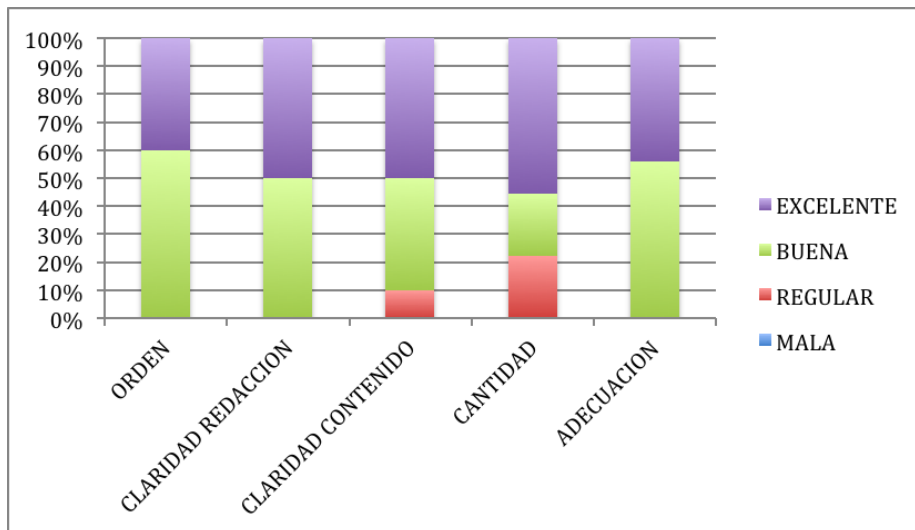


Figura 17. Resultados validación Cuestionario I.

Se trata por tanto de unos resultados que en general se encuentran entre buenos y excelentes con una dispersión moderada (Tabla 47). El aspecto mejor valorado es la claridad en la redacción y el peor valorado es la cantidad de preguntas. Los resultados cualitativos nos ofrecieron una gran riqueza de matices que nos ayudaron a mejorar el cuestionario.

Tabla 47

Resultados validación cuestionario I

Criterio	Media	Moda	DT
Orden	3,4	3	0,516
Claridad Redacción	3,5	3/4	0,527
Claridad Contenido	3,4	4	0,7
Cantidad de Preguntas	3,33	4	0,89
Adecuación	3,44	3	0,53

En relación con las preguntas abiertas, en este caso se decidió incluir dos:

- Modificaciones que haría a las preguntas del cuestionario
- Preguntas que agregaría o eliminaría.

En resumen se hicieron las siguientes modificaciones:

- Las seis preguntas iniciales de la primera dimensión se redujeron a cinco.
- En la segunda dimensión se mantuvo el número de preguntas, aunque se eliminaron algunas partes de las mismas.
- La dimensión tres es la que sufrió más variaciones, ya que las cinco preguntas iniciales se sintetizaron en una.
- La última dimensión también se redujo, englobando todos los aspectos en tres preguntas de forma más sencilla y concreta.

En resumen, estas dos preguntas abiertas de carácter cualitativo son las que nos han proporcionado el *feedback* más destacado para mejorar la carta informativa y el cuestionario mediante preguntas que modificarían y preguntas que eliminarían. Tras el juicio de expertos se mejoraron los instrumentos como se refleja en la Figura 18.

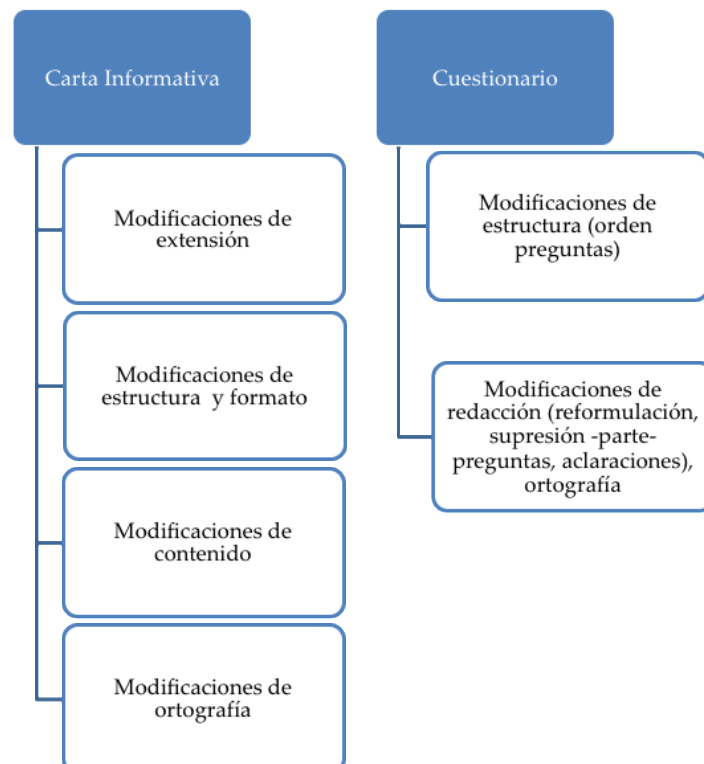


Figura 18. Resumen propuestas de cambio realizadas por los expertos

5.5.4.3 Instrumentos segunda ronda

Una vez se analizaron de forma cualitativa los resultados de la primera ronda, obtuvimos una serie de afirmaciones sobre las variables de nuestra investigación acerca de las que necesitábamos conocer el grado de consenso de los participantes sobre las mismas, que nos condujeron al diseño de la segunda ronda del cuestionario (Anexo XVII).

Hay que tener en cuenta que en la metodología Delphi, a partir de la segunda ronda se puede extraer una respuesta estadística del grupo, por lo que las preguntas pueden ser de jerarquización de diferentes ítems, enumeración de razones, identificación de puntos fuertes y débiles (Landeta, 2002). Principalmente, el segundo cuestionario se centra en los aspectos más reiterados entre los expertos, aunque también hemos considerado oportuno incluir opiniones divergentes y singulares para que los participantes se posicionaran ante las mismas, reflejando la heterogeneidad de opiniones. Este segundo cuestionario consistió en 87 preguntas escalares tipo Likert (dimensión 1: 21 preguntas; dimensión 2: 49 preguntas; dimensión 3: 5 preguntas; dimensión 4: 12 preguntas), considerando 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo, siendo 3 el punto intermedio (Ortega, 2008).

Al surgir este cuestionario de las respuestas del primer cuestionario validado, no se volvió a enviar a un juicio de expertos, ya que no se pretendía cambiar el sentido de las preguntas ni reducir su número. Si bien sí se realizó una validez a nivel interno del grupo coordinador para corregir problemas en la redacción de los ítems.

Una vez administrado, se analizó su fiabilidad mediante el Alfa de Cronbach, ya que como afirman Cabero y Llorente (2013) puede ayudar a construir instrumentos fiables, siguiendo el proceso seguido por Morros (2012) en su investigación Delphi, al igual que Calabuig y Crespo (2009). El coeficiente obtenido fue de 0,933 por lo que se garantiza la fiabilidad del segundo cuestionario, ya que 0,8 se considera un valor aceptable (García-Bellido, González, y Jornet, 2010), incluso Nunnally (citado en Morales 2006) considera 0,7 como el mínimo aceptable.

5.6 ANÁLISIS DE DATOS

Uno de los puntos fuertes de la metodología Delphi es la combinación de datos de diversa índole. Como afirma Lobera (2008) y Pozo, Suarez y García-Cano (2012), el método Delphi puede aplicarse tanto a nivel cualitativo como cuantitativo, dependiendo de la naturaleza de los datos recabados. Es precisamente esta convergencia de diferentes tipos de datos lo que enriquece la investigación.

5.6.1 Análisis de datos de la primera ronda

El análisis de las respuestas del primer cuestionario es clave en el proceso, ya que al ser preguntas abiertas, son los propios participantes los que determinan los aspectos sobre los que va a versar el segundo cuestionario. Tal y como apuntan Bernardo y Calderero (2000):

La característica de la perspectiva cualitativa consiste en penetrar en el mundo personal de los sujetos para intentar descubrir cómo interpretar las situaciones, qué significan para ellos, qué intenciones tienen, cuáles son sus creencias, intenciones, motivaciones, expectativas y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación o cuantificación. (pp. 94-95)

El objetivo del análisis de esta primera ronda es discernir las distintas opiniones entre las respuestas de los participantes, a fin de detallar una serie de afirmaciones de cada una de las categorías de estudio que nos sirvan para diseñar la segunda ronda de esta investigación. Los datos de esta primera ronda se analizaron siguiendo la técnica de análisis cualitativo de contenido, el cual intenta dotar de significación el discurso como fuente de la investigación (Mendoza y Ángel, 2000). Para realizar este análisis de forma más sistemática se utilizó el programa informático NUDIST NVIVO (versión 10).

Siguiendo a Álvarez-Gayou (2005) y Rubin y Rubin (1995), entre otros, el proceso de análisis de los datos cualitativos ha sido el siguiente (Anexo XVIII):

- 1º. Creación del corpus con la introducción de los archivos en formato *word* en el programa informático.

- 2º. Codificación mixta usando una aproximación deductiva con la primera lista de códigos extraída del marco teórico (Lista de códigos 1) seguida de una codificación inductiva, añadiendo códigos en línea, que resultó en la lista de códigos 2.
- 3º. Extracción del primer informe codificado (texto ordenado por metacategorías – árboles- y nudos (categorías temáticas).
- 4º. Depuración de las categorías iniciales (Lista 3).
- 5º. Extracción del segundo informe codificado (texto ordenado por metacategorías – árboles- y nudos (categorías temáticas).
- 6º. Depuración de la segunda lista de códigos e integración de la información para dar sentido al análisis.

Para garantizar la fiabilidad del análisis cualitativo, la codificación se realizó por dos investigadores distintos y se contrastaron resultados llegando a una codificación unificada de los datos. En cuanto a la presentación de los datos textuales, para evitar que el análisis se aleje de las respuestas dadas por los participantes se utilizó “un procedimiento basado en el análisis de la respuesta textual y su asociación a una frase o afirmación capaz de recoger su significado-proceso denominado parafraseo” (Pozo, Suárez y García-Cano, 2012, p.66), extrayendo listados de frecuencias e informes por códigos y categorías.

5.6.2. Análisis de datos de la segunda ronda

Los datos vertidos por el segundo cuestionario son, principalmente, de naturaleza cuantitativa, ya que su objetivo era recabar información sobre el grado de acuerdo o desacuerdo de los expertos sobre distintas cuestiones relacionadas con las variables de estudio.

Así pues, el análisis de datos de esta segunda ronda, mediante el programa SPSS versión 19.0, persigue un doble propósito, por un lado, conocer si el grado de consenso, es decir, si “el grado de convergencia de las estimaciones individuales que se alcanza cuando las opiniones presentan un grado aceptable de proximidad (rango intercuartílico reducido)” (Landeta, 2002, p.90), es suficiente para dar por concluido el estudio Delphi; y por otro, analizar el contenido de las contestaciones, dando respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

Por tanto, las siguientes medidas que calculamos nos ayudarían tanto a conocer si habíamos alcanzado el consenso necesario, como las pautas didácticas más consensuadas entre los expertos, ya que, como afirma Landeta (2002), se ha comprobado que después de pocas rondas las respuestas no suelen presentar cambios, y el consenso supone un instrumento determinante para la finalización del proceso.

5.6.2.1 Cálculo del consenso

El cálculo del consenso es motivo de controversia, al existir discrepancias en cuanto al porcentaje necesario para considerar que se ha alcanzado consenso, y hay autores que consideran que un 80% en una misma escala (Putnam, Spiegel y Bruininks, 1995), como son también de la opinión Landeta (2002), Martínez-Piñeiro (2003) o Pozo, Gutiérrez y Rodríguez (2007); más de un 67% en una escala nominal de sí/no (Alexandrov, Pullicino, Meslin y Norris, 1996), o un 60% puede ser adecuado en una escala Likert de 5 puntos (Seagle e Iverson, 2002), o incluso entre 50-90% (Van Zolingen y Klasseen, 2002), o entre 75% y el 90% (Pozo, Suárez y García-Cano, 2012).

Además, son varias las medidas estadísticas que pueden extraerse para conocer el grado de consenso alcanzado, como el rango intercuartílico o el coeficiente de variación, siempre y cuando se obtengan, al menos, dos tandas de datos cuantitativos. También hay quienes consideran relevante el cálculo de la estabilidad, como la no variabilidad de las opiniones de los expertos entre una ronda y otra, sin tener en cuenta el porcentaje de convergencia (Pozo, Suárez y García-Cano, 2012, Landeta, 2002). Por tanto, como afirma Von der Gracht (2012) “[...] a general standard of how to measure consensus in Delphi studies does not yet exist. Researchers have applied subjective criteria as well as descriptive and inferential statistics to measure consensus and convergence” (p. 1533).

En consecuencia, basándonos en Landeta (2002), en esta segunda ronda del cuestionario utilizamos un criterio *ad hoc* para el cálculo del consenso, el “Coeficiente de convergencia de la mediana” (CCM), que implica “que el porcentaje de respuestas situadas en el intervalo definido por la mediana más- menos uno, sea superior al 80%” (Landeta, 2002, p.91).

Es necesario resaltar, que aunque Martínez-Piñeiro (2003) o Pozo, Suárez y García-Cano (2012) consideran que debe contemplarse tanto el consenso como la

estabilidad de las respuestas, no nos fue posible realizar el cálculo de la estabilidad, ya que nuestra primera ronda fue de preguntas abiertas, y no podíamos comparar los datos obtenidos con las respuestas del segundo cuestionario de índole cuantitativa, y no se puede calcular el rango intercuartílico entre datos de distinta naturaleza.

5.6.2.2 *Análisis estadísticos realizados*

Además de conocer el grado de consenso en cada uno de los ítems del segundo cuestionario, necesitamos conocer el sentido de las opiniones de los expertos en la escala tipo Likert. Así, se calcularon las diferentes medidas de tendencia central (media y mediana), de dispersión (desviación típica), así como criterios *ad hoc* (Pozo, Suárez y García-Cano, 2012; Landeta, 2002; Valle y Manso, 2011).

En cuanto a las medidas de tendencia central, de acuerdo a Martínez-Piñeiro (2003), si la media es de 3 y la mediana de 3,5, sobre un escala Likert de 1 a 5, es garantía de que las cuestiones son consideradas importantes para los panelistas.

En consecuencia, en esta segunda ronda del cuestionario, estos criterios comentados nos ayudaron a calcular el grado de consenso de las respuestas (CCM) y su análisis en cuanto a los principios didácticos más apropiados para la enseñanza de la LE en Infantil (media, mediana, desviación típica). En las que preguntas que no se alcanzó el 80% de consenso, se analizaron la mediana y la desviación típica, para lo que nos servimos de los diagramas de cajas, que hacen referencia a una clase de figura que nos ayuda a analizar los resultados obtenidos, y mediante el que se puede conocer la dispersión de las respuestas y los valores máximos y mínimos, a través de la interpretación de la mediana y la presencia de casos atípicos (valores alejados más de tres puntos del percentil 75) o extremos (valores alejados más de tres puntos del percentil 75).

En cuanto a la elaboración de una tercera ronda, se desestimó dado que la mayor parte de preguntas alcanzaron el consenso esperado y de acuerdo al criterio de Martínez-Piñeiro (2003), hay que tener en cuenta tres factores: cantidad de ítems sobre los que no hay acuerdo, las limitaciones de tiempo y recursos, y la posibilidad de abandono por parte de los expertos, lo que afectaría a la validez del estudio. Así pues, muchas investigaciones fijan de antemano el número de

rondas, que suele ser dos, y como apunta Landeta (2002), no suele realizarse el cálculo de la estabilidad en estos supuestos.

Por tanto, después de la segunda ronda y siguiendo los pasos que fija la metodología Delphi, se realizó un *feedback* controlado a los expertos sobre los resultados de la segunda ronda Delphi con el fin de conseguir unas ideas firmes y consensuadas, ya que supone un “nexo de unión y enriquecimiento de los expertos entre sí y con los coordinadores. La calidad del resultado final estará directamente relacionada con la forma en que se realice y promueva este *feedback*” (Landeta, 2002, p.84).

De acuerdo a Van Zolingen y Klaasen (2003), el *feedback* controlado se proporciona a los expertos a partir del segundo cuestionario de índole cuantitativa, lo que conlleva que cada experto sea informado de los puntos de vista de los expertos que participaron en la primera ronda de cuestionario, y tiene lugar, normalmente, en forma de media y mediana; aunque hay autores que optan por la media, mediana y/o el rango intercuartílico (Gnatzy, Warth, Von der Gracht, Darkow, 2011).

Para realizar el *feedback*, enviamos a cada experto un listado con todas las preguntas del cuestionario donde se reflejaba su media y la media de todos los expertos, es decir, medidas de tendencia central (Landeta, 2002), ofreciendo la oportunidad, si lo deseaban, de reconsiderar sus respuestas. Además, utilizamos el mismo medio que ya se había empleado para las dos rondas del cuestionario, correo electrónico, mediante una presentación clara que animaba a la lectura de los datos (Landeta, 2002). Los resultados obtenidos del *feedback*, se comentarán después del análisis del consenso de cada dimensión y subdimensión.

En conclusión a la descripción de la metodología empleada y de la aplicación a nuestra investigación, se puede concluir, de forma general, que la técnica Delphi se erige como una metodología de investigación rigurosa y científica en el ámbito de las Ciencias Sociales y, en concreto de la Educación, cuando se tiene como objetivo consensuar una opinión validada por un grupo de expertos heterogéneo. Además, esta metodología permite plasmar las opiniones de expertos en datos cuantificables y medibles, por lo que su participación no reside en simples opiniones subjetivas, sino que se traduce en datos analizables de índole cualitativa como cuantitativa que nos conducirán a la elaboración de una aproximación didáctica real; en palabras de Linstone y Turoff (2011)

the future of Delphi will be in collaborative organizational and community planning systems that are continuous, dispersed, and asynchronous. It will replace the impact of controlled surveys as a mechanism of influencing various organizational and community decision processes. These will allow many thousands to participate or observe an ongoing planning process. (p.1718)

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS DE DATOS RONDA 1 DELPHI

6.1 INTRODUCCIÓN

El análisis de la información obtenida en la primera ronda de respuestas nos aportó una aproximación amplia y detallada sobre la visión de los expertos en relación con las distintas variables de estudio. Este primer análisis busca transformar estas opiniones en una serie de afirmaciones sobre el tema en cuestión que den pie a la elaboración de los ítems del cuestionario correspondiente a la segunda ronda Delphi, donde los expertos podrán, de forma más concreta, expresar su grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones recogidas, buscando, así, el consenso anhelado. De esta manera, en la primera ronda se tuvieron en cuenta no solo las respuestas consensuadas, sino también las divergentes y singulares a fin de tener una visión amplia y diversa sobre la enseñanza de la LE en el segundo ciclo de Educación Infantil.

En este capítulo presentamos los datos de la primera ronda que se organizó en torno a las 13 categorías que se extrajeron tras la revisión del marco teórico. Para cada categoría hemos elaborado una tabla de frecuencias de códigos, que se complementa con extractos literales de las aportaciones de los expertos.

6.2 CATEGORÍA 1: SITUACIÓN DE ESPAÑA

En primer lugar, vamos a comenzar con la categoría más general, y que a su vez recoge implicaciones del resto de categorías que serán concretadas a posteriori: la situación de la enseñanza de la LE en Educación Infantil en España. La Tabla 48 recoge los códigos analizados y su recurrencia en las respuestas de los participantes.

Tabla 48

Resumen respuestas categoría Situación en España de la enseñanza de la LE en Educación Infantil

Categoría: Situación España	Parfraseo	Total
CONCIENC.	Existe una mayor concienciación de la necesidad de aprendizaje de LE.	16
CAMBIO	La situación actual es cambiante. Los recursos son cada vez de mayor calidad.	38
PROBL.IMPLE.	Existen problemas surgidos de la rapidez de implementación de programas de LE, así como desventajas respecto a Europa.	18
PROBL.RECUR.	Faltan recursos para avanzar (necesaria mayor concreción y diseño de los programas bilingües, metodologías adecuadas, etc.).	3
PROBL.LEG.	Desigualdad legislativa entre comunidades autónomas. Necesidad de una legislación concreta y definida.	9
PROBL.FORMA.	Problemas formación de los docentes dada la rapidez de implementación de programas en LE.	43
Total general		127

Uno de los códigos más recurrentes que se han detectado en las respuestas de los expertos es CAMBIO (n=38). Así, los resultados sugieren que la situación actual ha cambiado si la comparamos con la situación que existía hace diez o quince años, estando en constante evolución, ya que, como afirman 16 expertos, estamos en un período de concienciación (CONCIENC. n=16) por la necesidad de aprender LE y de convergencia europea.

En general se puede afirmar que la enseñanza de lenguas extranjeras ha mejorado mucho en los últimos años.... desde los departamentos de enseñanza se ha dado mucho impulso a los planes de innovación de lenguas extranjeras y a los proyectos europeos (Comenius, Erasmus...) y se han promocionado mucho las actividades de formación para los maestros tanto dentro de la comunidad autónoma como en el extranjero. Las editoriales

también han ofrecido mucha formación de forma gratuita. También hay que tener en cuenta que en algunas comunidades hay escuelas bilingües y que se han contratado muchos auxiliares de conversación de habla inglesa.... [experto 54 Reference 1 - 1.81% % Coverage]

Como resultado de esta concienciación, y de acuerdo con el experto 2, se está impulsando el aprendizaje de LE en las diferentes etapas educativas, incrementando la exposición a la LE mediante distintas iniciativas y proyectos, al centrar gran parte de los esfuerzos en mejorar las metodologías didácticas.

Durante los últimos 10-15 años un gran cambio ha tenido lugar en España, sobre todo en la enseñanza de LE en la primera etapa de la educación. Aunque sigue habiendo necesidad de mejorar las habilidades de los profesores, aunque sin embargo muchos profesores están implementando enfoques comunicativos a estas enseñanzas. España está a la cabeza de la implementación de CLIL en Europa, con resultados variados. [experto 2, Reference 1 - 3.30% Coverage]

De igual forma, el experto 34 afirma que estamos en un contexto de cambio y concienciación donde se está apostando por un tipo de educación donde las LE ocupan un papel fundamental, al considerar cada vez más importante el aprendizaje de al menos una LE a cualquier edad, no solo para cuestiones profesionales, sino también como desarrollo a nivel personal.

En estos momentos la enseñanza de lenguas extranjeras está experimentando un impulso considerable. Por un lado, tras el análisis de los resultados obtenidos y de la valoración de los aprendizajes del alumnado en las diferentes etapas, hemos reflexionado sobre la necesidad de innovar en los modelos metodológicos de enseñanza de las lenguas extranjeras. En general, se ha introducido la enseñanza del inglés desde la etapa de infantil por considerarlo un periodo crítico para la adquisición de los sonidos del idioma, por cuestión de tiempo de exposición, entre otros motivos. En las etapas de primaria y secundaria obligatoria también hemos ido aumentando el número de horas semanales de lenguas extranjeras, al mismo tiempo que, en muchas comunidades autónomas, se ha incluido el uso vehicular de una o más lenguas extranjeras... [experto 34, Reference 1 - 6.28% Coverage]

Esto se traduce, según el experto 65, en una intención real de mejorar el nivel de LE de los alumnos, aunque todavía seguimos en desventaja respecto a otros países europeos, al existir problemas de implementación de las diferentes iniciativas de enseñanza de LE, como manifiestan 18 expertos (PROBL. IMPLE. n=18)

Cuando nuestro país entró en la Unión Europea nuestro gobierno comenzó a ser consciente de que lo que se estaba haciendo en España hasta la fecha no era suficiente y fue a partir de ese momento donde empezaron a fomentar el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Desde la fecha ha habido muchos avances pero creo que aún falta un largo recorrido para estar a la altura de otros países. Por lo que podría decir que España ha avanzado bastante en cuanto al aprendizaje de lenguas pero que aún le queda por hacer, por unir criterios en cuando a la enseñanza de idiomas en las diferentes comunidades y ciudades autónomas... [experto 65, Reference 1–7.09% Coverage]

Esta desventaja, como apunta el experto 33, se refleja en la desigualdad de las iniciativas puestas en marcha por las diferentes comunidades (PROBL. LEG n=9), lo que hace que haya regiones donde ya estén cursando planes bilingües desde hace años y otras donde no sea obligatoria la enseñanza de la LE en Infantil.

Desigual, tanto a nivel territorial como de etapa educativa, ya que depende de las concreciones de las leyes y proyectos de cada comunidad autónoma. También es diferente según la etapa educativa a la que nos refiramos; incluso me atrevería a decir que depende de los centros escolares. [experto 33, Reference 1 - 2.50% Coverage]

Como consecuencia, los expertos creen que la situación a nivel nacional no es homogénea, lo que origina contextos y niveles dispares en la aplicación de diferentes iniciativas bilingües en todas las etapas a lo largo del país, como el caso de Aragón, con un Plan Bilingüe propio en Infantil.

En Aragón, un caos. Se está planteando un Sistema de Bilingüismo alternativo al ya existente que funcionaba muy bien (Convenio British Council). No es que sea malo es que

no está lo suficientemente planificado ni reflexionado.... Si tú quieres plantear una red de centros bilingües, no puedes hacerlo sacando una orden que dé posibilidad a que el centro voluntariamente se convierta en Bilingüe por votación del claustro [...] Si tu quieres hacer esto... en primer lugar no lo planteas para que el centro decida... debe ser una decisión de política educativa para toda la Comunidad Autónoma para no enfrentar a compañeros... Y preparas bien durante unos años con formación específica a los profesores en activo y a las futuras generaciones de profesores..... La formación es la clave para plantear estos cambios... y debe de planificarse antes que el proyecto que se va a llevar a cabo para dar cierta garantía al mismo. [experto 20, Reference 1 - 10.87% Coverage]

En palabras del experto 37, esta heterogeneidad de programas se manifiesta, incluso, si se trata de un centro público o privado/concertado, ofertando estos últimos, en muchos casos, horas extras de LE (en ocasiones como preparación para los exámenes oficiales para la acreditación de niveles), mayor presencia de profesorado nativo, etc., lo que hace que el punto de partida de cada Comunidad sea muy diferente.

... A nivel privado pienso que tiene mucho más auge, pues las instituciones privadas se están haciendo cargo de enseñar al gran volumen de personas, que debido a la demanda reciente, se quedan fuera de las escuelas de idiomas, que no dan abasto para proporcionar respuesta a todas las solicitudes que se presentan. [experto 37, Reference 1 - 12.57% Coverage]

Además, hay algunos participantes que opinan que esta desigualdad también se evidencia en diferencias en el tipo de enseñanza impartida por el profesorado (PROBL.RECUR. n=3) ya que, como sostiene el experto 1, aunque cada vez se utilizan enfoques más comunicativos y existe una mayor preocupación por la metodología que se emplea, como hemos comentado anteriormente, aun se requiere una mayor formación del profesorado en metodologías que prioricen un uso comunicativo del idioma.

...Hay muchos profesores que trabajan de forma adecuada, intentando que sus alumnos desarrollen la competencia lingüística que les permita comunicarse cada vez de forma más adecuada. Otros, sin embargo, están preocupados por las cuestiones

gramaticales que no centran sus energías en enseñar a los alumnos a utilizar la lengua en contextos significativos. [experto 1 Reference 1 - 3.79% Coverage]

A su vez, en consonancia con el experto 97, se confía en exceso en el libro de texto y la metodología se reduce al mismo.

Como autor que colabora con editoriales que escriben para el mercado de Infantil español parece que hay un énfasis excesivo en el uso de libro de texto y poco énfasis en crear adecuadas experiencias de aprendizaje significativas para los niños. Como formadora que trabaja a veces con profesores españoles de Infantil de inglés tengo la impresión de que confían demasiado en los libros y aunque ellos tienen un conocimiento básico de las necesidades de los niños pequeños, no tienen formación para proporcionar oportunidades adecuadas de aprendizaje a los niños...[experto 97 Reference 1 – 9,62% Coverage]

Por tanto, gran cantidad de Expertos (PROBL.FORMA. n=43) considera que la formación del profesorado es crucial en la mejora de esta situación, como reflejan los resultados, al ser el código que más veces se ha repetido. Encontramos, entre las opiniones de los diferentes participantes, que ha existido una gran celeridad en cuanto a la implantación de estos programas, en detrimento de la necesaria formación de los docentes, ya que ésta es escasa y sería necesaria su aplicación.

Ha tenido una implantación muy rápida, muy poco progresiva. Los maestros de inglés están en formación, los que no son especialistas se están teniendo que especializar a marchas forzadas y los modelos de bilingüismo que propone la administración no tienen en cuenta la realidad de los centros en los que se tienen que implantar...[experto 73 Reference 1 – 9.14% Coverage]

Es por ello que, según el experto 91, es necesaria una mayor inversión que ayude a crear un marco común a nivel nacional que garantice las directrices que se deben seguir, tanto en metodología, horario, o formación del profesorado, entre otros aspectos.

Entiendo que se encuentra en desventaja con respecto a otros países de la Unión Europea y que no está sujeta a una normativa que garantice unos mínimos comunes entre distintas comunidades autónomas. Por lo tanto, a nivel nacional, sería necesario crear un marco común para que se concretaran de forma clara y concisa los objetivos a conseguir... [experto 91 Reference 1 – 1,44% Coverage]

Es imperante la necesidad de aumentar los recursos y la inversión destinada a estos programas, según el experto 41, ya que el profesorado se ve inmerso en programas bilingües sin tener la formación adecuada (sobre todo a nivel lingüístico, didáctico y pedagógico), ni los recursos para poder conseguir los objetivos marcados por las instituciones educativas.

Bien es verdad que se han creado numerosísimos centros bilingües, al menos a nivel andaluz, no obstante, pienso que no todos están preparados a nivel de recursos humanos y de formación para lograr los objetivos que se pretenden. Como he podido comprobar en algunos encuentros relacionados con Bilingüismo en el Centro de Profesorado de Córdoba, las directrices sobre centros bilingües no están claras y el profesorado se encuentra bastante perdido, lo que influye directamente en la motivación del alumnado. [experto 41 Reference 1 – 4.92% Coverage]

Asimismo, la inversión también debería ir dirigida a concienciar a la sociedad de la importancia de aprender una LE, de acuerdo al experto 58, ya que es muy difícil el acceso a estas lenguas en la vida cotidiana, siendo un ejemplo el ver películas en versión original.

Creo que en España hay muy buenos profesionales preparados para enseñar lenguas extranjeras pero, en contra, pienso que el gobierno y la sociedad no están concienciados de la importancia de éstas. La sociedad española no tiene el hábito de ver películas en V.O o leer. Y el gobierno no reparte una parte de los presupuestos de educación para fomentar ésta enseñanza. Pretende que el especialista de la materia lo haga todo, con pocas horas. Y, muchos maestros no le dan importancia y lo dejan todo en manos de los especialistas, hay poco interés, en general, por las lenguas extranjeras. [experto 58 Reference 1 – 6.98% Coverage]

En conjunto y como consideran los expertos, la falta de formación del profesorado, la escasa inversión, la celeridad de la puesta en marcha, y otros factores como la elevada ratio de alumnos por aula, dificultan la enseñanza de la LE. Asimismo, obstaculizan el buen funcionamiento de estos planes educativos, pudiendo suponer una imposición para los docentes su participación en los mismos, por lo que no todos los profesores está preparados para ello de forma adecuada, ni puede que se den en el centro las condiciones adecuadas.

Muchos profesores no tienen la formación necesaria y muchos sienten que es una imposición el tener que enseñar en inglés y no algo que hacen con ganas e interés. Tampoco se está pensando mucho en el coste que supone un buen bilingüismo. [experto 21 Reference 1 – 4.62% Coverage]

Todas estas carencias tanto de formación del profesorado como de tipo metodológico se reflejan, finalmente, en los resultados que consiguen los estudiantes, ya que aunque el nivel de los alumnos progresa, cuando terminan la educación obligatoria, no tienen una competencia comunicativa efectiva, por lo que no pueden comunicarse de forma oral en la LE después de muchos años de aprendizaje. Esta situación está mejorando, aunque de forma lenta, en parte porque los alumnos, llevados por el interés de los padres, acuden a clases extraescolares de LE, como resultado de la obsesión por alcanzar un nivel elevado en LE y fruto de la concienciación que existe sobre la importancia del aprendizaje de LE, como apunta el experto 42.

Creo que los alumnos no salen con un buen nivel y los que lo hacen se debe en su mayor parte a la asistencia a academias de idioma. [experto 42 Reference 1 – 2.30% Coverage]

Como resumen a las opiniones vertidas por los expertos se podría afirmar que, en cuanto a la situación general de la enseñanza de LE en España, el panorama está mejorando si lo comparamos con décadas precedentes. Sin embargo, no estamos al mismo nivel que muchos países europeos, y queda un largo camino por recorrer que necesariamente pasa por una mayor inversión que se refleje en una concreción de estos programas, en la creación de un marco común a nivel nacional, en la mejor y mayor formación del profesorado, y con mayor presencia de la LE en la vida cotidiana de los ciudadanos. Además, se hace necesario un cambio a nivel metodológico, que suponga abogar por métodos nuevos y no depender del libro de texto centrándose en los aspectos comunicativos, lo que se traduciría en una mayor inversión y planificación de esta enseñanza. Además, los participantes consideran que no existe una homogeneización a nivel nacional respecto a la enseñanza de la LE en Infantil, ya que incluso existen diferencias entre centros escolares de la misma Comunidad, aunque sí queda patente el intento de las diferentes comunidades autónomas por mejorar esta situación, teniendo como ejemplo las nuevas iniciativas europeas, como la implementación de AICLE.

6.3 CATEGORÍA 2: LEGISLACIÓN INFANTIL

La legislación es la concreción, tanto a nivel regional como nacional, de los principios que deben regir la enseñanza, en este caso la enseñanza de la LE en Infantil. De forma general, es reseñable el elevado número de expertos (n=43) que no contestan o afirman no conocerla, lo que supone un amplio desconocimiento sobre la misma que se plasma en una falta de concreción en la respuestas sobre la cuestión.

Como refleja la Tabla 49, los expertos son de la opinión de la existencia de una gran heterogeneidad en la implementación de la LE en Educación Infantil.

Tabla 49

Resumen respuestas categoría Legislación Infantil Cuestionario 1

Código: Legislación Infantil	Subcódigo	Parfraseo	Total
CANTIDAD	SUF.	Ley solo fija aproximación y el horario es apropiado si se optimiza de forma adecuada	15
	DEP. OBJ.	Depende del objetivo a alcanzar (si es solo una aproximación a la LE es adecuada)	2
	INSUF.	Insuficiente, necesario más tiempo y más concreción legislativa (contenidos, objetivos, etc.)	37
HOMOG.		Necesaria una mayor concreción que facilite a todas las comunidades la posibilidad de una adecuada puesta en práctica	10
Total general			64

Como se puede comprobar, existen comunidades, incluso, en las que no es obligatorio la introducción de la LE en Infantil y otras que cuentan con una regulación muy específica, coincidiendo esto con el estudio preliminar. Además, la mayoría parece coincidir en que estas medidas legislativas no suelen ir acompañadas de la suficiente financiación para ser llevadas a cabo con éxito, como sugiere el experto 37.

Estoy al tanto de la legislación vigente, y no es que no la considere suficiente, lo que considero escasos son los medios que el gobierno a nivel regional y a nivel nacional ponen para cumplir la misma. Depende de comunidades funciona mejor o peor...[experto 37 Reference 1 – 5.14% Coverage]

En primer lugar, como comentan los expertos, actualmente, la ley aconseja su introducción en el último curso del segundo ciclo de Infantil, por lo que queda

a elección de las comunidades o de los centros cómo llevarla a cabo. Algunos participantes destacan que debería existir una mayor homogeneidad a nivel nacional (HOMOG. n=10) que garantizara que en todas las comunidades se puede llevar a la práctica de forma adecuada (Tabla 49), como concreta el experto 64:

... no es suficiente puesto que al ser aconsejable sobre todo en el último curso del segundo ciclo de Educación Infantil, queda a criterio de los centros y en muchos casos solo se da inglés 45 ó 60 minutos a la semana (en cada clase de infantil) de 3 a 5 años o entre 90 y 120 minutos en 5 años y quitando los 45-60 minutos correspondientes en 3 años. En el mejor de los casos (que yo conozco dentro de los centros no bilingües o que no tengan proyectos de bilingüismo) se imparten entre 90 y 120 minutos a la semana en cada una de las clases de educación infantil. [experto 64 Reference 1 – 7.54% Coverage]

En segundo lugar, también es reseñable, de acuerdo a los participantes (Tabla 49), el porcentaje de horario lectivo que se dedica a la enseñanza de la LE y cómo dicha enseñanza se está llevando a cabo en el panorama nacional.

Además, hay un número reducido de expertos que afirma que puede ser suficiente dependiendo del objetivo que se persiga, es decir si se trata de una aproximación puede considerarse adecuada (DEP. OBJ. n=2). Sin embargo, la mayoría de expertos opinan que es insuficiente (INSUF. n=37), concretando que es una ley pobre e inadecuada, siendo necesaria una mayor concreción y homogeneización. De hecho, actualmente, y según los Expertos 1 y 62, no existe una legislación como tal sobre la enseñanza de la LE en Educación Infantil, ya que solo se incluyen ciertas orientaciones y sugerencias, aunque existen diferencias entre las comunidades autónomas, por lo que podría considerarse una legislación ambigua y poco concreta, siendo necesario que especificara de forma más precisa qué métodos seguir, contenidos, pautas generales, etc., es decir, definir cómo enseñar la LE en Infantil.

Sí, la conozco. Prácticamente no viene casi nada específico de inglés. A diferencia de en Primaria, no están los contenidos secuenciados para el área de lengua extranjera. La enseñanza del inglés en infantil se incluye dentro del último objetivo de la etapa de infantil y en el tercer bloque de contenidos: Lenguajes, expresión y comunicación. Aunque

luego trabajemos contenidos de los bloques anteriores. Estaría bien que secuenciaran los contenidos, o que los hicieran más específicos para la enseñanza del inglés en infantil, para saber qué quieren exactamente que trabajemos con nuestros alumnos. [experto 62 Reference 1 – 5.32% Coverage]

Sí, la conozco, y me parece completamente insuficiente. En el caso de E. Infantil no hay nada “legislado” como tal. Se dan orientaciones y sugerencias, también dependiendo de la Comunidad Autónoma se comienza en 3 años o en 5...pero no hay nada “en firme”. Es algo para salir del paso. [experto 1 Reference 96 – 2.4% Coverage]

En resumen y de acuerdo a la mayoría de expertos, la legislación vigente respecto a la enseñanza de la LE en Infantil no es suficiente ni apropiada, ya que no concreta cómo llevar a cabo esta enseñanza, ni hace referencia explícita a pautas metodológicas, horario, contenidos y formación del profesorado, siendo necesaria una mayor homegenización en las iniciativas que se llevan a cabo.

6.4 CATEGORÍA 3: MOMENTO INICIO

Una de las cuestiones clave en la enseñanza de las LE es cuándo empezar, y aunque desde la Unión Europea se recomienda un aprendizaje temprano, hemos evidenciado en el marco teórico y en el estudio preliminar de este estudio que la edad exacta varía notablemente de un país a otro.

Los datos analizados en este primer cuestionario muestran que, de forma mayoritaria, los participantes son favorables a un inicio temprano dado que el código que más se repite es el de un comienzo temprano del aprendizaje de la LE, (n=119), como se refleja en la Tabla 50, y en concreto, los expertos suelen afirmar que lo antes posible, incluso desde el nacimiento (0 AÑOS. n=81).

Tabla 50

Resumen respuestas categoría Momento inicio Cuestionario 1

Código: Momento de Inicio	Subcódigo	Parfraseo	Total
PRONTO	0 AÑOS	Comienzo temprano (0-5 años).	81
	3 AÑOS	0 años: casa o Escuela Infantil.	28
	4 AÑOS	3 años: inicio escolarización. 4 años: pasado período adaptación escolar.	10
TARDE		Comienzo tardío (6 en adelante), retrasar a la etapa de Primaria.	7
OBJ.		Depende del objetivo que se persiga.	1
CONTEXT.		Depende contexto que se garantice (<i>input</i> , metodología, etc.)	7
Total general			134

Según nuestros participantes, un inicio temprano supone importantes ventajas para el niño, tanto de tipo fonético, como de comprensión, así como a nivel cognitivo, como concreta el experto 45.

La iniciación del inglés en Educación Infantil es imprescindible para que los niños/as se familiaricen con una segunda lengua (expresiones, vocabulario, pronunciación...) iniciándose en la comprensión de la misma a un nivel básico. Este aprendizaje permitirá al niño/a establecer nuevas relaciones y comprender mensajes que están inmersos en nuestra cultura actual y que provienen de este idioma. También hay ventajas de tipo fonológico que permiten escuchar y producir todos los sonidos perfectamente, cualidad que se comienza a perder después de los 11 o 12 años. Desde el punto de vista cognitivo y sociolingüístico, el aprendizaje temprano es el más propicio a los 3 años de edad por la alta capacidad de imitación que potencia un buen aprendizaje de los sonidos de una lengua y la buena memoria que es capaz de asimilar fácilmente las diferentes estructuras lingüísticas orales. [experto 45 Reference 1 –7.06 % Coverage]

Además, según el experto 21, el hecho de comenzar con el aprendizaje a estas edades hace que los infantes incorporen la LE de forma natural en su día a día.

3 años. Porque los niños no sienten miedos, ni vergüenza a equivocarse. Porque el oído se acostumbra con más facilidad, porque aprenden a pronunciar mejor desde muy pequeños y porque el inglés pasa a ser una cosa más en su vida. [experto 21 Reference 1 –2.31 % Coverage]

Dentro del código PRONTO (n=119), hay división de opiniones respecto a qué se considera un inicio temprano. Por un lado, los partidarios de comenzar este aprendizaje desde el nacimiento consideran que la LE debe aprenderse de forma natural, sin que el niño sienta que es algo que tiene que aprender, sino que lo va adquiriendo de forma subconsciente:

Creo que el aprendizaje de lenguas extranjeras debería empezarse incluso antes de la escolarización, es decir, ya en casa. Pero si eso no es posible, entonces a los 3-4 años me parece una buena edad. Por experiencia propia (tengo 2 hijos bilingües –checo y castellano), cuando antes se empieza con el aprendizaje de las lenguas más fácil y entretenido les resulta a los niños. Para ellos es casi un juego y aprenden los idiomas con una facilidad y naturalidad asombrosa. Con una serie de juegos y con el visionado de dibujos animados los niños alcanzan un nivel de vocabulario y de pronunciación que cualquier adulto envidiaría. [experto 15 Reference 1 –5.93 % Coverage].

Este aprendizaje precoz ha ganado muchos adeptos e incluso muchas Escuelas Infantiles han optado por ser bilingües con una elevada ratio de demanda, tal y como afirma el experto 44.

Según los participantes, el hecho de que los niños atraviesan un período crítico hace que cuanto más pequeños sean más fácil es reconocer y aprender sonidos que no existen en su L1, así como interesarse por otras culturas desde una óptica lúdica, es una de las principales justificaciones de este aprendizaje precoz.

Para desarrollar la competencia plurilingüe, para conseguir que el alumnado se interese por otras culturas e idiomas a través de actividades que, además, no suponen un

gran esfuerzo sino un juego, y para afinar en aspectos concretos del aprendizaje de una lengua, como la pronunciación y la entonación, la lengua extranjera debería formar parte de los currículos de las escuelas infantiles de 0 a 3 años y, por supuesto, del segundo ciclo de infantil [experto 91 Reference 1 –5.08 % Coverage]

Asimismo, los expertos son de la opinión de que todas estas características infantiles, tan favorables para el aprendizaje de una LE, deben canalizarse a través de unas pautas adecuadas que imiten los procesos naturales de adquisición de la L1.

Desde los primeros meses de vida. Se puede hacer de muchas formas. Dibujitos siempre en la lengua extranjera. Canciones, juegos, interacción con esa lengua todo el tiempo posible. Tú no eres consciente cuando aprendes tu lengua materna, la vas adquiriendo de forma gradual y dependiendo de tu madurez. Pues la lengua extranjera igual. [experto 8 Reference 1 –3.01 % Coverage]

De igual forma, es importante tener en cuenta que el aprendizaje de una LE a edades tempranas no supone una interferencia en el aprendizaje de la L1, como la experiencia de muchos docentes sustenta.

...Dado que la etapa de educación infantil en los colegios comienza a los 3 años, esta es la edad más temprana a la que es posible comenzar. Erróneamente se tiende a pensar que el aprendizaje de una segunda lengua interferirá en el aprendizaje de la materna, de manera negativa, sin embargo como especialistas de inglés deberíamos saber que el aprendizaje de una segunda lengua beneficia el aprendizaje de la materna puesto que nos ayuda a comprender e interiorizar nuestra propia lengua. [experto 77 Reference 1 – 6.70% Coverage].

Aunque algunos expertos son de la opinión de que debe retrasarse este inicio a la edad de tres años (3 AÑOS. n=28), ya que es el momento en que los niños ya han comenzado a dominar su L1 teniendo cierta competencia comunicativa, lo que hace que no suponga un retraso en el aprendizaje de su L1.

Tres años porque ya han adquirido su lengua materna, con lo cual no se retrasa la adquisición de la misma, y además todavía siguen teniendo mucha plasticidad cerebral. [experto 19 Reference 1 – 1.26% Coverage]

Hay expertos que consideran que, aun siendo beneficioso el aprendizaje precoz, se debe retrasar hasta los cuatro años (4 AÑOS. n=10), para facilitar la adaptación al colegio, al ser más capaces de concentrarse y haber adquirido una mayor autonomía, y sobre todo, para niños extranjeros que llegan al centro y no conocen la L1 mayoritaria en el aula.

... 4 años es una edad adecuada, si hablamos de la escuela. En P3, el proceso de adaptación escolar, la adquisición de la L1, la capacidad de concentración y atención y la falta de autonomía desaconsejan, en mi opinión, iniciar el aprendizaje de una lengua extranjera en el centro escolar. [experto 25 Reference 1 – 3.79% Coverage]

Parece, por tanto, que existen varias posturas en este aspecto. No obstante, los expertos participantes afirman que ya sea desde el nacimiento, tres o cuatro años, es importante aprovechar la curiosidad infantil para aprender, dado que a estas edades no se sienten inhibidos ni presentan frustración ante el error, algo que desaparece en etapas posteriores, como expresa el experto 35.

Lo antes posible. Si los niños y niñas tienen un contacto temprano con la lengua inglesa establecen unas bases muy importantes para el desarrollo de las competencias lingüísticas. No hay que olvidar que a esa edad la comprensión es moldeable y no existen presiones a la crítica por equivocaciones en la pronunciación o la escritura, existe una mayor libertad para interactuar. [experto 35 Reference 1 –3.54 % Coverage]

Por todas estas razones, con el fin de crear un actitud positiva hacia la LE y conseguir que los alumnos se interesen por la misma, por la cultura, así como que adquieran aspectos fonológicos de la lengua meta, nuestros expertos parecen aconsejar un comienzo precoz. También, los participantes creen que no solo es importante el momento de inicio, sino el contexto (CONTEXT. n=7) en que se realice la introducción a la LE, al igual que deben garantizarse las mismas condiciones y un contexto similar para todos los alumnos, sin importar si se habla de un centro rural o urbano; lo que debería ser un objetivo principal, y a partir de ahí poder comenzar a planificar cómo llevar a cabo el adelanto de la LE, como puntualiza el experto 2.

... en muy pocos contextos educativos a nivel mundial se pueden ofrecer condiciones satisfactorias para este aprendizaje en todo el sistema educativo a nivel nacional. Hay una tendencia creciente de diferencias extremas en la calidad de la provisión entre zonas urbanas y rurales. En mi opinión proporcionar unas condiciones igualitarias es la prioridad. Una vez que esto se haya conseguido en las escuelas públicas (state schools), podría considerarse rebajar la edad de inicio. [experto 2 Reference 1–4.89% Coverage]

En consecuencia, si no se dan las circunstancias propicias puede ser más adecuado retrasar e intensificar esta enseñanza a la etapa de Primaria (n=7), como sugieren algunos expertos (TARDE n=7).

Sería mejor comenzar más tarde y dedicarle más horas, por ejemplo cuando los alumnos ya dominen la lectoescritura en la primera lengua!

Como ya he dicho en la respuesta anterior, una buena edad en el contexto de lenguas extranjeras donde nos encontramos serían los 8 ó 9 años. A veces se confunde la enseñanza de dos lenguas en contextos bilingües (cuanto antes mejor) con la enseñanza en contextos monolingües. [experto 5 Reference 1 –2.11%-4.21% Coverage]

Por el contrario, si se puede facilitar un contacto diario con la LE mediante una adecuada metodología de carácter lúdico, sí podría ser adecuado la enseñanza precoz de una LE.

... introducir la lengua extranjera a esta edad tan avanzada tenga beneficios a largo término. Pienso que es mucho más efectivo intensificar la lengua extranjera en las dos etapas siguientes. En todo caso, si el centro decide iniciar la lengua extranjera en la etapa de educación infantil para un primer contacto con el objetivo de poner en contacto al niño o a la niña con la fonética de la lengua, para que sea realmente significativo tiene que ser un contacto diario con una metodología muy cuidadosa (sin reproducir el proceso de lectoescritura que el alumno hace en la lengua vehicular, y en ningún momento dedicar la mayor parte del tiempo a colorear o aprender listas de palabras aisladas). La lengua siempre contextualizada y de una manera lúdica y variada. [experto 24 Reference 1 – 6.31% Coverage]

Como resumen a esta categoría de análisis, los expertos se han posicionado a favor del inicio temprano del aprendizaje de la LE, ya sea desde el nacimiento, la Escuela Infantil o el segundo ciclo de Educación Infantil. Esta postura se basa en las características presentes en el niño de esta etapa (plasticidad cerebral, motivación, ausencia de vergüenza, etc.), siempre que se pueda garantizar un contexto adecuado (formación profesorado, exposición horaria, metodología), para que este aprendizaje sea provechoso.

6.5 CATEGORÍA 4: TIEMPO LECTIVO

El tiempo lectivo que debe dedicarse a la enseñanza de la LE en Infantil es un aspecto que suscita gran variedad de opiniones. Los resultados reflejan (Tabla 51) que, de forma amplia, los expertos piensan que el tiempo lectivo actual es insuficiente (n=79).

Tabla 51

Resumen respuestas categoría Tiempo lectivo. Cuestionario 1

Código: tiempo lectivo	Parfraseo	Total
CALIDAD	Más tiempo lectivo no garantiza la calidad, ya que es igual de importante que la cantidad, por lo que es necesario promover acciones que garanticen la calidad (metodología adecuada, reducir la rato, compromiso social de las instituciones).	21
INSUF.	El horario lectivo es insuficiente por lo que sería necesario incrementarlo así como ampliar fuera del aula.	79
SUF.	Ley solo fija aproximación. El horario es apropiado si se optimiza de forma adecuada	23

SES. DIAR.	Son necesarias sesiones diarias, para crear un contexto más natural de aprendizaje, dado también las capacidades infantiles (memoria, atención) y el trabajo de forma globalizada (rutinas). Redistribución y aumento exposición.	31
Total general		154

Un gran número de expertos consideran escaso el horario lectivo que se dedica a la enseñanza de la LE (INSUF. n=79). Por ejemplo, como apunta el experto 82, 30 minutos es un tiempo escaso para explicar las actividades y llevarlas a cabo con los alumnos, mientras que otros consideran que es difícil que los niños mantengan la atención más de esos minutos.

El tiempo dedicado a la enseñanza del Inglés en Educación Infantil, en los diferentes niveles no es suficiente, ya que por ejemplo en tres años son 60 minutos, se realizan en dos sesiones de 30 min cada una. Una clase de 30 min es muy corta y no hay suficiente tiempo para profundizar en contenidos ni realizar actividades, ya que por las características de los alumnos de tres años, necesitan actividades manipulativas, con movimiento. Considero necesario aumentar las horas de Inglés en Infantil y que el horario sea suficiente para poder cantar canciones, realizar actividades y así poder introducirse mejor en la lengua extranjera. Con los alumnos de cinco años se pueden realizar diferentes actividades, que profundizan más en el aprendizaje del Inglés, por ello es necesario aumentar el horario de la lengua extranjera. [experto 82 Reference 1 –7.27% Coverage].

Sin embargo, otros participantes (código SUF.=23) resaltan que el incremento del tiempo no significaría necesariamente una mejora del aprendizaje de la LE por parte de los alumnos, ya que es fundamental cómo se trabaje durante esas sesiones; y aunque el tiempo sea un factor clave en el aprendizaje de una LE, no es garantía de una enseñanza de calidad, como puntualiza el experto 29.

...Si partimos de que se imparte una enseñanza de calidad si incrementamos el tiempo semanal eso evidentemente revertiría en la mejora del alumnado, pero si la enseñanza no es de calidad no importa el tiempo que se le dedique ya que no mejoraremos. [experto 29 Reference 1 –3.45 % Coverage]

Así pues, y según nos comentan los expertos, parece evidente que no solo es importante la cantidad de horas de exposición a la LE, sino la calidad de dichas horas (CALIDAD n=21), es decir, no es tan importante cuántas horas pasan los alumnos recibiendo *input* en inglés, sino qué tipo de *input* es, qué tipo de contenidos, actividades, metodología, recursos didácticos, etc.

no creo que por la simple razón de aumentar las horas se consigan mejores resultados, sino que la mejora, en todo caso, se debe a la metodología. Es necesario que los aprendizajes estén contextualizados, que los contenidos sean significativos para los alumnos y que el aprendizaje del inglés esté integrado dentro de lo que es el día a día en el aula de educación infantil. [experto 33 Reference 1 –1.99 % Coverage]

Detectamos que los expertos parecen incidir en la necesidad de priorizar una metodología adecuada ante otros factores como la edad de inicio o el tiempo lectivo dedicado. Igualmente, es fundamental la implicación de los docentes y el hecho de que la comunidad educativa tenga una actitud favorable y de concienciación hacia el aprendizaje de la LE, lo que debe reflejarse en el centro, tanto en el ambiente físico (decoración) como en las iniciativas que se lleven a cabo o proyectos en los que se participe.

Pienso que, sea la etapa que sea, cuanto más contacto tengan los alumnos con la lengua extranjera, mejor podrán adquirirla. Ello, claro, junto con una metodología de enseñanza apropiada. Existen numerosos estudios que indican la importancia y conveniencia de que se aumente el tiempo de exposición de los alumnos a la lengua extranjera en los centros escolares, máxime teniendo en cuenta que muchos de ellos es el único contacto que tienen con ella, dado que ni ven la TV en inglés en casa, ni escuchan canciones en inglés, ni acuden a clases extraescolares del idioma, etc. [experto 96 Reference 1 –4.90 % Coverage]

Por tanto, como afirma el experto 40, sería necesario una serie de acciones y medidas que ayudaran a solventar esta carencia:

... no se le dedica el suficiente tiempo a la L2. La administración no mejora este tema y los centros en muchas ocasiones se atienen a la ley establecida para cumplir con el tiempo establecido para este área. Muchas veces depende del equipo directivo y de los

recursos humanos del centro para otorgar mayor o menor tiempo a la L2. [experto 40 Reference 1 –2.63% Coverage]

Esto supondría una mejor planificación y distribución de la exposición, acción que ayudaría a que los niños no concibieran la LE como una actividad que realizan de forma puntual y aislada. Ello no tendría por qué implicar un aumento del horario lectivo, ya que, en palabras del experto 53, algunos docentes aquejan no disponer de suficiente tiempo para acometer todo lo que decreta el currículo Infantil, por lo que podrían realizarse en LE las rutinas diarias propias del aula de Infantil.

... en Educación Infantil el horario es muy “apretado”, música, psicomotricidad, lengua,e introducir el inglés ha sido un poco complicado. Después de tantos años haciendo inglés en P4 y P5, hemos podido comprobar que no es suficiente, la razón no sé si es porque se necesitaría incrementar más el horario o porque los alumnos de estas edades tienen otras prioridades y necesidades que aprender una lengua extranjera. [experto 53 Reference 1 –5.79% Coverage]

En este sentido, una posible solución, como sugieren los expertos 4 y 21, para esta redistribución o aumento del tiempo que se dedica a la LE sería realizar sesiones breves y diarias (SES. DIAR. n=31).

Es mucho mejor aprender el idioma de forma natural, exponiendo al niño cada día un poco, dando toda la sesión en inglés y no traduciendo como hacemos en los colegios bilingües. Creo que 60 minutos es muy poco. De una semana a otra se olvidan de todo. Además hay que pensar que a veces van a perder mucho más porque están enfermos, hay alguna actividad, etc. No creo que en 60-90 minutos se pueda aprender mucho y lo más importante, no de una manera natural. [experto 21 Reference 1 –4.58 % Coverage]

El tiempo dedicado es razonable. No, un incremento no sería apropiado, quizá otra repartición de tiempo y la calidad de la intervención del profesor [experto 4 Reference 1 –2.46% Coverage]

En consecuencia, según los expertos, la realización de las rutinas en inglés constituiría un buen acercamiento diario a la LE, al ser una exposición constante y

trabajar de forma diaria a través de repetición de rutinas, ya que el aprendizaje globalizado es una característica intrínseca a la etapa de Infantil, lo que supondría trabajar diferentes áreas en LE.

Considero que es poco tiempo. A edades tan tempranas no es necesario impartir el área en su totalidad, sino que al trabajar de manera globalizada, se puede tratar el inglés dentro de otros aspectos. En la actualidad no todos los colegios imparten inglés en educación infantil, y considero que debería ser de obligado cumplimiento para todas las escuelas. [experto 55 Reference 1 –4.73% Coverage]

Otra de las posibles medidas sería la reducción del número de alumnos por aula, de forma que se puedan proporcionar mayores y mejores oportunidades de participación al alumnado, como apunta el experto 25. Estas acciones destinadas a redistribuir el horario lectivo dedicado a la LE merecen una profunda revisión, incluso considerando la edad del alumno, como detalla el mismo experto, debiendo ir aumentando de forma gradual de acuerdo con la edad.

Mi experiencia en los centros en los que he estado ha sido de menor dedicación horaria que la que se expone en el enunciado de la pregunta, habitualmente una sesión semanal de 30 ó 45 minutos. En mi opinión el tiempo más adecuado, y la distribución de grupos sería la siguiente: P4: 30 minutos, 2 veces a la semana, para 60 minutos totales. Cada sesión de 30 minutos con la mitad del grupo (4 sesiones totales para el maestro, 2 para el alumnado). P5: 45 minutos, 2 veces a la semana, para 90 minutos totales. Cada sesión de 45 minutos con la mitad del grupo (4 sesiones totales para el maestro, 2 para el alumnado). Mi propuesta tiene en cuenta la mayor capacidad de concentración y atención del alumnado de P5 respecto al de P4, trabajar con grupos reducidos para potenciar una mayor participación e interacción del alumnado con el docente, y sesiones cortas para tener dos contactos semanales con la lengua inglesa, y no solo uno más prolongado que fatiga al alumnado, y que les dificulta recordar el vocabulario aprendido de una semana para otra. [experto 25 Reference 1 –7.23 % Coverage]

Aunque, de acuerdo con el experto 96, no solamente es responsable y debe participar el centro escolar, sino que debería existir un compromiso social y de las autoridades por facilitar contextos en los que sea fácil acceder a la LE.

El tiempo dedicado a una lengua extranjera es uno de los factores que inciden. En realidad es el tiempo de contacto con una lengua. No es suficiente pero la solución pasaría, fundamentalmente, por un compromiso social que “obligase” a emitir en VOS a todas las cadenas en un determinado horario. Otras medidas imprescindibles se refieren a recursos de formación del profesorado para que por una parte cambie la metodología y por otra tenga una actualización científica y didáctica, sin olvidar su propia competencia lingüística. [experto 96 Reference 1 –4.90 % Coverage]

Todas estas acciones comentadas ayudarían a resolver la cuestión del horario que actualmente se dedica a la enseñanza de la LE en Infantil, resaltando nuestros expertos el papel de la calidad del tiempo al que estén expuestos frente a la cantidad de tiempo que se dedica, y los expertos, de forma mayoritaria están de acuerdo en que no es suficiente.

Aunque mayoritariamente los expertos consideran que el tiempo es insuficiente, también encontramos participantes que opinan que el tiempo que hasta ahora recomendaba la ley para la enseñanza de la LE en Infantil es el apropiado (SUF. n=23). Algunos de los motivos que llevan a esta conclusión son que el tiempo es razonable ya que el objetivo que marca la ley es una aproximación a la LE; y además, esta exposición a la LE es suficiente si se aprovecha dicho tiempo de forma óptima, empleando una adecuada metodología y repartiendo el tiempo de una forma equilibrada durante toda la semana, como sostienen los expertos 34 y 72.

Pienso que 90 minutos en educación infantil, puede ser suficiente si se organiza dicho tiempo adecuadamente y sobre todo si se usa una metodología eficaz. También puede ocurrir, y de hecho creo que ocurre, que el tiempo invertido no se use eficazmente para mejorar el nivel del alumnado...[experto 34 Reference 1 –3.65 % Coverage]

... Es suficiente para que el alumnado conozca la existencia de otro idioma y comience a familiarizarse con él, pero nada más. Para que fuera efectivo el inglés debería formar parte de las rutinas del aula y de las actividades cotidianas de la misma. Creo que no sería suficiente con aumentar el tiempo. Como ya digo, sería recomendable hacer que el inglés no solo sea un hecho aislado en el horario con un tiempo más o menos extenso, sino

que el idioma debería formar parte en las rutinas y actividades diarias del aula. [experto
72 Reference 1 -3.71 % Coverage]

Por tanto, en cuanto al tiempo lectivo los expertos consideran que la calidad de este tiempo empleado, si bien la exposición a la LE es limitada no solo dentro del aula sino también fuera, es un criterio clave, por lo que es necesario reducir la cantidad de alumnos por aula, así como el empleo de una adecuada metodología. El tiempo actual no es suficiente, no solo en cuanto a los momentos diarios, sino a la frecuencia de las sesiones.

6.6 CATEGORÍA 5: CLASE EN LENGUA EXTRANJERA

Otra cuestión que emergía de los cuestionarios iniciales y que se categorizó con la etiqueta “clase en lengua extranjera” era la pertinencia o no del uso de la lengua meta como lengua vehicular del aula durante toda la sesión. Al igual que abordamos en el marco teórico (Álvarez-Cofiño, 2003; Leonardi, 2012; Morata y Coyle, 2013; Morris y Segura, 2003; Rodríguez, 2004), hay opiniones discrepantes aunque parece predominar la idea de que el máximo tiempo de exposición es beneficioso, dado el contexto de LE en el que nos encontramos, tal y como aseguran la mayoría de expertos, aunque con algunos matices (Tabla 52).

Tabla 52

Resumen categoría Clase en LE Cuestionario 1

Código: Clase en LE	Subcódigos	Parfraseo	Total
SES. LE	40-60% LE. USO PUNT. L1	Empleo de la LE de forma mayoritaria, y un empleo de la L1 en momentos puntuales (con alumnos de menor edad o en conflictos del aula).	29
	GRAD.	El uso de la LE durante toda la sesión debe hacerse de forma gradual (no en el primer curso del segundo ciclo de Infantil, 3 años)	5
	100% LE	El alumno asume de forma natural que la clase sea totalmente en LE, para lo que el docente puede apoyarse de materiales visuales tipo <i>realia</i> , rutinas, etc.	82
	USO SIM. L1-L2	Se puede emplear de forma simultánea ambas lenguas (L1 y L2)	2
ALUM. NO PREP.		Todos los alumnos no están preparados para una sesión totalmente en LE, depende de su ritmo de aprendizaje	4
Total general			122

En primer lugar, y como reflejan los resultados (Tabla 52), hay expertos que afirman haber obtenidos buenos resultados al comenzar con el modelo de inmersión total desde los tres años, al ser capaces los niños de hablar, cantar o jugar en LE, como puntualizan los expertos 21 y 32 (100% LE n= 82), siendo el código más recurrente.

En mi centro los profesores colaboradores damos todas las sesiones en inglés desde el primer día que empiezan en colegio en tres años. Los resultados son muy buenos pero yo

ya tengo mucha experiencia. ... pero también creo que los profesores que vayan a hacerlo se han de sentir seguros y con la formación [experto 21 Reference 1 –8.15 % Coverage]

La lengua inglesa debe ser la lengua vehicular, aunque a veces, se cambia a la lengua materna por comodidad del maestro y por “miedo” a no hacerse entender. Evidentemente, mantener la lengua inglesa no es sencillo, aunque sí posible. Una vez que el alumnado sabe que no vas a cambiar la lengua, está acostumbrado a oír el inglés (aunque no lo entienda todo), el camino se hace más fácil. Aquello importante es entender el sentido global de lo que se quiere decir, y con las estrategias necesarias se puede conseguir (realia, gestos, cambios en la entonación de la voz, flashcards, etc). [experto 32 Reference 1 –3.43 % Coverage]

Además, los expertos apuntan que cuanto más exposición reciban en la LE, siempre de la forma adecuada, mayor será el aprendizaje, por lo que debería no emplearse la L1, como expresa el experto 44:

.... Cuanto más se use la lengua extranjera, más aprenderán los alumnos, ya que una clase que en su mayor parte es dada en su lengua materna supone un malgasto de energía y tiempo. Cuando usamos la lengua inglesa los estudiantes están más activos ya que deben prestar más atención, a su vez están recibiendo un input por parte de maestro de la misma manera los procesos cognitivos de los alumnos se están poniendo en funcionamiento ya que están relacionando lo que están aprendiendo con lo aprendido. Por último, cabe añadir que el uso de la lengua materna es muy tentador durante las clases de inglés sobre todo cuando los alumnos no comprenden lo que se le está queriendo explicar, pienso que no es una equivocación utilizar una traducción a su lengua materna (ya que es una manera rápida de poder continuar con la clase) siempre y cuando no se abuse de tal técnica. [experto 44 Reference 1 –7.63% Coverage]

Según entienden los expertos participantes, el uso de la LE en el aula de Infantil se acaba asumiendo como algo natural y los alumnos desarrollan las estrategias necesarias para comprender los mensajes. En este sentido, los docentes deben usar las pautas adecuadas que promuevan la comprensión holística.

Aunque en un primer momento pueda suponer un problema por parte del docente al ser más cómodo cambiar a la L1, los resultados son muy positivos y el alumno termina entendiendo de forma global el mensaje que se le quiere

transmitir mediante los recursos propios de esta etapa, principalmente utilizando materiales tipo *realia*. Las rutinas también serán un gran apoyo, ya que ayudarán a que los alumnos puedan conocer y anticipar lo que va a suceder aunque sea en LE. En este sentido, el experto 8 apuntaba que son los propios adultos los que ponen barreras al aprendizaje de la LE, asumiendo los niños de manera mucho más natural su uso en el aula.

... Los alumnos dan mucho más de sí de lo que pensamos, somos nosotros los que les ponemos las barreras por miedo a que no lleguen. Será a lo que se acostumbren lo que vean como algo normal y lo que nos lleve a nosotros a desarrollar al máximo su potencialidad. [experto 8 Reference 1 -7.64% Coverage]

Incluso, como comenta el experto 7, los momentos en los que hay que atender problemas en el aula pueden llevarse a cabo en LE ya que esto supone ampliar el uso de la lengua a situaciones no curriculares, haciendo posible que poco a poco los alumnos se acostumbren a resolver este tipo de situaciones en una lengua que no es la L1.

... Usar la lengua extranjera para todas estas situaciones ajenas a la programación oficial enriquece en gran medida la clase de inglés y hace que los niños se acostumbren a pensar y resolver problemas en otro idioma. ... fundamental para crear un vínculo afectivo con la lengua extranjera y el docente que la imparta...[experto 7 Reference 1 -13.98% Coverage]

Además, el uso de la LE en el aula permite que los alumnos lo conciban como una herramienta útil que puede ser empleada en situaciones cotidianas en el aula, tal y como nos sugiere el siguiente experto.

... Ayudando a niños y niñas a utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, uniendo comprensión y producción, para que aprendan en inglés, para que esta lengua sea, de verdad, un instrumento de comunicación y de aprendizaje, un instrumento para pensar y para hacer cosas interesantes, desde el primer momento. [experto 1 Reference 1 -6.65% Coverage]

Según considera el experto 47, los alumnos de Infantil tienen una gran curiosidad e interés por aprender, lo que hace que se sientan motivados a participar en las actividades lúdicas en LE mediante las que disfrutarán aprendiendo, lo que ayuda a que la clase pueda ser en LE.

A raíz de mi experiencia, los alumnos y alumnas de educación infantil son los que más intentan comprender todo aquello que les explicas como maestro/a de lenguas extranjeras. Sienten curiosidad, están atentos y quieren sobre todo disfrutar aprendiendo. [experto 47 Reference 1 –9.56% Coverage]

También es importante considerar, en palabras del experto 29, que el recibir la clase de LE en la lengua objeto de aprendizaje no interferirá en el proceso de aprendizaje ni en el desarrollo de su L1, siempre que se vaya preparando a los alumnos de forma adecuada para tal fin.

Los alumnos están preparados si se les ha preparado desde infantil, quiero decir, si a los alumnos se les prepara desde la escolarización a que las clases de idioma se desarrollan en ese idioma creo que estarán más que preparados para ello pero si unos cursos el profesorado cumple con esta premisa y otros el profesorado rompe la cadena difícilmente esos alumnos podrán hacer un aprovechamiento adecuado de las clases de idioma. Si se hace correctamente, los alumnos pueden beneficiarse de las clases impartidas íntegramente en el idioma y no interferirá en su proceso de aprendizaje ni en el desarrollo del lenguaje. [experto 29 Reference 1 –10.44% Coverage]

En segundo lugar, como de igual forma reflejan los resultados, hay expertos que son partidarios de que no se prohíba el uso de la L1 en la sesión de LE, (40-60% LE. USO PUNT. L1. n=29), es decir que la L1 pueda emplearse en la sesión de LE, principalmente en lo que la resolución de conflictos en el aula representa, como sostiene el experto 91.

... las intervenciones docentes transcurran mayoritariamente en inglés, ya que así se aumenta el tiempo de exposición del alumnado al idioma que ha de incorporar, pero no demonizo el uso del español o de la lengua materna de los estudiantes en determinados momentos, ...[experto 91 Reference 1 –3.52% Coverage]

Algunos participantes comentan que no se debe abusar de forma innecesaria de este recurso; aunque también se pueden emplear ambas lenguas (USO SIM. L1-L2 n=2), como antes comentaba el experto 44.

Otros expertos, como por ejemplo los expertos 46 y 11, aludían a la variabilidad en los procesos de maduración de los niños en general, y del habla en particular, por lo que sugerían que deberían respetarse estos ritmos individuales, y llevarse a cabo de forma gradual (GRAD. N=5), ya que puede que haya alumnos que no estén preparados (ALUM. NO PREP. n=4), pudiendo producir niveles de ansiedad perjudiciales para el aprendizaje.

Esto dependerá del grupo de alumnos/as con el que tratemos y las condiciones que se nos presenten, pero estoy de acuerdo en que la lengua materna solo debe aparecer cuando sea realmente imprescindible, ya que mediante gestos y expresión corporal acompañado del lenguaje en la otra lengua se puede llegar a hacer entender al alumnado lo que estamos diciendo[...] Sin embargo, con los de 3 tengo que hacer uso del español en más ocasiones ya que es un grupo muy diverso y con falta de atención en el que es bastante difícil trabajar reteniendo la atención de todo el grupo. Asimismo, según han pasado los trimestres he ido observando su mejora y asimilación de los contenidos que se van tratando en clase. [experto 46 Reference 1 –10.35% Coverage]

..., resulta más complicado por la necesidad de hacerse entender rápidamente, algo que un niño puede y sabe suplir de otras formas sin que le provoque ansiedad. [experto 11 Reference 1 –5.11% Coverage]

De forma resumida, encontramos respuestas a favor y en contra del empleo de la LE en el aula, parece que son más los expertos a favor de su uso mayoritario, dado el contexto en el que nos encontramos, sin menoscabo de un uso puntual de la L1.

6.7 CATEGORÍA 6: MATERIALES DIDÁCTICOS

De forma general, los expertos consideran que cada vez existe una mayor variedad y cantidad de materiales didácticos de más calidad, como puntualiza el experto 70.

Cada vez existe más material y más cualificado. Existen libros de texto que focalizan el aprendizaje a través de centro de interés o topic. Por otro lado se está extendiendo la elaboración de libros de texto de inglés para infantil que centran la atención en Ponis, siguiendo la línea de editoriales nativas. Y por último la red está repleta de material, como pueden ser videos infantiles, canciones dramatizadas, flashcards de vocabulario, juegos interactivos de vocabulario, pronunciación. También podemos encontrar cuentos con material didáctico, cuentos para trabajar los festivales y tradiciones, etc. [experto 70 Reference 1 –4.77% Coverage]

Tabla 53

Resumen respuestas Código: Materiales Cuestionario I

Código: Materiales	Parfraseo	Total general
PROP. RECURS.	La mejor opción es la creación de los materiales por el docente, adaptados a su contexto y alumnos.	15
APROP.	Los materiales más apropiados son los materiales reales (realia) y online hay gran variedad de los mismos, aunque existe desconocimiento entre los docentes sobre su discriminación y aplicación	73
LIBR. TEXT. NO	Libro de texto inadecuado (faltan recursos nivel oral, no se adaptan alumnos ni a sus intereses, no fomentan la comunicación , no se adecúan al currículo Infantil, no respetan el ritmo individual de aprendizaje)	39
LIBR. TEXT. SÍ	Los libros de texto actuales son de gran calidad, incluyendo muchos recursos (se puede emplear con materiales extra).	19
EMPL. RECUR.	Tan importante es el tipo de material como el uso que se le dé.	23
Total General		88

Como se detalla en la Tabla 53, los materiales más adecuados son los reales, como cuentos, *flashcards*, etc. (APROP.n=73). Los participantes aluden en varias ocasiones a la necesidad de adaptar estos recursos, bien porque son adquiridos directamente en países nativos de la LE, o bien porque la etapa de Infantil está menos explotada y deben adaptarse a los ritmos reales de aprendizaje de los niños, como sugieren los expertos 5, 41 y 79.

Los materiales son magníficos, aunque muchos de ellos son materiales importados directamente de países donde se habla la segunda lengua pero no se adaptan lo suficiente. [experto 5 Reference 1 -2.65 % Coverage]

La mejor opción es realizar los materiales adaptándolos a la realidad del aula y a los contenidos que a su vez trabajan con la tutora para complementarlos, por ello no hay ningún libro que sea el ideal. [experto 79 Reference 1 -2.21% Coverage]

En cuanto al uso del libro de texto, es superior el número de expertos que no lo considera apropiado (LIBR. TEXT. NO n=39), al de los participantes que sí lo creen óptimo (LIBR. TEXT. SÍ n=19). Por un lado, las opiniones a favor del libro de texto, se apoyan en la idea de que las editoriales se están modernizando, ofreciendo materiales cada vez más completos, coherentes, con mayor cantidad de recursos, incorporando mascotas, cuentos, canciones, actividades *online*, juegos, etc. que ayudan a mantener la motivación y atención del alumno de Infantil. De acuerdo al experto 48, estos materiales suelen también incluir buenos recursos de apoyo para el docente que pueden ser de mucha utilidad a la hora de planificar la sesión.

Cada vez tenemos más editoriales que se están implicando en desarrollar estos recursos. Oxford antes era de las pioneras pero ahora tenemos muchas más que nos permiten escoger entre múltiples libros (todo que no soy partidaria de ellos) y recursos con PDI y en internet no faltan. [experto 48 Reference 1 -2.68% Coverage]

Por otro lado, los expertos que no apoyan el uso del libro de texto afirman que, en muchas ocasiones, los libros están descontextualizados, incluyendo actividades que no son interesantes para los alumnos, y en la etapa de Infantil no

se puede comenzar el libro desde el primer día que llegan al aula, sino que hay que respetar su ritmo individual de aprendizaje, siendo necesario conocer al alumno, sus necesidades y el punto de partida que nos encontramos respecto a la LE, como cree el experto 44.

... cuando se comienza el curso el libro de texto ya está implantado en la clase y pienso que debe haber un periodo de tiempo para conocer el nivel de alumnado, su ritmo de aprendizaje, sus necesidades, sus gustos... para que finalmente se seleccione el libro más apropiado para ellos aunque lamentablemente esto no ocurre...[experto 44 Reference 1 – 8.84% Coverage]

En consecuencia y de acuerdo a los expertos, los libros de texto, no todos, suelen estar alejados de las necesidades de los alumnos, es decir, no se centran en los intereses reales de los alumnos, como por ejemplo cuando se trabaja en una unidad la nieve en lugares donde no nieva. Por consiguiente, consideran que es necesario disponer de un repositorio de recursos, sobre todo *online*, que puedan ser usados en el contexto en que nos encontremos y, principalmente, que todos estos materiales no olviden algo fundamental en Infantil, el juego como vía de aprendizaje.

Además, como afirma el experto 23, no solo algunos libros no se adaptan al contexto de los alumnos, sino que pueden ser pobres a nivel lingüístico, conteniendo de actividades que no ayudan a los alumnos a mejorar su competencia comunicativa, es decir, que no implican un esfuerzo cognitivo que les haga avanzar y que no en todos los casos suponen un aprendizaje a nivel lingüístico.

... el nivel de lengua de los libros de texto publicados (input) es bajo e insuficiente, con poca demanda cognitiva de cara a los alumnos. Son temas poco contextualizados en el currículum de educación infantil. [experto 23 Reference 2 –5.98% Coverage]

Otra de las razones básicas por las que los expertos creen que el libro de texto no es apropiado para la etapa de Infantil, es que en esta etapa todos los contenidos deben trabajarse de forma oral en lo que respecta a la LE, por lo tanto no son apropiados muchas fichas escritas.

... *Opino que estos materiales están demasiado centrados en el trabajo en mesa individual del alumno. Ayudan a desarrollar destrezas y habilidades que ya se trabajan suficientemente en el resto de áreas del currículo de la etapa (la motricidad fina, la coordinación óculo- manual, la autonomía...) necesarias para la realización de las tareas individuales propuestas. ...*[experto 72 Reference 1 -7.49% Coverage]

Muy mejorables. Demasiado basados en actividades con poco sentido, repetitivas y en las que los niños colorean, o rellenan huecos pero no se comunican de forma significativa. [experto 1 Reference 1 -1.81% Coverage]

Otra causa en contra del uso de los libros de texto, según los expertos, es su elevado coste, lo que hace que no sea un material accesible para todos los alumnos dependiendo del contexto educativo. Por tanto, es responsabilidad del docente contemplar todas las posibilidades y optar por materiales que no supongan una inversión elevada y sean apropiados para todos los alumnos, como por ejemplo los recursos *online*, principalmente audiovisuales, ya que son muy atractivos para los niños, por lo que sería adecuado diseñar materiales propios (PROP. RECURS. n=15).

Aunque, como consideran algunos participantes, para el docente inexperto o con falta de tiempo puede ser una solución adecuada el uso de los libros de texto, y siempre se puede optar por adaptar ese material mediante el conocimiento de nuestros alumnos. Igualmente, creen que con el objetivo de desarrollar un enfoque comunicativo en el aula, sería más sencillo adaptar recursos *online* como vídeos, imágenes, etc. para lo que sería necesario que en los centros se dispusiera de pizarra digital, algo que los expertos opinan que aunque está presente en muchas aulas, no siempre se puede disponer por problemas con la conexión a internet.

En definitiva, hemos detectado detractores y partidarios del uso de libros de texto, aunque parece existir una tendencia más destacada hacia el uso de recursos extraídos de la *web* como animaciones breves, canciones, cuentos, etc. Así, algunos participantes comentaban que debería existir la mayor variedad posible de recursos.

Los materiales no deben restringirse solo al libro de texto. Aprovechar todos los recursos a nuestro alcance y cuanto más realistas sean mejor para favorecer conexiones significativas con los aprendizajes previos. [experto 20 Reference 1 –1.81% Coverage]

Aunque para poder hacer un mejor uso de los recursos disponibles, según argumenta el participante 38, se hace necesario una mayor formación de los docentes para su selección y utilización en el aula.

La variedad, calidad, accesibilidad... de materiales es enorme. Sin embargo lo que no es tan impresionante es el conocimiento que se tiene de los mismos y de sus posibilidades didácticas. Por ello es necesaria una formación mayor y mejor para ese perfil de profesorado, comenzando por dónde localizar dicho material hasta llegar a las últimas aplicaciones digitales para la ELE en Ed. Infantil. Esta formación, qué buscar, dónde, cómo seleccionar, etc. ha de plasmarse en los planes de estudio universitario, en los cursos de postgrado y especialización y en las actividades formativas ofrecidas al profesorado en activo. [experto 38 Reference 1 –4.70% Coverage]

De forma resumida y como se refleja en la Tabla 53, gran parte de los participantes consideran que hoy en día existe una gran cantidad de materiales didácticos, libros de texto, recursos online, *realia*, canciones, *flashcards*, cuentos, etc. lo que no significa que sean partidarios de todos, ya que muchos de ellos no están a favor del uso del libro de texto. Respecto a los recursos *online*, afirman que hay una gran variedad, y muy valiosos, siendo difícil hacer una adecuada selección de los mismos. Igualmente, un gran número de participantes considera que los libros de texto no son un material adecuado, y que deben utilizarse recursos que sean útiles, que ayuden a llevar a cabo un aprendizaje lúdico. También se podría afirmar que el uso de un libro de texto constriñe la enseñanza ya que como hemos comentado suele suponer un elevado coste, teniendo que ajustarse al mismo para poder completarlo y justificar la inversión realizada por parte de los padres.

6.8 CATEGORÍA 7: METODOLOGÍA

Tal y como hemos ido descubriendo en las categorías anteriores, los expertos consideran que uno de los criterios de éxito de la introducción precoz de la LE es la metodología, ya que hay que compensar las carencias que surgen al no formar la LE parte del entorno natural de los alumnos. Como apunta el experto 91, es esencial crear un entorno adecuado, valerse de los recursos necesarios que sirvan de apoyo visual y tener en cuenta las características de los alumnos de esta etapa, como veremos a continuación.

Tabla 54

Resumen respuestas Código: Metodología Cuestionario I

Código: Metodología	Parfraseo	Total general
MÉTO.	Los métodos más adecuados son: AICLE, TPR, Phonics	18
DIVER. AGRUP.	Es importante realizar diferentes agrupamientos en las sesiones de LE	4
RECUR.	Los recursos más apropiados serían tipo realia y de gran apoyo visual (canciones, <i>storytelling</i> , rimas, dramatizaciones, <i>flashcards</i> , mascota, refuerzos, trabajo cultura LE, etc.) que motiven a los alumnos.	60
RATIO	Reducir ratio alumnos para favorecer la interacción	11
APREND. GLOB.	Llevar a cabo un aprendizaje globalizado similar al resto de áreas Infantil (rutinas, rincones), graduando la dificultad de los contenidos (en espiral) y existiendo coordinación entre los docentes	56
DESTR. OR.	Se debe dotar de mayor importancia al trabajo de las destrezas orales	27
RIT. INDIV.	Se debe respetar el ritmo individual de aprendizaje	1
LECTO. INF.	El inicio lectoescritura en LE debe posponerse a la etapa de Primaria	8
Total general		185

Como se refleja en la Tabla 54, los códigos más recurrentes en relación a la metodología son aprendizaje global (APREND. GLOB.n=56), y recursos (RECUR. n=60). Los expertos participantes definen el aprendizaje global como una de las pautas básicas que deben caracterizar la enseñanza de la LE en Infantil. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE debe ser similar al de la L1, natural, dinámico, a base de juegos y rutinas, e integrando la LE de forma cotidiana en su día a día, como por ejemplo pasar lista, el tiempo atmosférico, momento del desayuno; hasta temas que se trabajan en esta etapa como el otoño, los animales, etc., ya que es mucho más efectivo estudiar en una LE que estudiar una LE, al ser la forma de que los niños consigan ver la utilidad práctica de la misma, como detalla el experto 40.

... se debe hacer de tal forma que no se diferencie de la adquisición de la suya propia. Que se trate de un proceso natural, divertido, dinámico y muy rutinario (no aburrido, sino que les ayude en la organización de espacios, formas de trabajar, anticipación, previsión y deducción). [experto 40 Reference 1 –21.48% Coverage]

Asimismo, afirman que es fundamental proporcionar un adecuado clima en el aula y un contexto natural de aprendizaje que promueva la interacción de los alumnos, así como su motivación, partiendo de los conocimientos del niño y sus intereses. Como explica el experto 35, no se trata de motivación por aprender una LE, sino por comunicarse en la lengua meta.

En los procesos de adquisición de la primera lengua el niño tampoco entiende el lenguaje pero aprende por la necesidad de relacionarse y de interactuar con todo lo que le rodea. En el aula hay también que crear un entorno natural de aprendizaje donde el niño tenga la necesidad de utilizar la lengua. [experto 35 Reference 1 –2.78% Coverage]

Además, y según el experto 23, cuando se emplean materiales reales, como vimos en el análisis del código anterior, mediante una metodología lúdica que incluya actividades del interés del niño, los resultados suelen ser positivos.

.... En general, los contenidos se centran en el vocabulario (colores, números, animales suelen ser los temas recurrentes) y a veces, aunque los alumnos no tienen libro

de texto, los docentes se basan en ellos. En ocasiones el docente basa su trabajo en materiales reales como cuentos, recursos en Internet, juegos de vocabulario, representaciones, etc. En estos casos los resultados son buenos. Cuando los docentes basan las actividades en metodologías similares a la de los libros o con los propios libros, se exigen demasiadas actividades para rellenar el tiempo y no tienen ningún objetivo lingüístico, como pintar ilustraciones, por ejemplo...[experto 23 Reference 1 –15.32% Coverage]

Todas las estrategias didácticas han de basarse en el fomento del desarrollo de la competencia oral (DESTR. OR. n=27), además de rutinas, juegos, rimas, adivinanzas, etc. sin emplear métodos de etapas superiores (Primaria) o centrando la atención en el libro de texto.

El papel del profesor es fundamental y muy importante. Debe crear el ambiente adecuado para captar la atención de los discentes. Para ello debe realizar actividades diferentes de hablar y escuchar. Para trabajar estas destrezas podemos trabajar textos orales con diferentes acentos, podemos ayudarnos de CD y DVD para que escuchen distintas voces con diferentes acentos en inglés. Aunque también hay que resaltar la labor del maestro/a con su lenguaje corporal, entonación... Las actividades de escucha pueden ser antes, durante y después de la escucha. Otras actividades que podemos llevar a cabo son las rutinas y juegos. Con ello, ayudamos a los niños/as a aumentar su motivación y renovar su energía. Como tipos de canciones y rutinas podemos citar: actividades de pronunciación y ejecución de acciones. Actividades con rimas en inglés o con rimas de dedos... Actividades en las que se usen adivinanzas. Etc. Para ello los juegos serán siempre de carácter colectivo para que todos los niños/as participen. Se evitará la competitividad, para que los niños/as se sientan bien y con motivación para participar. Utilizaremos pelotas y muñecas como materiales para dramatizar los juegos. [experto 45 Reference 1 –9.48% Coverage]

Los participantes también creen que la mascota puede suponer el hilo conductor de todas las actividades, por lo que estas serán participativas, dinámicas, variadas, lúdicas, motivadoras. De acuerdo con el experto 44, la mascota es muy útil ya que cuando el docente la utiliza los alumnos dejan de ser conscientes de que están hablando con el maestro y se animan a interactuar con la

misma, siendo importante, por tanto, cuidar la entonación y que solo hable inglés con el fin de que los alumnos generen esa necesidad por comunicarse en la lengua meta.

... Según mi experiencia, es muy importante el uso de una mascota o marioneta ya que tiene muchas funciones. Los alumnos llegan a un momento que pierden la conciencia de que es el maestro el que está hablando y por tanto interactúan con la mascota. [experto 44 Reference 1 –17.75% Coverage]

En suma, los expertos opinan que todas estas estrategias ayudarán a la comprensión global por parte del niño de la información que les estamos transmitiendo y ayudarán a llevar a cabo un aprendizaje lúdico, motivador, centrado en las destrezas orales y haciendo crecer el niño esa necesidad de comunicarse en la lengua meta. Es importante que se aprenda también la cultura de la LE, como por ejemplo *Halloween, Easter*, etc. siempre adaptando las actividades con el fin de que sean motivadoras y apoyándose en la decoración del aula, lo que ayudará a crear este contexto de LE, y que, en definitiva, las actividades estén muy contextualizadas al mismo tiempo que ofrezcan un *input* rico, como apunta el experto 23.

*... Las sesiones, que deberían ser frecuentes, deben implicar actividades muy contextualizadas, desde las propias rutinas de educación infantil (mirar el tiempo, pasar lista, el desayuno, etc.) hasta temas de trabajo como el otoño, los animales, o cualquiera que sea el que se trabaja en la clase. Se trata de buscar recursos con un *input* lingüístico rico como canciones tradicionales o cuentos y después trabajar la producción a través de la reproducción. [experto 23 Reference 1 –15.32% Coverage]*

Como parte de estas estrategias metodológicas, y según el experto 44, el alumno debe verse reforzado por parte del docente con expresiones como *well done, very well*, etc. lo que generará seguridad y confianza en su aprendizaje.

La comunicación debe ser siempre con situaciones reales y cercanas a los niños, nunca se debe trabajar en lo superficial. Siempre hay que tener presente los factores afectivos que tanto influirán en el nivel de motivación ya que este es un importante

elemento en el proceso de enseñanza y aprendizaje no solo en el inglés sino en todos los aspectos. Así que una vez que los alumnos se comuniquen en inglés hay que decirles frases y elogios como Very well!, congratulations, well done! o incluso don't worry and try it again! sino lo han hecho bien. [experto 44 Reference 1 –17.75% Coverage]

En todas estas actividades que se plantean un factor fundamental es el tipo de agrupamiento (DIVER. AGRUP. n=4), debiendo diversificarlo según el objetivo de la actividad, respetando el ritmo individual de aprendizaje, como comentan los siguientes expertos.

El trabajo en grupos es esencial, pero se deben diversificar los agrupamientos según las necesidades: momentos todos juntos en corro (en los bancos o los cojines del aula) para la introducción de la actividad o de vocabulario, por ejemplo; actividades en grupo reducido para fomentar la interacción así como actividades individuales...[experto 33 Reference 1 –21.51% Coverage]

Además del tipo de agrupamiento, cuando se diseñen las actividades, el foco principal debe ser el desarrollo de las destrezas orales, *listening* e inicio de *speaking*, ya que a estas edades todavía no han llegado a la fase de lectoescritura en su L1, por lo que la lengua escrita en la LE debe retrasarse hasta Educación Primaria, como apoya el experto 27 (LECTO. INF. n=8)

No tengo la información de cómo es la enseñanza de forma generalizada, pero he visto cosas en los centros que creo que distorsionan el aprendizaje. Creo que no se debe introducir la escritura al principio. Creo que el alumno solo debe aprender a escribir en un idioma y que únicamente cuando el niño diferencia los idiomas se debe de introducir la segunda lectoescritura. Los materiales deben de ser siempre lúdicos y amenos, en los niños más pequeños deberían bastar al principio las canciones. [experto 27 Reference 1 – 6.62% Coverage]

Por lo tanto, de las respuestas de los participantes podemos concluir que no se debe abusar de las tradicionales “fichas” que implican un trabajo escrito e individual por parte del alumno, ya que no son significativas para los alumnos de estas edades, ni fomenta la comunicación oral. Otro factor relevante que debería

considerarse, como reflejan los resultados (RATIO n=11), es la alta *ratio* de alumnos por aula, lo que puede afectar a toda esta adecuada planificación en cuanto a actividades y recursos, lo que dificulta las posibilidades de interacción.

Para que la enseñanza de la lengua extranjera fuera realmente efectiva cada docente debería disponer de unos recursos y condiciones mínimas en las que el idioma fluya y que el alumnado reciba el conocimiento por diversos medios que les resulten atractivos y llamen su interés y atención. Un punto a tener en cuenta sería también el número de alumnos/as por clase. No debería ser tan numeroso como lo es actualmente, ya que a estas edades es muy difícil llevar el control de clase, aún más si lo estamos haciendo en otra lengua distinta a la materna. [experto 46 Reference 1 –5.72% Coverage]

Los expertos afirman que en la realización de estas actividades deben emplearse métodos apropiados a las características de los alumnos de estas edades (MET. n=18). Al centrarnos en los métodos propios de la didáctica de la LE, los expertos resaltan en primer lugar el *Total Physical Response* (Método de Respuesta Total Física), que vincula actividad física y comprensión de la lengua (METO. n=18)

...El método más aconsejado desde mi punto de vista es el Total Physical Response ya que consiste en que los alumnos respondan físicamente a una serie de instrucciones impartidas por el profesor y a su vez está indicado para aquellos alumnos que nunca antes han estado en contacto con la lengua extranjera. Tales instrucciones pueden ser Sit down, Stand up, Touch your friend. [experto 44 Reference 1 –11.34% Coverage]

En segundo lugar, otro de los métodos que los expertos incluyen en sus respuestas es AICLE, al considerar que es un método apropiado para esta etapa, ya que trabaja en LE contenidos curriculares no pertenecientes al área de lengua, lo que en el aula de Infantil ayudaría a recrear un contexto natural de aprendizaje centrado en aspectos que interesan a los niños, como apunta el experto 1.

...Los aprendizajes que hay que programar en LE en Educación Infantil son los que hay previstos en cualquier programación solo que se vehiculan en la lengua extranjera y

requieren, por tanto, metodologías de inmersión lingüística. Por ello la perspectiva AICLE es especialmente adecuada. [experto 1 Reference 1 –8.05% Coverage]

Y en tercer lugar, otro de los métodos, que algunos expertos consideraban apropiado, aunque pocos expertos se hicieron eco de ella, es *Phonics*, apropiado con el objetivo de introducir la lectoescritura inglesa a estos jóvenes aprendices.

Esta metodología [Synthetic Phonics] consiste en introducir primero los sonidos del habla (previo trabajo de discriminación auditiva, atención, etc.) y después las grafías que se corresponden con dichos sonidos. También se complementa el trabajo con canciones, cuentos y rimas. En este método los alumnos aprenden más vocabulario que con otros métodos tradicionales y al mismo tiempo las bases de la lectoescritura en inglés. No obstante, se corre el riesgo de centrarse en que los alumnos lean y escriban en inglés como objetivo primordial y se olvide la importancia del juego y la afectividad y las emociones en la educación infantil. [experto 34 Reference 1 –1.50% Coverage]

En definitiva, las pautas metodológicas que los participantes consideran más apropiadas para la enseñanza de la LE en Infantil, deben ser similares a las que se emplean en la enseñanza de la L1, recreando un ambiente lo más natural posible, globalizado, en coordinación con el tutor de Infantil, respetando el ritmo de aprendizaje, centrando la atención en las destrezas orales y trabajar todo mediante materiales y recursos visuales, manipulables, y reales, como cuentos, rimas, mímica, *storytelling*, dramatizaciones, mascota, *realia*, etc. que sirvan de apoyo a la comprensión del niño, mediante actividades breves y dinámicas, sin recurrir de forma excesiva al empleo de fichas, que no permiten desarrollar el potencial comunicativo fundamental en esta enseñanza, y siempre reforzando los avances e intentos de interactuar, respetando el ritmo individual de cada alumno; y empleando métodos adecuados a estas edades como AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera, TPR (Respuesta Total Física) o *Phonics*.

6.9 CATEGORÍA 8: TRANSICIÓN

Un aspecto recurrente que parece preocupar a nuestros participantes es la transición entre las etapas educativas de Infantil y Primaria. Como puede observarse en la Tabla 55, los códigos que más se repiten en las respuestas de los expertos son continuidad (CONTI. n=74) y coordinación (COORD. n=33), ya que es necesaria una adecuada transición que ayude a facilitar el cambio de etapa y suponga una continuidad de los conocimientos adquiridos para lo que es necesario la coordinación de los docentes.

Tabla 55

Resumen respuestas Código: Transición Cuestionario I

Código: Transición	Parafraseo	Total general
COORD.	Es necesaria una óptima coordinación entre los docentes es Infantil y Primaria	33
PAUT. METODO.	La elección de adecuadas pautas metodológicas pueden ayudar a una adecuada transición, siendo fundamental que los docentes conozcan lo que se hace en la otra etapa educativa	8
CONTI.	La continuidad entre Infantil y Primaria es fundamental en cuanto tipo de actividades (juegos, rutinas, canciones, etc.) y a la metodología que se emplee (globalizadora), como por ejemplo el método <i>Phonics</i> , para garantizar una transición flexible	74
CAMB. LECTO.	El cambio más importante entre etapas es la lectoescritura	2
Total general		117

La mayor parte de los participantes, como reflejan los resultados, consideran que la mejor forma de realizar la transición entre las etapas de Infantil y Primaria, en cuanto a la enseñanza de la LE, es mediante una buena coordinación entre los docentes de las diferentes etapas, lo que puede concretarse

a través de reuniones donde se coordine y planifique el trabajo, siendo importante que se conozcan los objetivos que se pretenden alcanzar al final de la etapa de Primaria, lo que ayudaría a mejorar la programación de los contenidos. Incluso sería interesante, como plantea un participante, que los docentes pudieran visitar la clase de la otra etapa educativa para observar cómo se trabaja, qué tipo de actividades se realizan y en definitiva cómo son los alumnos y cómo funciona la clase:

En cualquier cambio que tiene lugar en la escuela, la transición es un punto clave que puede llevar a la ruptura o a la continuidad. Para evitar eso, los profesores de ambas etapas deberían visitar la clase del otro profesor para entender el contexto en el que se encuentran los niños que van a recibir. [experto 2 Reference 1 –3.88% Coverage]

Pero no solo tiene que existir una buena coordinación entre los docentes de las diferentes etapas, sino que debe haber una continuidad entre las mismas, evitando la ruptura que puede suponer el paso de una etapa a otra en lo que a la enseñanza de la LE se refiere. Entre las pautas propuestas por los participantes para ello, destacamos que no debe comenzarse la etapa de Primaria desde cero repitiendo contenidos ya aprendidos en Infantil, siendo necesario que los maestros de Primaria conozcan los contenidos que se trabajan en Infantil para saber el punto de partida de los alumnos en este momento. (PAUT. METODO. n=8)

Los organismos de gestión tienen que facilitar espacios de coordinación real entre etapas en las que se ponga encima de la mesa cómo y qué trabajan en cada centro (etapa). No puede ser que al iniciar una etapa se empiece de nuevo y se cambie el enfoque metodológico totalmente. En este sentido, los libros de texto no ayudan en nada. [experto 24 Reference 1 –6.59% Coverage]

Se reitera en las respuestas que esta continuidad debe darse también en la metodología.

En Infantil se trabaja principalmente de forma oral. Pero una vez se pasa a Primaria, se comienza ya a trabajar la competencia más escrita. Debería de ser una

transición teniendo en cuenta el estado de desarrollo de los niños/as. [experto 51 Reference 1 –2.03% Coverage]

En esta transición tiene lugar la lectoescritura en la LE (CAMB. LECTO. n=2), y a este respecto, apunta el experto 28

Debería haber un continuo del que no hubiera diferencia. El alumno debería seguir el mismo proceso que en su lengua materna. La transición del lenguaje oral al escrito debe ser de igual manera. [experto 28 Reference 1 –7.03% Coverage]

Además sugieren que la lectoescritura en LE debe comenzarse una vez que el alumno ya la domine en su L1.

... El momento ideal para introducir la lectoescritura en inglés es cuando el alumnado ya sabe leer y escribir en su lengua materna. No tiene sentido introducirla si el alumnado no tiene superadas estas destrezas en su propia lengua. [experto 32 Reference 1 –3.07% Coverage]

Se debe tener en cuenta, como afirma el experto 25, que para los alumnos que han tenido la oportunidad en Infantil de tener contacto con la LE en Infantil será más fácil el aprendizaje de la lectoescritura en Primaria, al tener en su competencia comunicativa, a nivel oral, palabras sencillas como por ejemplo números, colores, etc.

... el alumnado que se ha familiarizado con la lengua inglesa durante la etapa infantil, y conoce por tanto algunas de las palabras que se han de aprender en ciclo inicial, encuentra mayor facilidad que aquel que se encuentra con la lengua inglesa por primera vez en 1er curso de primaria. [experto 25 Reference 1 –6.30% Coverage]

Consecuentemente, como se ha comentado previamente (categoría Legislación Infantil), se podrían aumentar las sesiones de LE en Infantil, con el objetivo de que la transición sea mucho menos brusca y los alumnos reciban muchas más horas de exposición a la LE, lo que facilite la introducción de la lectoescritura y actividades de carácter escrito en Primaria.

Se debería aumentar gradualmente el número de sesiones semanales hasta alcanzar las 4 ó 5 semanales que hay en Educación Primaria. [experto 68 Reference 1 -1.92% Coverage]

Asimismo, es importante, según las respuestas de los participantes, dotar al alumno de recursos que favorezcan el aprendizaje autónomo y, así pueda adaptarse a las diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje que puedan presentarse.

Creo que la transición debe realizarse acostumbrando al alumnado a ser cada vez más autónomo, demostrándole que es capaz de realizar todo lo que se proponga y que su aprendizaje depende más de él o ella que del maestro o la maestra (que debe actuar como guía y apoyo) ...[experto 64 Reference 1 -4.71% Coverage]

Un recurso didáctico que los expertos incluyen como útil en este sentido, sería el Portfollio Infantil de las Lenguas (PEL), recomendado su uso por la Unión Europea, para ayudar a los docentes a definir de forma clara lo que se considera progreso lingüístico a estas edades.

El Portfollio podría ayudar a alumnos y profesores. A esta edad sería necesario un claro entendimiento e indicadores que ejemplifiquen lo que se considera progreso en la competencia lingüística a estas edades. [experto 4 Reference 1 -2.79% Coverage]

En resumen, como muestran los resultados, en la transición entre etapas, es fundamental una adecuada coordinación y continuidad, ya que la mayor parte de las aportaciones consideran que debería haber una buena continuidad basándose en aspectos metodológicos (actividades propias de Infantil, juegos, canciones, rutinas, *Phonics*, etc.) y humanos (docentes), que ayuden a mantener el carácter propio de la etapa Infantil en el comienzo de la etapa de Primaria, y no solo manteniendo los métodos de Infantil en Primaria, como se ha comentado, sino considerando el último año de Infantil como un curso preparatorio para la etapa siguiente y permitiendo que el cambio sea flexible y paulatino, revisando los conceptos previamente aprendidos.

6.10 CATEGORÍA 9: FAMILIA

Como reflejan los datos (Tabla 56), al igual que ocurre en el resto de áreas educativas, la participación de la familia es fundamental, ya que, de forma mayoritaria, afirman que las familias consideran importante el aprendizaje de una LE, esto se transmitirá a sus hijos, lo que ayudará a que tengan una actitud positiva hacia la misma.

Tabla 56

Resumen respuestas Código: Familia Cuestionario I

Código: Familia	Subcódigo	Parafraseo	Total
	NO	La familia no tiene por qué involucrarse en la enseñanza de la LE en la etapa de Infantil	9
INVOLUCR.	SÍ	La familia debe involucrarse en la enseñanza de la LE en Infantil	87
	TALLER.	Los talleres para padres son una buena estrategia para involucrar a la familia en el aprendizaje de la LE	23
	INFORM.	Se debe informar a la familia de qué se hace en las sesiones de LE para reforzar el proceso de aprendizaje desde casa	28
	REFUERZ.	La familia puede apoyar el trabajo realizado en las sesiones de LE	37
	INST.	Las instituciones deben ayudar a la involucración de la familia	2
Total			186

Según el experto 67 involucrar a las familias servirá para concretar y personalizar la experiencia de aprendizaje.

La colaboración de la familia en cualquier proceso educativo contribuye a que los aprendizajes trasciendan el aula, motivan al alumnado e incluso puede contribuir a que las familias conozcan mejor a sus hijos e hijas. La propuesta de acción debe tener en cuenta

las características de la comunidad educativa y no puede ser una “receta” estándar que no considere las realidades familiares, sociales, laborales, educativas, etc. [experto 67 Reference 1 –5.97% Coverage]

En primer lugar, los participantes (INFORM. n=28) consideran importante informar a las familias de cómo es más conveniente que participen sin perjudicar el proceso de enseñanza, no siendo necesario que tengan un buen nivel en el idioma. Como comenta el experto 71, aunque no sean un buen modelo lingüístico pueden colaborar mediante el visionado de vídeos, dibujos, cuentos, canciones, etc. exponiendo a sus hijos a la LE, por lo que la gran cantidad de recursos que se pueden encontrar en internet constituyen una fuente de información esencial para que los padres no se sientan presionados por falta de competencia en la LE.

Sí, los padres deben estar al corriente de todos los aprendizajes que forman parte del desarrollo integral de sus hijos, pero en muchos casos, el desconocimiento les asusta y no se implican mucho. Hoy con la tecnología y la variedad de recursos que existen en la red, se les puede proporcionar videos, canciones, juegos,... para que tengan momentos de contacto del niño- familia- lengua extranjera...[experto 71 Reference 1 –6.86% Coverage]

Además, y de acuerdo al experto 41, es muy beneficioso para el aprendizaje de los niños que se fomente el uso de la LE fuera del aula, y las familias pueden reforzar (REFUERZ. n=37) dicho uso mediante la televisión, canciones, juegos, actividades como el *travelling bag* (un libro con un CD que cada semana se lleva un niño a casa), o simplemente con dibujos animados en versión original, etc. basados en los contenidos vistos en clase, aunque no tengan un conocimiento amplio de la LE.

Ocurre en muchas ocasiones que las familias carecen de formación al respecto, eso no implica que no puedan colaborar y ayudar a sus hijos en la enseñanza de lengua extranjera motivándoles con juegos, vídeos o canciones en el idioma estudiado...[experto 41 Reference 1 –3.74% Coverage]

En segundo lugar, como comentan algunos expertos (INST. n=2), sería adecuado que desde el centro o las instituciones educativas se instara a que la LE

estuviera más presente en el día a día a través de multitud de iniciativas, talleres de cocina, actividades extraescolares, festivales, películas en versión original, o simplemente invitar a los padres para que vean lo que sus hijos hacen en clase, etc. Hay que tener presente que la lengua no debe aprenderse en contextos formales, sino en contextos no formales, que hagan ver al estudiante el sentido pragmático de la lengua.

Otra forma de colaboración de las familias en la enseñanza de la LE que proponen los expertos es a través de talleres (TALLER. n=23), como sugiere el experto 20, que pueden ser organizados desde el centro educativo mediante el AMPA. Este experto sugiere que se podrían planificar talleres de inglés para padres o para padres e hijos, grupos interactivos, o incluso aprovechar si hay padres nativos de la LE en la clase; ya que la familia debe recibir información no solo sobre lo que se hace en el centro, sino de lo que puede hacer y cómo deber hacerlo.

Debemos estar estrechamente coordinados con ellos para que sigan las mismas líneas de trabajo mientras refuerzan desde casa, deben estar informados en todo momento de cómo va el proceso y de cómo nos pueden ayudar, darles antes de cada unidad lo que se va a trabajar, sugerirles recursos (en red, libros, música, videos, dibujos que pueden ver...), plantear actividades extraescolares cuya lengua vehicular sea el Inglés y en las que pueda participar toda la Comunidad Educativa, sugerir formación en el centro (gestionada por el APA) para formar a los Padres en esta lengua...[experto 20 Reference 1 -7.68% Coverage]

En resumen, de acuerdo a las respuestas mayoritarias de los expertos, la familia debe involucrarse en la enseñanza de la LE en Infantil, y puede hacerlo, de diferentes formas, desde preguntar a los niños lo que aprenden con su profesor, que busquen palabras en su entorno cotidiano en inglés, que participen en actividades, talleres, obras de teatro en inglés, etc. e incluso si conocen la LE se podría hacer un blog donde los padres tuvieran acceso a canciones, vídeos, etc. para escucharlos con sus hijos con el fin de que realicen una labor de apoyo y refuerzo en casa. En este sentido las instituciones deben facilitar esta participación de la familia en el aprendizaje de la LE de sus hijos.

6.11 CATEGORÍA 10: PROFESORADO

La cuestión del profesor más idóneo para estas enseñanzas no es un debate exento de polémica y por ello ha emergido como categoría de análisis en la Ronda 1. En la actualidad tanto el maestro de Infantil, como el de Primaria especialista en la LE y el auxiliar de conversación pueden participar en esta enseñanza, siendo las comunidades autónomas o los centros, según sus recursos, los que los determinan

Creo que cada uno de ellos tienen unas ventajas y unos inconvenientes. En general, creo que tanto el maestro de primaria especialista como el de infantil con un buen nivel de inglés, pueden hacer bien el trabajo (siempre y cuando conozcan bien un método específico para infantil). El auxiliar de conversación, desde mi punto de vista es un recurso extraordinario para mejorar el input e interactuar con el maestro de infantil o de primaria.... [experto 34 Reference 1 –4.99% Coverage]

Los resultados muestran (Tabla 57) que los participantes contemplan varias posibilidades respecto a quién debería ser el docente responsable de la enseñanza de la LE en Infantil., aunque de forma general, debe ser una persona paciente, alegre, cualificada, creativa, etc., en definitiva, que motive a los alumnos a tener una actitud positiva hacia la LE y que ayude a que el aprendizaje sea un proceso de disfrute.

El perfil del profesorado debe cumplir con una serie de características que ayuden al alumnado en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Paciente, motivador, alegre, con recursos, creativo, afable, etc. Son edades determinantes y depende en gran grado del perfil del docente el hecho de que el alumnado sienta interés y motivación en la participación, adquisición y producción de la L2, es más, se divierta aprendiendo [experto 40 Reference 1 –21.48% Coverage]

Tabla 57

Resumen respuestas Código: Profesorado Cuestionario I

Código: Profesorado	Subcódigo	Parfraseo	Total
AUX.		El auxiliar solo puede ser un apoyo, no el responsable en solitario de esta	52
CTO LENGUA E INFANTIL	INF/PRIM	Cualquiera de ellos (maestro de Infantil o Primaria) es adecuado para impartir esta enseñanza	10
	FORM. CON L1.	No importa el maestro, sino la formación que reciba, así como el hecho de que conozca a los alumnos	6
	DOBLE TITUL.	Maestro de inglés con Infantil	10
	MAESTRO INF. ING.	Maestro de Infantil con conocimiento lingüístico	41
	MAEST. PRIM.	Maestro Primaria Inglés	12
	DOC. COMP.	Docencia compartida Primaria-Infantil	7
Total General			138

Hay opiniones a favor de que sea el maestro especialista de Primaria quien imparta la LE en Infantil, ya que posee los conocimientos lingüísticos, aunque debe, asimismo, estar formado en cuanto a las características de la etapa y alumnado de Infantil, como considera el experto 26.

Creo que el maestro de primaria especialista en inglés, con conocimientos de las características de la etapa de Educación Infantil, es decir: características de los alumnos, características de la etapa... [experto 26 Reference 1 –3.85% Coverage]

Además, según el experto 53, los alumnos de Infantil conocen al maestro de Infantil y saben que no es nativo y será difícil que los alumnos se dirijan hacia él en LE, por lo que el docente de Primaria está en mejor disposición para afrontar la enseñanza de la LE en Infantil (MAEST. PRIM. n=12)

...maestros de Primaria con especialización en inglés. Lo que no creo que sea eficaz, es que sean los mismos maestros de infantil que impartan la lengua, ya que en Infantil todos los niños conocen a los maestros de infantil y saben perfectamente que no son nativos (y tampoco les pueden "engañar" diciendo que sí como puede hacerlo el de primaria) [experto 53 Reference 1 -4.74% Coverage]

De igual forma hay participantes que consideran que el maestro de Primaria especialista no siempre sería el adecuado, al no sentirse motivados, en algunos casos, para impartir docencia en esta etapa educativa, ya que presentan un gran desconocimiento sobre los métodos de enseñanza apropiados a edades tempranas, como apunta el experto 70.

... los profes que impartimos inglés en infantil, somos también especialistas y/o tutores de niveles superiores, dificultándonos en muchos casos adaptarnos a la metodología y estrategias que hay que utilizar en infantil, ya que son muy diferentes a las utilizadas en primaria. [experto 70 Reference 1 -2.73% Coverage]

Así los expertos mayoritariamente (MAESTR. INF. INGL n=41) consideran que sería adecuado que el maestro de Infantil tuviera el conocimiento lingüístico y didáctico apropiado y fuera el responsable de enseñar la LE en Educación Infantil, ya que es el profesional que conoce sobradamente el funcionamiento del aula de Infantil, las rutinas que deben realizarse, la organización de los tiempos, etc.; aunque si los alumnos saben que habla español no se esforzarían por hablar con el docente en LE, por lo que tendría que ser un maestro diferente al que tienen de forma habitual para que fuera un maestro que siempre hablara en LE, como sostienen los expertos 32 y 33.

Otra opción propuesta por los expertos (DOC. COMP. n=7), sería la de docencia compartida entre los maestros de Infantil y Primaria, y contando, si es posible con la ayuda de un auxiliar.

Según el experto 75, el maestro de Infantil podría trabajar de forma paralela junto con el de Primaria, especialista en LE, mediante el refuerzo de los contenidos trabajados en la sesión de LE con el especialista de Primaria, lo que

supondría una mayor presencia de la LE en el aula y sobre todo de forma más natural e integrada.

Lo ideal sería que las clases las diese un maestro especialista de inglés, con sus sesiones correspondientes, y que el maestro de infantil tuviese nociones de inglés y apoyase diariamente con instrucciones, rutinas, normas... De esta manera los niños tendrían un contacto más real y cercano con el idioma y lo utilizarían, poco a poco, de manera más automática en sus rutinas escolares diarias. [experto 75 Reference 1 -5.04% Coverage]

Los participantes incluyen, también, como figura relevante en la enseñanza de la LE en los centros escolares a los auxiliares de conversación (AUX=52), ya que son una oportunidad para que los niños reciban exposición real a la lengua, además de dirigirse a ellos en LE. Aunque, como apunta el experto 25, los auxiliares, habitualmente, no suelen poseer formación didáctica y pedagógica, y no sería adecuado que se responsabilizaran de la enseñanza de la LE en Infantil en solitario, aunque sí podrían hacerlo en conjunción con un docente.

... Respecto a los auxiliares de conversación nativos, soy contrario a que participen en la escuela dentro del horario lectivo, ya que entiendo que no son docentes, y tener la lengua inglesa como L1 no garantiza en ningún caso que tengan la capacidad de poder enseñarla de forma general, y a alumnado de tan corta edad en particular....[experto 25 Reference 1 -10.65% Coverage]

Aunque, como consideran algunos participantes (FORM. n=5) y concreta el experto 49, no es tanto el docente, sino la formación que reciba, ya que la enseñanza en Educación Infantil no es una tarea fácil, por lo se requiere una especial predisposición especial y una adecuada formación.

Creo que todos pueden ser válidos siempre que se preparen para ello. En el caso del maestro de primaria es imprescindible que realice formación para conocer las características del alumno de EI. El maestro de EI puede ser excelente si tiene dominio de la lengua extranjera, no "conocimientos" simplemente. Y el auxiliar de conversación

nativo necesita tener formación didáctica también. [experto 49 Reference 1 –3.33% Coverage]

En líneas generales, y de forma mayoritaria, casi la totalidad de los participantes se decantan por el maestro de Infantil con conocimiento lingüístico como el docente más adecuado para la enseñanza de la LE en Infantil. Aunque también sustentan, en menor medida, la figura del maestro de Primaria especialista en LE como adecuado, e incluso éste maestro con doble especialidad en Infantil. Y siempre, como apoyo, el auxiliar de conversación, pero no como responsable principal de esta enseñanza.

6.12 CATEGORÍA 11: FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La formación es uno de los puntos clave en la consecución de la mejora del nivel de LE de los alumnos, como hemos ido desglosando a lo largo de los datos analizados. Así el experto 35 atestigua que

Mientras no tengamos en cuenta que la formación del profesorado es fundamental para mejorar la calidad del sistema educativo no conseguiremos mejorarlo. [experto 35 Reference 1 –1.48% Coverage]

Los códigos más recurrentes en cuanto a qué tipo formación debe recibir el profesorado que imparte LE en Infantil, están relacionados, como analizaremos a continuación, con la formación didáctica (n=47), lingüística (n=3) y del desarrollo cognitivo infantil (n=28).

Tabla 58

Resumen respuestas Código: Formación Profesorado Cuestionario I

Código Formación del profesorado	Parafraseo	Total general
FORM. PERMAN.	Es necesaria una formación de carácter permanente del maestro que imparte LE en Infantil	26
FORM. UNIV.	La creación a nivel universitario de un Grado de Infantil con especialización en LE sería adecuado	14
FORM. DESARR. COG.	El maestro a cargo de la enseñanza de la LE en Infantil debe poseer formación del desarrollo cognitivo infantil	28
FORM. DID.	El maestro a cargo de la enseñanza de la LE en Infantil debe poseer formación didáctica relativa a la LE en Infantil	47
FORM. LING.	El maestro a cargo de la enseñanza de la LE en Infantil debe poseer una profunda formación a nivel lingüístico	33
Total General		148

Es relevante resaltar, como afirma el participante 51, que sería necesario que existiese algún tipo de evaluación que ayudara a medir la competencia del profesorado, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y averiguar qué formación específica necesita cada docente.

... Debería de existir algún método de evaluación del profesorado para seguir mejorando y recibir críticas constructivas de expertos para desarrollar mejor nuestra tarea.
[experto 51 Reference 1 -2.41% Coverage]

A grandes rasgos, y como afirma el experto 7,

La formación del profesorado debe, por un lado, mejorar su nivel de inglés (mínimo un B2) y por el otro dotarle de más herramientas para hacer frente a un aula de inglés completamente bilingüe, tanto a nivel de destrezas, materiales (especialmente materiales digitales), como de estrategias para el control de la clase. Los puntos metodológicos principales serían los que he mencionado anteriormente: Aprendizaje temprano de los

sonidos de la lengua inglesa Aprendizaje multisensorial basado en el juego y la experimentación Inmersión lingüística cien por cien Programación y actividades adaptadas a los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos Técnicas de control del aula. [experto 7 Reference 1 –4.73% Coverage]

Si analizamos la Tabla 58, que recoge los códigos extraídos en el análisis cualitativo de contenido, los participantes consideran adecuado diferentes tipos de formación, alcanzando mayor frecuencia las opiniones a favor la formación didáctica (FORM. DID. n=47), formación lingüística (n=33) y del desarrollo cognitivo del niño (FORM. DESARR. COG. n=28); y todos estos tipos de formación tienen que formar parte de un plan de formación permanente (FORM. PERMAN. n=26). En concreto, los expertos son de la opinión de que el docente que imparte LE en Educación Infantil debe tener un buen nivel lingüístico para ofrecer un *input* de calidad a los alumnos, ya que la formación que tradicionalmente se recibía no era la apropiada. Además a nivel oral los expertos indican que el maestro debe ser un modelo lingüístico para los alumnos (FORM. LING. n=33).

Bajo mi punto de vista cualquier maestro que imparta inglés en cualquier etapa debe tener una buena pronunciación y conocimiento de la lengua extranjera. Es fundamental que durante la etapa de infantil los niños tengan un docente bien formado ya que aprenderán a reproducir nuevos fonemas. Por lo tanto es imprescindible que tenga una buena pronunciación para que ellos puedan repetir y pronunciar adecuadamente. [experto 60 Reference 1 –4.76% Coverage]

Aunque, como apunta el experto 23, es necesario concretar si estamos haciendo referencia al maestro de Infantil o al de Primaria, ya que la formación que han recibido es diferente y tienen puntos de partida distintos, por lo que al maestro de Infantil habría que facilitarle formación lingüística y didáctica, mientras que el maestro de Primaria necesitaría formación sobre el desarrollo cognitivo de los niños.

Sí, dependería de si se trata de especialistas de lengua inglesa de primaria, en ese caso la formación debería ser de conocimiento sobre los alumnos de esa edad y

metodológica. Si los docentes son de Educación Infantil con dominio de la lengua, la formación debería ser de aprendizaje de segundas lenguas y recursos. [experto 23 Reference 1 –3.06% Coverage]

Además, los participantes consideran, como aluden los expertos 33 y 34, que la formación lingüística debe complementarse con formación a nivel didáctico, ya que no solo hay que tener el conocimiento sobre lo que vamos a enseñar, sino conocer las diferentes técnicas que nos ayudarán a que la enseñanza sea efectiva y nuestros alumnos alcancen el aprendizaje esperado.

Sí. Creo que sería necesaria tanto una formación inicial específica sobre la etapa de EI para los maestros especialistas de inglés y una formación sobre didáctica y metodología de una lengua extranjera para el profesorado de educación infantil [experto 33 Reference 1 - 1.33% Coverage]

Además algunos expertos aluden a la necesidad de poner un banco de recursos a disposición de los docentes que incluya unas pautas adecuadas que pueden servir de guía para introducir la LE en Educación Infantil.

Sí, en mi caso he echado en falta algunas pautas concretas de actuación con respecto a la didáctica de la lengua extranjera. Deberían impartirse cursos en los que realmente se expliquen las estrategias y directrices más adecuadas a la hora de transmitir el conocimiento del idioma y de comunicarse con el alumnado de esta etapa en una lengua extranjera. Dado que esto no ocurre, el profesorado debe aprender sobre la marcha, perdiéndose algún tiempo en la adaptación. [experto 41 Reference 1 –4.48% Coverage]

Toda esta formación debe, de acuerdo a los participantes, estar canalizada principalmente a través de los Centros de Formación del Profesorado dependientes de las Consejerías de Educación.

Como parte de estos cursos, algunos expertos consideran que debería introducirse un período teórico-práctico, donde los docentes puedan elaborar los materiales reales que luego utilizarán en su aula con la intención de evitar la

improvisación en la enseñanza como observador en un aula de Infantil, es decir, en situaciones reales de enseñanza, tanto a nivel nacional como en el extranjero.

...además de una parte teórica, esta formación específica debería contener una parte práctica en la que el docente tenga la oportunidad de permanecer un tiempo en una clase de infantil, observando e incluso participando en la misma...[experto 72 Reference 1 – 8.57% Coverage]

Igualmente, como hemos comentado previamente, muchos expertos creen básico (FORM. DESARR. COG. n=28) que el docente conozca el desarrollo cognitivo infantil, cómo aprende un niño tanto la L1 como la LE para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por supuesto que la deberían tener y consistiría en tener el máximo conocimiento de las necesidades que plantea este alumnado. [experto 29 Reference 1 –1.82% Coverage]

Por último, los expertos aluden a la formación universitaria y cómo esta no responde a las necesidades de la realidad de las aulas.

Creo, que se debería crear una mención, o una especialidad específica para los maestros que impartan la lengua extranjera en infantil. Esa formación específica puede ser a través de un master o un curso de especialización. [experto 14 Reference 1 –3.30% Coverage]

Los expertos consideran necesario diferenciar entre la formación en Grado, donde podría incluso crearse un título de Educación Infantil con especialidad en LE, y la formación de posgrado, que debe cubrir las necesidades reales del docente a través de la oferta de cursos y másteres de especialización que cubran el vacío que existe en la formación universitaria; por último recomiendan períodos de prácticas tanto en España como en otros países.

Sí, por supuesto. Formación inicial universitaria como Grado, Licenciatura en Ed. Infantil y LE, recibiendo toda su formación en la LE escogida/s y con prácticas en centros educativos españoles y extranjeros donde realmente se apueste y se evidencie una buena ELE. Más adelante, cuando el docente ya esté en activo, la formación permanente que ha

de buscar es aquella específica para su doble perfil profesional y que atienda aspectos tan esenciales y concretos como la transición entre Infantil y Primaria. Para salvar el salto entre la formación inicial universitaria y la formación permanente, la oferta en cursos de postgrado y másteres de especialización ha de ir en la misma línea, con prácticas de observación en centros educativos que desarrollen un buen Proyecto Lingüístico de Centro. [experto 38 Reference 1 –6.48% Coverage]

En resumen, los resultados indican que la formación es fundamental para el maestro responsable de la enseñanza de la LE en Infantil. Esta formación, que debería ser permanente, convendría que se focalizara en formación tanto a nivel lingüístico, como didáctica y de formación del desarrollo cognitivo infantil, siendo adecuado la creación de un Grado en Educación Infantil con especialización en LE.

6.13 CATEGORÍA 12: REQUISITOS LINGÜÍSTICOS

En cuanto a los requisitos lingüísticos necesarios para la enseñanza de la LE en Infantil, como se observa en la Tabla 59, los datos sugieren que al menos es necesario acreditar un nivel B1-B2 en la LE (n=73).

Tabla 59

Resumen respuestas Código: Requisitos Lingüísticos Cuestionario I

Código: Requisitos Lingüísticos	Parfraseo	Total general
Ideal C1-C2	El nivel lingüístico ideal del docente que imparta LE en Infantil debe ser alto, un C1, principalmente a nivel oral (<i>speaking</i> y <i>listening</i>).	29
B1-B2 Nivel Inter.	Un nivel intermedio de competencia lingüística (B1-B2) puede ser adecuado para el docente que imparta LE en Infantil	73
Total general		102

También es cierto que hay participantes que consideran que a pesar de que debe haber un nivel mínimo (B1-B2 NIVEL INTER. n=73), lo ideal sería un C1 o un C2 (IDEAL C1-C2. n=29), principalmente en las destrezas productivas, para garantizar que el profesorado tenga una muy buena competencia en LE que permita ofrecer una enseñanza de calidad, como sugiere el experto 2.

... Para maestros de Infantil quizá el nivel más apropiado sería un B2 en todas las destrezas con un C1 en speaking y listening. Esto reflejaría el gran énfasis que se da lo oral (hablar, escuchar, e interactuar) durante los primeros años. [experto 2 Reference 1 – 2.30% Coverage]

Así, los expertos desmantelan la falsa creencia de que no es necesario mucho nivel de idioma para enseñar en Infantil, principalmente justificándolo en el papel central de la oralidad.

... Hay quien piensa que en Educación Infantil solo enseñando los colores, los números y cuatro canciones ya es suficiente y que esto puede hacerlo cualquier maestro con un mínimo conocimiento de inglés. Esto es un grave error ya quien imparta inglés en esta etapa tiene que tener un gran dominio de la lengua para poder asentar una buena base. [experto 54 Reference 1 –8.11% Coverage]

En conclusión, los resultados indican que los expertos consideran que es necesario un alto nivel lingüístico en la enseñanza de la LE en Infantil, especialmente en cuanto a las destrezas orales, con el fin de ofrecer a los alumnos un buen modelo lingüístico.

6.14 CATEGORÍA 13: BUENAS PRÁCTICAS

En cuanto a ejemplos de buenas prácticas, los resultados que se pueden observar en la Tabla 56, demuestran que existe un gran desconocimiento sobre la cuestión, dado el escaso número de respuestas de los participantes y su contenido.

Tabla 60

Resumen respuestas Código: Buenas Prácticas Cuestionario I

Código: Buenas Prácticas	Parfraseo	Total general
Mét. Efect.	Los métodos efectivos novedosos en la etapa de Infantil, como AICLE o <i>Phonics</i> , que forman parte de los programas bilingües son una buena práctica para la enseñanza de la LE en esta etapa educativa	16
Proy. Europ.	Los proyectos Europeos (Comenius, PEL, informes, e-twinning) son una buena práctica para la enseñanza de la LE en Infantil, ya que ponen en contacto a centros españoles con otros europeos facilitando así el intercambio tanto cultural como lingüístico, y de buenas prácticas	17
Proy. Biling.	Los proyectos bilingües (British Council) que se han implantado o lo están haciendo en las diferentes comunidades son un ejemplo de buenas prácticas	14
Proy. Doc.	Los proyectos o programas creados por docentes como Ale Hop o Artigal, son buenos ejemplos para el resto de docentes	7
Total general		54

En primer lugar, referente a programas en los que participan los centros escolares y que impliquen la colaboración entre centros europeos, suponiendo experiencias enriquecedoras útiles para la enseñanza de LE, los expertos (PROY.EUROP. n=17) describen los programas europeos *Comenius* o *E-twinning*, proporcionando situaciones reales de aprendizaje de la LE, como videoconferencias con otros centros escolares del resto de Europa, visita de otros centros, etc.

No conozco gran cosa, pero creo que deberíamos adoptar modelos de éxito de otros países tales como Holanda donde sus habitantes son muy competentes en lenguas extranjeras, especialmente el inglés. Por citar un ejemplo, este curso he estado involucrado en un proyecto tipo e-twinning con otra escuela de la comarca en que nos encontramos,

con el objetivo de mejorar la competencia escrita de nuestros alumnos. [experto 26 Reference 1 –4.08% Coverage]

Asimismo, de acuerdo al experto 93 hay experiencias, como el Portfolio Europeo de las Lenguas para Infantil (PEL), que suponen una adecuada herramienta para la evaluación del conocimiento de los alumnos de Infantil respecto a la LE.

... los proyectos europeos han favorecido el estudio y el análisis de la adquisición de lenguas en edades tempranas y en las etapas de Infantil y no solo en lenguas extranjeras, sino en lenguas maternas (como fue el caso del casi extinto Portfolio de las lenguas). Proyectos actuales como los proyectos Comenius y E-twinning proporcionan situaciones reales en los centros que enriquecen la enseñanza, como son las recepciones en los centros, las video conferencias con centros europeos, e infinidad de actividades que se incluyen en dichos programas. [experto 93 Reference 1 –9.43% Coverage]

También incluyen los expertos como buenas prácticas los informes y proyectos europeos que recogen buenas prácticas que se llevan a cabo en toda la Unión Europea, como el proyecto ELLiE, que refleja cuándo y cómo se lleva a cabo la introducción temprana de lenguas en diferentes países europeos; o el informe *Language learning at pre-primary school: making it efficient and sustainable*, ya comentado en el apartado de Introducción.

He conocido la investigación ELLIE (<http://www.ellieresearch.eu/outcomes.html#october>) que puede aportar información al tema. Como asesora, he visto docentes que trabajan en la línea anteriormente citada en centros catalanes. [experto 23 Reference 1 –2.31% Coverage]

O el Programa ELIAS, como comenta el experto 97, centrado también en la enseñanza de inglés como LE y el juego.

En segundo lugar, registramos respuestas en cuanto a buenas prácticas relacionadas con los programas bilingües que se están llevando a cabo en la etapa

de Infantil, y un ejemplo sería el Convenio de colaboración entre el *British Council* y el Ministerio de Educación (PROY. BILING. n=14).

La experiencia que tengo y que he mencionado anteriormente es el convenio British-MEC en la escuela de [nombre centro escolar]. En Infantil imparten 7 sesiones a la semana así como en primaria. He trabajado en el departamento de Infantil durante 4 años. En el segundo y tercer ciclo de primaria. La educación infantil esta impartida por nativas contratadas desde Madrid. [experto 90 Reference 1 -2.88% Coverage]

También hay proyectos experimentales como el de Región de Murcia, donde se imparte una hora diaria de inglés en cinco años con buenos resultados o el ambicioso programa PIBLEA de Aragón y el Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía.

Otros ejemplos de buenas prácticas que destacan los expertos son los programas/recursos/proyectos elaborados por los propios centros o docentes, como *Stories Contigo*, donde los niños visitaban un conservatorio y podían disfrutar musicales infantiles todo en LE.

...Los centros educativos asistían una jornada al Conservatorio de Música para vivir y vivenciar piezas musicales infantiles, cuentos tradicionales, nuevas historias...con total inmersión en inglés (profesorado de la EOI) y el papel fundamental de la música en el desarrollo de la trama (profesorado del Conservatorio)... [experto 38 Reference 1 - 9.26% Coverage]

Los métodos creados por docentes, código menos frecuente en las respuestas (PROY DOC. n=7), también constituyen buenas prácticas, como el Método Artigal, basado en la repetición con el fin de lograr la comunicación en la LE; el Programa Ale Hop, basado en la creación de situaciones naturales de aprendizaje en un ambiente relajado, valorando cualquier intento de expresión en la LE; o el Programa el Universo de las Palabras de Mar Romera, el cual se sustenta el aprendizaje basado en las competencias básicas y las diferentes inteligencias de los alumnos trabajando con cada letra y que puede trabajarse de forma simultánea en español y en LE. Para terminar, comentar otros programas,

que han resultado del análisis del código de metodología, los cuales reflejan ejemplos de buenas prácticas, como son los métodos AICLE y *Jolly Phonics* (MÉT. EFECT. n=16).

... lectoescritura en inglés con el método synthetic phonics y por otro lado, trabajan las áreas de infantil en inglés con un método de integración de contenidos y lenguas (CLIL). La experiencia está resultando muy interesante tanto para el profesorado participante, para el alumnado y su familias y también para el servicio de lenguas y el servicio de formación del profesorado. [experto 34 Reference 1 -4.04% Coverage]

Por tanto, aunque como se comentaba al principio existe un amplio desconocimiento de buenas prácticas (ya que hay expertos que nos pedían si era posible que les enviásemos información sobre el tema), los expertos afirman que cada vez más se participa en programas y proyectos tanto a nivel nacional, como en colaboración con otros centros europeos, aprovechando los informes que a nivel europeo recogen e informan sobre buenas prácticas que se están llevando a cabo. Y todas las experiencias tanto a nivel europeo, como a nivel nacional (programas bilingües, metodologías como AICLE o *Phonics* o los proyectos elaborados por los propios docentes), suponen un importante ejemplo de buenas prácticas para los docentes.

6.15 DEL ANÁLISIS CUALITATIVO A LA SEGUNDA RONDA DEL CUESTIONARIO

Una vez analizadas las diferentes categorías que han emergido del análisis de las dimensiones del cuestionario de la Ronda 1, es conveniente conocer cómo las respuestas cualitativas anteriormente comentadas nos permitieron diseñar la segunda ronda del cuestionario. En la siguiente Tabla recogemos, de forma resumida, las respuestas vertidas por los expertos y las preguntas del segundo cuestionario con la que se relacionan.

De manera general, se puede afirmar que parece que la situación de España en cuanto a la enseñanza de LE está en proceso de cambio, y cada vez se cuentan

con mayores y mejores recursos, aunque España sigue en desventaja respecto a Europa y las iniciativas que se llevan a cabo, como AICLE. Por tanto, es necesaria una legislación más amplia y concreta que permita ampliar el tiempo lectivo que se dedica, así como los objetivos y contenidos que deben trabajarse; ya que parece ventajoso comenzar este aprendizaje desde una edad temprana, incluso desde los 0 años. Algunos de los aspectos a concretar serían la lengua vehicular que debe emplearse en las sesiones de LE, la cual debe ser la lengua objeto de aprendizaje, al menos durante la mayor parte del tiempo; el tipo de materiales, principalmente *realia*, abandonando el uso del libro de texto y considerando una opción que el docente elabore sus propios materiales; así como el empleo de pautas similares a las que se utilizan en la enseñanza de la L1, eminentemente, actividades que fomenten la competencia oral mediante métodos adecuados a la edad de los aprendices, como TPR, AICLE o *Phonics*.

En este sentido, es importante que estas pautas metodológicas continúen al comienzo de la etapa de Primaria, para realizar una adecuada transición, no solo en cuanto a metodología, sino también en relación con los docentes. Éstos deben poseer una adecuada formación en tres vertientes, lingüística, que superen el B1, es decir al menos un B2, aunque lo ideal sería un C1, sobre todo a nivel oral; didáctica y del desarrollo cognitivo infantil. Finalmente, esta enseñanza puede beneficiarse de las buenas prácticas que se están llevando a cabo, así como de la participación de la familia; siendo todos los comentados, factores que ayudarán a conseguir una enseñanza de la LE en Infantil exitosa.

Tabla 61

Relación respuestas expertos y preguntas de la segunda ronda del cuestionario

Categoría	Aportaciones de los expertos
Situación España	Puntos fuertes: <ul style="list-style-type: none"> • Mayor concienciación (P3) • Situación de mejora de la LE, mejores recursos didácticos (P4)
	Puntos débiles: <ul style="list-style-type: none"> • Desventaja respecto a Europa (diversidad de iniciativas, como AICLE) (P1) • Disparidad legislativa y celeridad en iniciativas comunidades autónomas en materia LE (P2, 5, 6, 7) • Necesidad mayor concreción y planificación programas bilingües actuales (P8) y de inversión (P9) • Método tradicionales: exceso confianza libro texto (P10 y 11)
Legislación LE	<ul style="list-style-type: none"> • No suficiente (P1) • No se adapta necesidades etapa Infantil, deben ser exposiciones breves y diarias (P3) • Necesidad concreción (objetivos, contenidos, metodología, horario) (P2)
Tiempo lectivo	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo actual medio insuficiente. Cantidad igual de importante que la calidad (P1) • Acciones tomar: compromiso instituciones, reducir ratio alumnos por aula, tiempo exposición aumentar según edad, empleo metodología adecuada, mejor planificación y distribución exposición rutinas, sesiones breves y diarias) (P3, 4, 5, 6, 7). • Tiempo suficiente para aproximación (P.2)
Momento inicio	<ul style="list-style-type: none"> • Comienzo temprano (franja de edad de 0 a 3-4 años) para aprovechar ventajas edad infantil (imitación, curiosidad, motivación, plasticidad), bien desde 0 años o desde los 3 años (P1, 34) • Inicio temprano si contexto adecuado (input de calidad, metodología, aprendizaje significativo) (P2)

Clase en LE	<ul style="list-style-type: none"> • La clase debe impartirse en LE todo el tiempo que sea posible. No interfiere aprendizaje L1 (P1) • No prohibir uso L1, momentos puntuales (P2) • Emplear realia, rutinas, conflictos, material visual, etc. para facilitar comprensión, primando la comunicación (P3, 4)
Materiales Didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Libro de texto inadecuado (P1), como material complementario (P2) • Materiales apropiados: centrados juego y destrezas orales, cuentos, flashcards, realia, recursos online, pizarra digital (P3). • Más importante tipo de uso que el material en sí (P6) • Desconocimiento materiales (P5) • Docente crear propios recursos (P4)
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> • Pautas similares a las que se emplean en la L1 (P1): <ul style="list-style-type: none"> - Coordinación entre docentes (P23) - Introducción LE de forma globalizada e integrada (P16) - Respetar ritmo individual aprendizaje y emplear refuerzos (P9 y 14) - Mayor importancia destrezas orales sin abusar del uso de fichas (P3, 17, 19) - Rutinas propias Infantil (P2) - Atención destrezas orales - Rimas (P5) - Asamblea (P11) - <i>Storytelling</i> (P7) - Dramatizaciones (P6) - Canciones (P4) - Mascota (P8) - Materiales visuales que apoyen la comprensión (P12) - Rincón de inglés (P10) - Actividades breves, gradación de la dificultad (P22) - Diversificar agrupamientos (P15) - Entorno motivador (P20) - Grupos más reducidos (P21) - Retrasar lectoescritura en LE (P18) - Métodos como TPR (P24) o AICLE (P26), Phonics (P25)

Transición	<p>Debe existir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coordinación entre los docentes (reuniones, conocer objetivos se deben alcanzar al final de Primaria y qué se trabajar en Infantil, visitar clases de la otra etapa educativa) (P2) • Continuidad entre las etapas de Infantil y Primaria en aspectos metodológicos (P1) y actividades similares (P4), por ejemplo mediante Phonics (P5) • No comenzar en Primaria desde 0, retrasar lectoescritura cuando ya la dominen en la L1, posibilidad de continuidad del docente; empleo de recursos como PEL, comenzar Primaria revisando los conocimientos previos (P3)
Familia	<ul style="list-style-type: none"> • Involucrarse de distintas formas (P1): talleres para padres, informadas de lo que se trabaja en el aula, refuerzo de lo visto en clase, visitar y participar en actividades en el aula (P4) • Deben estar informadas trabajo aula para reforzar desde casa (P2) con recursos facilitados por docentes (P3)
Buenas Prácticas	<ul style="list-style-type: none"> • Programas bilingües/plurilingües (British Council) (P2) • Proyectos europeos (E-twinning, Comenius) (P1) • Informes europeos (ELLiE) (P5) • Porfolio Europeo (P3) • programas elaborados por docentes (Artigal, Alehop) (P4)
Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliares conversación= apoyo, no como docente responsable (P3) • Maestro de Primaria LE (P1) • Maestro Infantil con conocimiento lingüístico (P2)
Formación profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • Formación carácter permanente, específica para maestros que impartan LE en Infantil (P1) • Tres tipos de formación: lingüística (P4), didáctica (P5) y desarrollo cognitivo infantil (P6) • Formación universitaria: alejada realidad (P2), posibilidad Grado Infantil con LE (P3)
Requisitos lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> • Docente: nivel B1 no es suficiente (P2), debe poseer mínimo nivel B2, ideal C1 (competencia oral) (P3).

CAPÍTULO VII. ANÁLISIS DE DATOS DELPHI RONDA 2

7.1. INTRODUCCIÓN

En el capítulo previo hemos analizado, de forma cualitativa, las respuestas de los expertos al primer cuestionario, mediante su agrupación y clasificación en diferentes listas de códigos, que nos condujeron a la elaboración del segundo cuestionario. En esta segunda ronda del cuestionario que nos ocupa en este capítulo, vamos a realizar dos tipos de análisis, en primer lugar, el análisis del consenso alcanzado en las respuestas de los participantes a las preguntas cerradas del segundo cuestionario, que nos ocupan este capítulo, y en segundo lugar, el análisis de los diferentes estadísticos calculados con el fin de confirmar qué pautas son consideradas más adecuadas para la enseñanza de la LE en Infantil por los participantes y responder a las preguntas de investigación

Por lo tanto, en primer lugar, resulta preceptivo analizar los datos de la segunda ronda de la encuesta Delphi a fin de averiguar el grado de consenso obtenido en las respuestas, por dimensión y subdimensión, para determinar si se concluyen las rondas de consulta o si es necesario continuar hasta alcanzar el objetivo del 80% de Coeficiente de convergencia de la mediana (CCM). Queremos recordar que hemos empleado el CCM, que consiste en calcular el porcentaje de respuestas que se encuentran en el rango más menos un valor de la mediana.

El grado de consenso alcanzado fue del 80% en la mayor parte de las preguntas. En las preguntas que no se alcanzó el consenso utilizamos los diagramas de cajas para conocer la dispersión de las opiniones, los cuales nos dicen dónde se establece la mediana (línea en negrita), y cómo se distribuyen desde la puntuación menor (percentil 25) a la mayor (percentil 75); siendo los percentiles una medida de posición no central. En tercer lugar, los bigotes, es decir, las líneas que parten de la caja, representan los valores, que no estando dentro de la caja, se encuentran a una distancia menor o igual a 1,5 el tamaño de la caja (rango intercuartílico). En el caso de que haya participantes cuyas respuestas se alejen más de 1,5 y hasta 3 veces el tamaño de la caja, se consideran casos atípicos, y cuando se alejan más de 3 veces el tamaño de la caja se denominan casos extremos. Es oportuno añadir que en estas preguntas que no

hay consenso, queremos averiguar si la pertenencia o no a un grupo determinado justifica la falta de consenso total.

Por lo tanto, todos estos estadísticos comentados nos ayudan a conocer la dispersión de las opiniones, cuestión fundamental en este capítulo, cuyo objetivo es saber si se ha alcanzado el consenso necesario en las respuestas para concluir la ronda de preguntas.

Asimismo, es conveniente resaltar, como se puede apreciar en el Anexo XVII, que las posibilidades de respuesta en este segundo cuestionario se distribuyen en una escala Likert de uno a cinco (1= totalmente en desacuerdo; 2= bastante en desacuerdo; 3= de acuerdo; 4= bastante de acuerdo; y 5= totalmente de acuerdo).

Tras analizar las pruebas descritas en el apartado 5.6.2 del capítulo de metodología, hemos obtenido los siguientes resultados.

7.2. DIMENSIÓN 1. PANORAMA ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA

En esta primera dimensión se incluyen cuestiones de carácter general en cuanto a la enseñanza de la LE en España, para posteriormente concretar si la legislación y el horario lectivo que se dedica a la LE en Infantil es suficiente. Es reseñable el hecho de que algunos ítems de esta primera dimensión (P2, P5, P13) han obtenido un porcentaje superior al 95% de CCM, lo que nos indica un consenso casi total entre las respuestas de los participantes, con un número muy pequeño de preguntas en las que no se alcanza el 80% de consenso que se considera suficiente.

7.2.1 Situación actual

En esta primera subdimensión, de forma mayoritaria, se ha obtenido un elevado consenso en todas las preguntas donde se abordan cuestiones sobre la situación actual de la enseñanza de la LE en España.

Tabla 62

Análisis del consenso Dimensión 1. Situación actual

Pregunta	Mediana	Desv. Típ.	CCM %
Subdimensión: Situación actual			
P1 España se encuentra en una situación de desventaja respecto a otros países europeos en cuanto a enseñanza de LE	4,00	1,008	86,2%
P2 A nivel europeo existen muchas iniciativas para la enseñanza de la lengua extranjera, como por ejemplo el fomento de la metodología CLIL/AICLE (Content and Language Integrated Learning/Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera).	4,00	,868	98,7%
P3 La situación de España en relación con las lenguas extranjeras ha mejorado mucho en los últimos años, existiendo una mayor concienciación sobre el tema	5,00	,879	97,7%
P4 Los recursos de los que disponen los docentes y las iniciativas a nivel nacional son cada vez de mayor calidad	3,00	1,028	86,2%
P5 Las comunidades autónomas están adaptando sus sistemas educativos para conseguir una mejora de estos aprendizajes desde edades tempranas	3,00	,762	95,2%
P6 Existen grandes diferencias en cuanto a las medidas que se están implementando para la introducción temprana de lenguas extranjeras en las diferentes comunidades autónomas españolas	4,00	,889	89,08 %
P7 La implementación de la lengua extranjera en Educación Infantil se lleva a cabo de forma distinta en cada centro escolar.	4,00	1,073	87%
P8 Los programas bilingües que se están poniendo en práctica en algunas comunidades autónomas necesitan de una mayor concreción, planificación y tiempo para su adecuada puesta en marcha	5,00	,743	85,1%
P9 Es necesaria una mayor inversión por parte de las instituciones en recursos materiales y humanos y en formación de profesorado, así como en el desarrollo de medidas que favorezcan el acercamiento a la lengua extranjera de la población	5,00	,743	91,9%
P10 En España la enseñanza de la lengua sigue arraigada en los aspectos gramaticales, obviando los aspectos comunicativos de la lengua.	3,00	1,151	75,9%
P11 En España se confía en exceso en el libro de texto como casi única herramienta del docente.	4,00	1,061	84,9%

Como se observa en la tabla anterior, las cuestiones en las que se ha alcanzado un mayor consenso tienen que ver con el gran aporte que suponen las iniciativas europeas, como la metodología AICLE (P.2=98,7%), y el esfuerzo que están realizando las comunidades autónomas (P.5=95,2%) por adaptar sus sistemas educativos a las necesidades actuales; sin embargo, los participantes también muestran opiniones homogéneas en cuanto a que hay muchas diferencias entre comunidades (P.6=89,08%), incluso a nivel de centro escolar (P.7=87%), y que es necesaria más concreción, planificación, y una gran inversión por parte de las instituciones competentes (P.9=91,9%). También se alcanza un consenso elevado en las preguntas referentes a la situación de desventaja respecto a otros países europeos (P.1=86,2%), la mejoría que a pesar de esta situación vive España (P.3.=89,6%), el aumento de la calidad de los recursos disponibles (P.4=86,2%), y el exceso de confianza en el libro de texto (P.11=84,9%). La única cuestión que no alcanza el 80% de CCM es la pregunta 10 (CCM=75,9%), sobre el arraigo de España en la enseñanza de aspectos gramaticales. En esta cuestión la mediana es de 3 y la desviación típica superior a 1 (1,151), lo que indica una considerable dispersión, como muestra el siguiente diagrama de cajas.

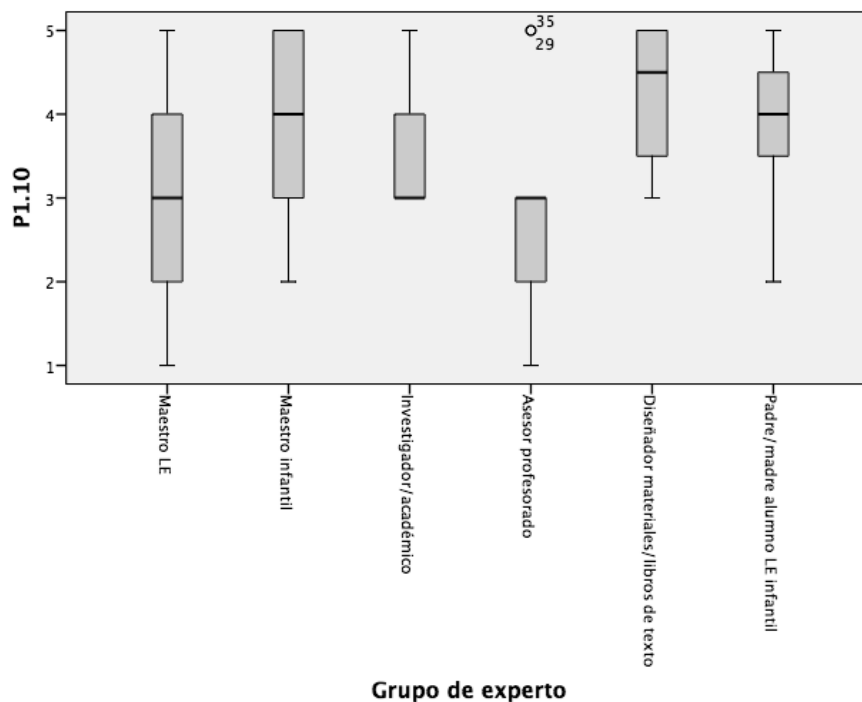


Figura 19. Diagrama de cajas pregunta 10. Dimensión 1. Situación actual

Este diagrama parece indicar que son los asesores de profesorado los que han puntuado más bajo en esta categoría, quizás porque conocen la realidad de las aulas, además de tener información de primera mano de experiencias innovadoras en metodología, por lo que consideran, más que otros grupos, que hay un gran sector de profesorado arraigado en metodologías tradicionales, lo que justifica la dispersión en sus resultados.

El consenso obtenido en esta pregunta apenas se vio modificado en la retroalimentación recibida de los participantes, al incrementarse una centésima la media, disminuir levemente la desviación típica (de 1,151 a 1,142) y el CCM (de 75,9 a 75,79%), por lo que no sufrió cambios significativos, como se observa en la siguiente tabla; y podemos afirmar que la pregunta 10 de esta dimensión es la única en la que no se consiguió el consenso deseado, aunque se aproximó a ello.

Tabla 63

Comparativa resultados P10 segunda ronda y feedback

Pregunta	Fase consulta	Media	Mediana	Desv. Típ.	CCM %
P10 En España la enseñanza de la lengua sigue arraigada en los aspectos gramaticales, obviando los aspectos comunicativos de la lengua.	2ª ronda:	3,36	3,00	1,151	75,9%
	Feedback:	3,37	3,00	1,142	75,79%

7.2.2 Legislación

En segundo lugar, todas las preguntas concernientes a la legislación alcanzan un 90% de CCM o están muy cercanas al mismo (véase Tabla 64). Es necesario resaltar, como reflejan los datos comentados, que el mayor porcentaje de consenso se alcanzó en la cuestión sobre la necesidad de una concreción a nivel legislativo respecto a la enseñanza de a LE en Infantil (P.13=95,1%).

Tabla 64

Análisis del consenso Dimensión 1. Legislación

Pregunta	Mediana	Desv. Típ.	CCM %
Subdimensión: Legislación			
P12 La legislación española sobre la lengua extranjera en Infantil es pobre e insuficiente	4,00	,944	92,2%
P13 Es necesaria una mayor concreción legislativa en cuanto a objetivos, contenidos, metodologías y horarios que deben seguirse en la enseñanza de la lengua extranjera en Infantil	4,00	,914	95,1%
P14 Resulta necesaria una mayor homogeneidad en las distintas legislaciones autonómicas en aspectos claves sobre este aprendizaje precoz de idiomas que garantice una enseñanza de calidad de la lengua extranjera en todo el territorio nacional.	4,00	1,154	89,4%

7.2.3 Horario lectivo

En tercer lugar, en relación al horario lectivo, 6 de las 7 cuestiones alcanzan o superan el 80% de consenso, como se observa en la siguiente.

Tabla 65

Análisis del consenso Dimensión 1. Horario lectivo

Pregunta	Mediana	Desv. Típ.	CCM %
Subdimensión: Horario lectivo			
P15 El tiempo medio destinado a la enseñanza de la lengua extranjera en Infantil (60-90 minutos semanales) no es suficiente.	4,00	1,046	89,4%
P16 El tiempo destinado a la lengua extranjera es adecuado si el objetivo es una aproximación a dicha lengua, aunque no sería apropiado como parte de un programa bilingüe.	4,00	1,084	85%
P17 Las sesiones deben ser diarias y de corta duración (aproximadamente 30 minutos) para proporcionar un contacto continuo y adaptado a la capacidad de atención del alumno.	4,00	1,156	83,3%
P18 La lengua extranjera debe estar integrada de forma natural en las rutinas diarias de la clase de Infantil.	5,00	,875	81,4%
P19 El tiempo de exposición en el aula debe ir aumentando paulatinamente desde los 3 hasta los 5 años, teniendo en consideración las características del niño.	4,00	1,084	90,8%
P20 Se debe reducir el número de alumnos por aula (deshaces) en las sesiones de lengua extranjera para proporcionar a los alumnos oportunidades de interacción.	5,00	1,131	74,7%
P21 La calidad de la enseñanza que se proporcione a los alumnos en las sesiones de lengua extranjera, es decir, una metodología adecuada y eficaz, es igual o más importante que la cantidad de horas que se dedique a la misma.	5,00	,874	87,3%

La pregunta que alcanza un mayor consenso es la relacionada con que el tiempo debe ir aumentando gradualmente (P.19=90,8%).

La única cuestión que no alcanza el 80% de CCM es la relativa a los desdobles en las sesiones de LE (P.20=74,7%). Si bien la mediana es de 5, lo que indica que la mitad de las respuestas están en ese valor, la desviación típica de 1,131 nos indica que las opiniones discrepantes, tal y como se observa en la Figura 20, son los investigadores y algunos sujetos aislados dentro del grupo de maestros de LE (experto 79) y de padres (experto 13 y 14).

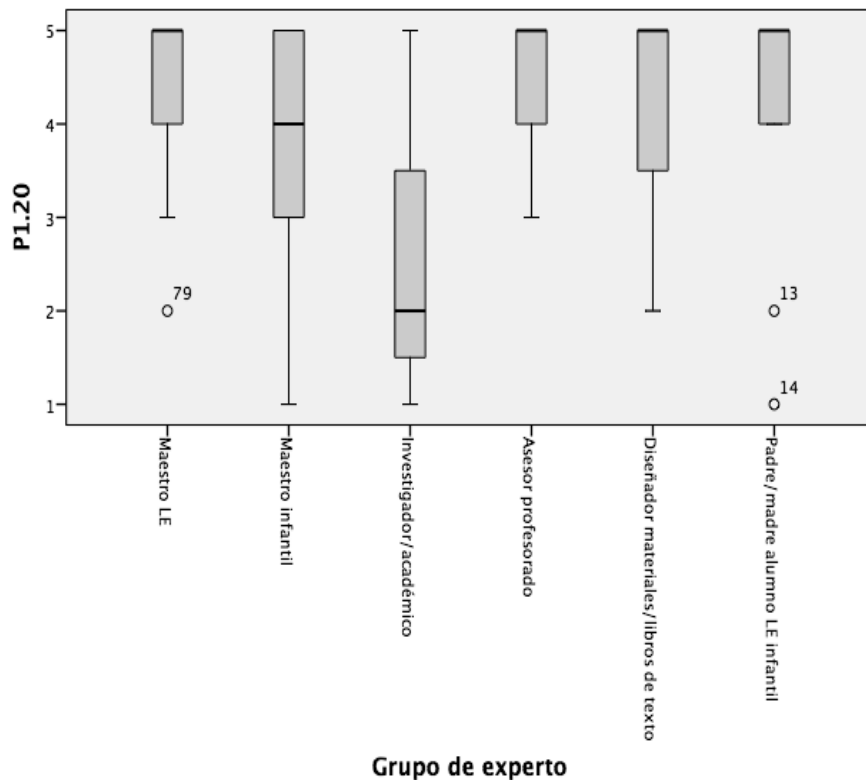


Figura 20. Análisis pregunta 20 Dimensión 1. Horario lectivo.

En cuanto a la retroalimentación, esta pregunta no experimentó grandes cambios, como indica la siguiente tabla, aunque sí se refleja una disminución de la desviación típica, lo que indica que hay participantes que han modificado su opinión favoreciendo la homogeneización de respuestas.

Tabla 66

Comparativa resultados P20 segunda ronda y feedback

Pregunta	Fase consulta	Media	Mediana	Desv. Típ.	CCM %
P20 Se debe reducir el número de alumnos por aula (desdobles) en las sesiones de lengua extranjera para proporcionar a los alumnos oportunidades de interacción.	2ª ronda	4,19	5,00	1,131	74,7%
	Feedback:	4,24	5,00	1,089	74,7%

En general, en esta primera dimensión sobre la situación de la enseñanza de la LE en Educación Infantil podemos decir que hemos llegado al consenso en casi todas las respuestas a excepción de dos cuestiones que se quedan muy próximas.

7.3. DIMENSIÓN 2. PAUTAS METODOLÓGICAS

La siguiente dimensión aborda diferentes aspectos sobre cómo debe llevarse a cabo la enseñanza de la LE en Infantil. En concreto, en esta dimensión se incluyen las cuestiones relativas a pautas que deben seguirse, métodos de enseñanza más apropiados, momento de inicio, implicación de las familias, lengua de instrucción, materiales didácticos y transición entre las etapas de Infantil y Primaria, alcanzando cuotas cercanas al 100% de consenso como veremos a continuación.

7.3.1 Pautas metodológicas

En primer lugar, en cuanto a las pautas para la enseñanza de la LE en Educación Infantil, 21 de las 23 preguntas que conforman esta subdimensión alcanzan un consenso por encima del 80%, como se observa en la Tabla 67.

Tabla 67

Análisis consenso Dimensión 2. Subdimensión Pautas metodológicas.

Pregunta	Mediana	Desv. Típ.	CCM%
Subdimensión: Pautas metodológicas			
La metodología para la enseñanza de la lengua extranjera en Infantil debe ...			
P1 ...seguir las mismas pautas que el aprendizaje de la lengua materna.	4	,993	90,9%
P2 ...incluir las rutinas propias del aula de Infantil pero en la lengua extranjera	5	,746	87,2%
P3...Llevar a cabo juegos en lengua extranjera que tengan un propósito comunicativo	5	,437	97,7%
P4 ...Utilizar canciones como herramienta de enseñanza de la lengua extranjera.	5	,453	97,7%
P5 ...Emplear rimas que ayuden a mejorar la competencia comunicativa y los conocimientos sobre el país de la lengua extranjera	5	,735	85,7%
P6 ...Realizar dramatizaciones en lengua extranjera.	5	,736	88,1%
P7 ...Usar storytelling (técnica de cuenta cuentos) en lengua extranjera.	5	,585	94,1%
P8 ...Utilizar la mascota en la enseñanza de la lengua extranjera como medio de comunicación con los alumnos.	4	,885	98,8%
P9 ...Emplear refuerzos (excellent, well done) que sirvan de apoyo y motivación al alumno.	5	,543	95,3%
P10 ...Diseñar un rincón de inglés que nos permita realizar diferentes actividades	5	,916	78,8%
P11 ...Llevar a cabo asambleas en lengua extranjera	5	1,180	72,1%
P12 ...Valerse de materiales visuales (flashcards, pósters, objetos reales) que sirvan de soporte a la enseñanza.	5	,509	95,4%
P13 ...Recurrir a la pizarra digital como recurso para la enseñanza de la lengua extranjera mediante materiales interactivos	5	,729	86,2%

P14 ... Respetar los ritmos individuales de aprendizaje y el periodo de silencio por el que pasan los alumnos a estas edades.	5	,688	90,8%
P15 ...Diversificar los agrupamientos según el objetivo de la actividad	5	,864	81,6%
P16 ... debe Introducir la lengua extranjera de forma natural, globalizada e integrada con el resto de áreas creando situaciones que partan del conocimiento e interés de los niños en un ambiente lúdico y de confianza	5	,734	89,5%
P17 ...Centrar la atención en las destrezas orales, basando el trabajo en las destrezas del listening (comprensión oral) y speaking (expresión oral).	5	,728	88,4%
P18 ...Introducir la lectoescritura en lengua extranjera más adelante, ya que los niños no están preparados a nivel cognitivo para este aprendizaje.	5	1,196	76,7%
P19 ...No abusar del uso de fichas (actividades lectoescritura, pintar, dibujar), ya que no son significativas en el aprendizaje de una lengua extranjera a estas edades.	5	,808	84,9%
P20 ...Crear un entorno en el aula y el centro escolar que motive a los alumnos (pósteres, imágenes) y que reflejen la cultura extranjera.	5	,697	88,4%
P21 ...Reducir la ratio de alumnos por grupo para una interacción alumno-profesor de mayor calidad, proporcionando al alumno mayores oportunidades de aprendizaje.	5	,679	94,3%
P22 ...Organizar los contenidos en forma de espiral, de menor a mayor complejidad y revisándolos de forma continua para progresar paulatinamente.	4	,993	90,9%
P23 ...Coordinar los contenidos y objetivos impartidos por la maestra de Infantil y por el especialista en lengua extranjera para que se trabajen de forma paralela.	5	,746	87,2%

Por un lado, las preguntas que han alcanzado un mayor consenso serían las relativas al uso de la mascota en la clase de LE (P.8=98,8%), el uso de juegos (P3.=97,7%), canciones (P.4=97,7%), materiales visuales (P.12=95,4%), reducción de

la ratio de alumnos por grupo (P.21=94,3%), empleo de refuerzos (P.9=95,3%), uso de *storytelling* (P.7=94,1%), respetar el ritmo individual de aprendizaje (P.14=90,8%), organizar los contenidos en espiral (P.22=90,9%) y seguir las mismas pautas que en el aprendizaje de la L1 (P.1=90,9%), todas por encima del 90% de CCM.

Por otro lado, encontramos un número pequeño de preguntas que no lo alcanzaron el objetivo del 80% de CCM, y que pueden dividirse en dos tipos, cuestiones que están cerca de esa cifra o que aunque no la alcanzan no se puede decir que no existe consenso si analizamos otros datos, como la mediana y la desviación típica, donde estarían las preguntas donde el consenso está próximo el al 80%, estaría la P10 (78,8%), que versa sobre el diseño de un rincón de inglés. Es pregunta presenta una desviación típica menor de 1 (0,916), por lo que, aunque no alcance el CCM, la dispersión no es muy elevada.

En segundo lugar, estarían las cuestiones que se desvían del consenso general, como son la P11 (72,1% CCM) y la P18 (76,7% CCM), y una desviación típica superior a 1. En la Figura 21 observamos cómo son 3 grupos (maestro LE,

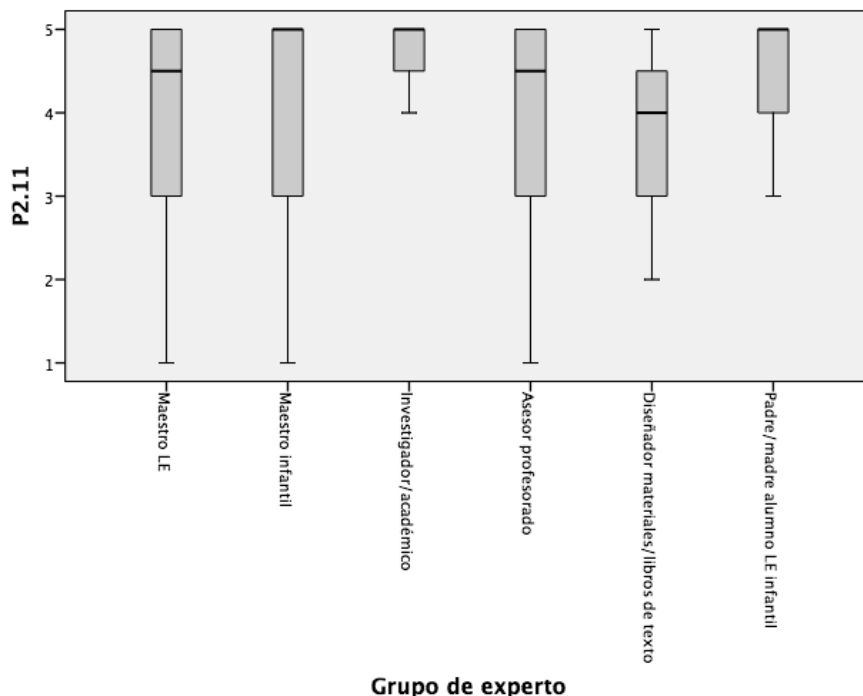


Figura 21. Diagrama de cajas P11 Dimensión 2 Cuestionario

maestro Infantil y asesor profesorado) los que presentan una mayor dispersión, aunque sin casos extremos.

En cuanto a la retroalimentación, como se observa en la siguiente tabla, esta cuestión escasamente sufrió cambios, con un ligero aumento de la desviación típica (de 1,18 a 1,195), y una leve reducción de la media (de 4,08 a 4,06), como también sucedió con el CCM (de 72,1% a 71,3%), lo que no supone cambios no significativos.

Tabla 68

Comparativa resultados P11 segunda ronda y feedback

Pregunta	Fase	Media	Mediana	Desv.	CCM
	consulta			Típ.	%
P11 ...Llevar a cabo asambleas en lengua extranjera	2ª ronda:	4,08	5	1,180	72,1%
	Feedback:	4,06	5	1,195	71,3%

La otra cuestión que no logró el consenso fue la P18, aunque se sitúa cercana al 80% (76,7%) de CCM, con una mediana de 5, lo que hace que, como en los casos anteriores, se aleje del 80% de consenso. Además, la desviación típica es levemente superior a 1, producido, principalmente, por las opiniones extremas en los maestros de Infantil (participantes 83, 84, 76, 43, 22, 19 y 55), y en el grupo de padres dos casos atípicos (participantes 13 y 15), es decir, alejados más de 1,5 longitudes de caja del percentil 75; al igual que ocurre en el grupo de Maestros de LE, donde encontramos otros dos casos atípicos, los participantes 54 y 20 (Figura 22), por lo que se puede decir que existe una considerable dispersión de opiniones. Pensamos que esta discrepancia, principalmente manifestada por el grupo de maestros de Educación Infantil puede estar justificada por su creencia en que iniciar la lectoescritura en otro idioma podría interferir en la iniciación de la lectoescritura en la lengua materna, tal y como argumentan al justificar su posición en la fase de retroalimentación (véase Tabla 69), la cual no supuso cambios significativos.

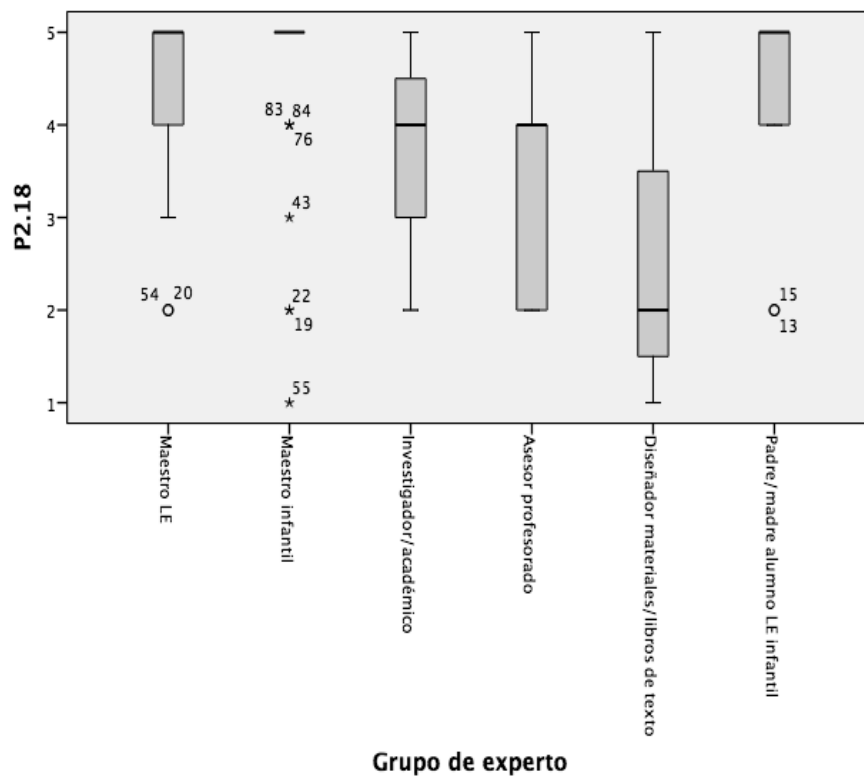


Figura 22. Diagrama de cajas P18 Dimensión 2 Cuestionario

Tabla 69

Comparativa resultados P18 segunda ronda y feedback.

Pregunta	Fase consulta	Media	Mediana	Desv. Típ.	CCM %
P18 Introducir la lectoescritura en lengua extranjera más adelante, ya que los niños no están preparados a nivel cognitivo para este aprendizaje.	2ª ronda:	4,20	5	1,196	76,7%
	Feedback:	4,26	5	1,14	77,9%

Por tanto, en esta dimensión se alcanza un amplio consenso en la mayoría de las pautas, excepto en para las preguntas P11 y P18, donde existe una mayor heterogeneidad de resultados.

7.3.2 Métodos más adecuados

La segunda subdimensión se refiere a los métodos más adecuados para la enseñanza de la LE en Infantil.

Tabla 70

Análisis consenso Dimensión 2. Subdimensión Métodos más adecuados

Pregunta	Mediana	Desv. Típ.	CCM %
Subdimensión: Métodos más adecuados			
P24 ...TPR (Total Physical Response-Respuesta Total Física): método de enseñanza en el que el alumno mue	4	,953	92,3%
P25 ...Phonics: método de lectoescritura para nativos ingleses que comienza aprendiendo los fonemas inglés	3	1,295	69,9%
P26 ...AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras): en inglés CLIL. Se utiliza la lengua extranjera para la enseñanza de contenidos de otras áreas de conocimiento no lingüísticas	4	,988	94,8%

La anterior tabla indica que existe un elevado consenso en cuanto al empleo de TPR (P.24=92,3%) y AICLE (P.25=94,8%), en contrapunto a *Phonics* con un consenso menor al 70% (P.25=69,9%). Esta última pregunta presenta una mediana de 3 y desviación típica de 1,295, una de las mayores de todo el cuestionario, lo que denota que hay una gran dispersión de opiniones, como refleja la siguiente figura, por lo que es difícil alcanzar un porcentaje elevado de CCM.

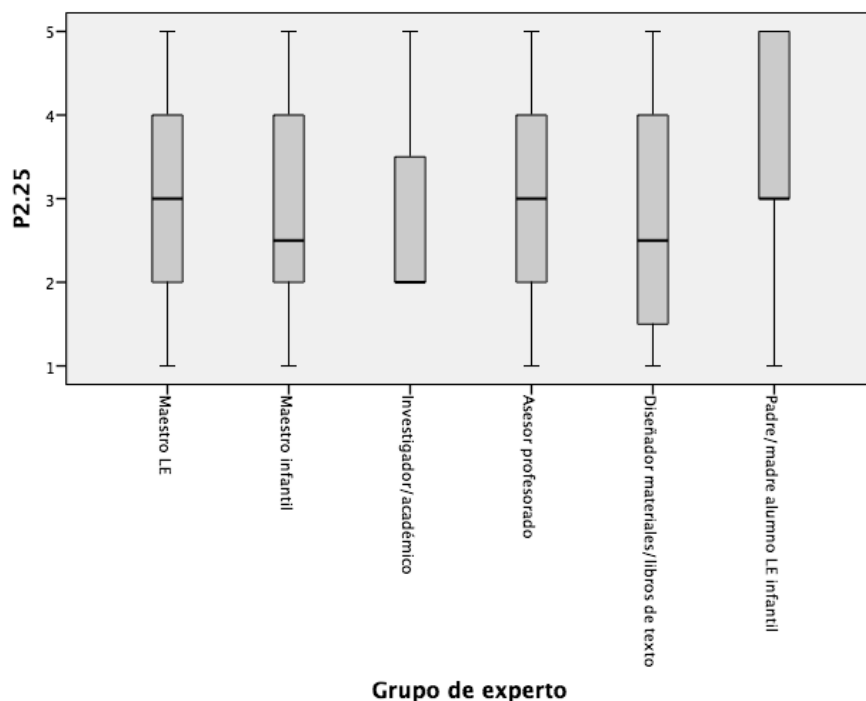


Figura 23. Diagrama de cajas P25 Dimensión 2 cuestionario

En cuanto a la fase de retroalimentación de esta cuestión, como puede apreciarse en la siguiente tabla, los cambios no son relevantes, por tanto, sigue sin alcanzar el consenso. Esta opinión refuerza las discrepancias que ya manifestaban algunos expertos sobre la introducción temprana de la lectoescritura en LE.

Tabla 71

Comparativa resultados P25 segunda ronda y feedback

Pregunta	Fase	Media	Mediana	Desv. Típ.	CCM
					%
P25 ...Phonics: método de lectoescritura para nativos ingleses que comienza aprendiendo los fonemas inglés	2ª ronda	3,07	3	,295	69,9%
	Feedback	3,08	3	,288	69,9%

7.3.3 Momento de inicio

La tercera subdimensión se centra en el momento más adecuado para la enseñanza de la LE en Infantil, donde 3 de las 4 preguntas superan el 80% de CCM.

Tabla 72

Análisis del consenso Dimensión 2. Momento de inicio

Pregunta	Mediana	Desv. Típ.	CCM %
Subdimensión: Momento de inicio			
P27 La enseñanza de la lengua extranjera debe iniciarse lo antes posible, ya que los niños tienen un gran potencial a estas edades, gran capacidad de imitación, curiosidad, motivación, mayor plasticidad cerebral y no tienen miedo al error.	5	,814	87,5%
P28 Es favorable un inicio temprano si se garantiza el contexto adecuado (exposición a la lengua de calidad, metodología adecuada, aprendizaje significativo).	5	,746	89,8%
P29 El inicio de la lengua extranjera es aconsejable a la edad de 3 años, respetando el periodo de adaptación y el ritmo individual de aprendizaje.	4	1,144	80,2%
P30 El inicio de la lengua extranjera podría incluso adelantarse de 0 a 3 años, aunque no se trate de una etapa educativa obligatoria.	5	1,118	76,7%

Así pues, existe un amplio consenso en cuanto al momento de inicio, como demuestra la anterior tabla, en lo relativo a un comienzo temprano (P.29=80,2%). El asunto en el que no se alcanza consenso es la posibilidad de adelantar dicho comienzo de cero a tres (P.30=76,7%), pregunta donde existe una dispersión media de opiniones, como se observa en la siguiente figura, con opiniones alejadas de los percentiles 25 y 57, e incluso algunos casos atípicos en el grupo de maestros de Infantil (participante 76) y padres/madres (participante 17). Además, como ocurría en preguntas previas, la mediana de 5 repercute en el porcentaje de CCM de forma negativa, ya que será más común encontrar casos aislados.

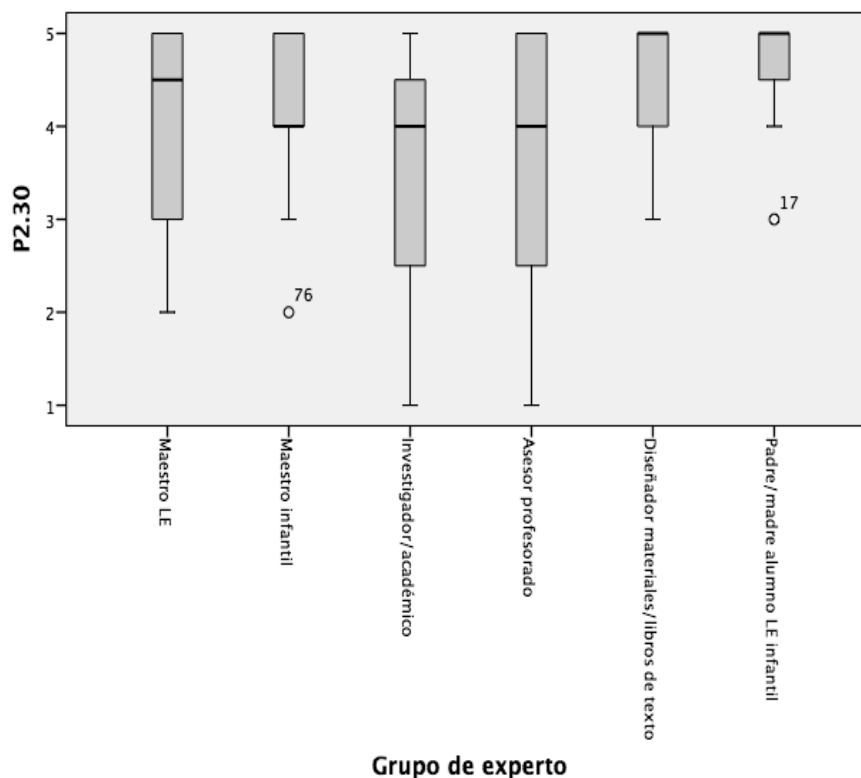


Figura 24. Diagrama de cajas P30 Dimensión 2 cuestionario

En cuanto a la retroalimentación de esta pregunta, experimentó cambios positivos ya que se incrementó el porcentaje de CCM, rozando el 80% necesario (Tabla 73) y disminuyendo su desviación típica hasta casi el 1. Consideramos, por tanto, que los resultados de la P30 se podrían considerar consensuados.

Tabla 73

Comparativa resultados P30 segunda ronda y feedback.

Pregunta	Fase consulta	Media	Mediana	Desv.	CCM
				Típ.	%
P30 El inicio de la lengua extranjera podría incluso adelantarse de 0 a 3 años, aunque no se trate de una etapa educativa obligatoria.	2ª ronda	4,14	5	1,118	76,7%
	Feedback	4,15	5	1,094	77,9%

7.3.4 Familia

La siguiente subdimensión trata sobre el rol de las familias en la enseñanza de la LE en Infantil, alcanzando la mayor parte de preguntas el 80% de CMM o cercano al mismo, aunque como se observa en la siguiente tabla no son porcentajes tan elevados como en otras dimensiones.

Tabla 74

Análisis del consenso Dimensión 2. Implicación familias

Pregunta	Mediana	Desv. Típ.	CCM %
Subdimensión: Implicación familias			
P31 La familia debe implicarse en la enseñanza de la lengua extranjera en la etapa de Infantil como en el resto de la vida escolar de sus hijos/as.	5	,800	80,7%
P32 Las familias deben estar informadas de los objetivos, contenidos y metodología que se trabajan en el aula para poder reforzarlos desde casa.	5	,885	79,5%
P33 Las familias, aunque no posean el conocimiento lingüístico, pueden colaborar mediante los recursos que les proporcionen los docentes (canciones, vídeos, cuentos).	5	,760	86,2%
P34 Los talleres de inglés para padres o padres-hijos organizados desde el colegio/AMPA son una buena herramienta para que los padres se sientan animados a involucrarse en el aprendizaje de inglés de sus hijos.	5	,908	77,6%

Como se observa en la tabla anterior, por un lado, las cuestiones que alcanzan mayor consenso son, la posibilidad de las familias de colaborar aunque no estén en disposición del conocimiento lingüístico, ya que pueden hacerlo mediante los recursos que les faciliten los docentes (P.33=86,2%); y el hecho de que la familia debe implicarse en esta enseñanza (P.31=80,70%).

Por otro lado, las preguntas que se encuentran cercanas al consenso serían la cuestión de que las familias deben ser informadas de cómo se trabaja en el aula para poder reforzar dicha enseñanza desde casa (P.32=79,5%), aunque la mediana de 5 y la desviación menor de 1 nos indican que sí se puede considerar que existe

consenso. La otra cuestión sería la relacionada con los talleres de inglés para padres o padres e hijos (P.34= 77,6%), y a pesar de que no alcanza el 80% de CCM, como obtiene una mediana de 5 y una desviación típica menor de 1, sí se podría considerar que existe consenso.

7.3.5 Lengua de instrucción en clase de lengua extranjera

La siguiente subdimensión trata sobre la lengua de instrucción que debe emplearse en la clase de LE.

Tabla 75

Análisis del consenso Dimensión 2. Lengua instrucción clase LE

Pregunta	Mediana	Desv. Típ.	CCM %
Subdimensión: Lengua de instrucción clase LE			
P35 La clase de lengua extranjera debe impartirse totalmente en la lengua objeto de aprendizaje debiendo llevarse a cabo desde el primer curso en que empiece a aprenderse para que lo acepten como algo natural.	5	1,00	76,7%
P36 La lengua materna debe utilizarse solamente en situaciones concretas, por ejemplo cuando surja un problema o conflicto en el aula.	4	1,13	82,4%
P37 El profesor de idiomas se ayuda de recursos visuales que favorezcan una mayor comprensión global del mensaje en la lengua de aprendizaje por parte del alumnado	5	,554	93,1%
P38 La comunicación oral debe primar, haciendo ver a los alumnos que la lengua extranjera es un instrumento real de comunicación.	5	1,094	96,6%

Como puede observarse en la anterior tabla, se alcanza un elevado consenso en cuanto a que la enseñanza debe centrarse en las destrezas orales (P.38=96,6%), valiéndose el docente de recursos visuales que favorezcan la comprensión (P.37=93,1%), reduciendo el empleo de la L1 a momentos puntuales (P.36=82,4%). El único aspecto que presenta menor consenso reside en la afirmación de que la clase de LE debe impartirse totalmente en dicha lengua (P.35=76,7%). A pesar de que el CCM no alcance el 80% se podría afirmar que sí existe consenso ya que la

mediana es elevada (5) y la desviación típica de 1, lo que no implica gran variabilidad de opiniones.

7.3.6 Materiales didácticos

La siguiente subdimensión aborda los materiales didácticos más adecuados en la enseñanza de la LE en Educación Infantil, habiendo obtenido los datos un elevado porcentaje de consenso es elevado en la mayor parte de las cuestiones planteadas.

Tabla 76

Análisis del consenso Dimensión 2. Materiales didácticos

Pregunta	Mediana	Desv. Típ.	CCM %
Subdimensión: Materiales Didácticos			
P39 Los libros de texto no son un recurso adecuado para la enseñanza de la lengua extranjera en Infantil, ya que no se adaptan a las necesidades e intereses de todo el alumnado, no se ajustan a nivel curricular, así como tampoco se adecuan al número de sesión	4	1,094	88,4%
P40 El libro de texto debe utilizarse como material complementario, nunca en solitario.	5	,781	84,7%
P41 Los materiales más apropiados para la enseñanza de la lengua extranjera en Infantil son los reales, cuentos, canciones, flashcards, poesías, etc. existiendo una amplia diversidad de los mismos en internet.	5	,589	94,1%
P42 Los docentes deben crear sus propios materiales ajustándose al contexto que se encuentran en el aula.	5	,916	76,7%
P43 Existe un gran desconocimiento entre los docentes de las posibilidades de los materiales didácticos, de su selección y aplicación, tanto de libros de texto como de materiales online..	3	1,104	81,5%
P44 No es tan importante el tipo de recurso didáctico que se utilice, sino el uso que se haga del mismo.	4	1,056	90,8%

Como se aprecia en la anterior tabla, los participantes presentan una opinión compartida respecto a que los libros de texto no son un recurso apropiado para la enseñanza de la LE en Infantil (P.39=88,4%), aunque puede utilizarse como recurso complementario. El consenso más elevado se localiza en

la asunción de que los materiales más apropiados son los materiales reales (P.41=94,1%).

De la misma forma, también hay consenso en el hecho de que existe un gran desconocimiento sobre el tema (P.43=81,5%). La cuestión que no alcanza el 80% de CCM, pero que como en casos anteriores sí se podría asumir que hay consenso, dado el valor de la desviación típica y una mediana en el valor máximo de la escala, es la P42 (76,7%), sobre la creación de materiales por los docentes, ya que la mediana de 5 y la desviación típica menor de 1.

7.3.7 Transición entre Educación Infantil y Educación Primaria

La última subdimensión de esta segunda dimensión se centra en cómo debe llevarse a cabo la transición entre las etapas de Infantil y Primaria en cuanto a la enseñanza de la LE.

De forma general, en la mayor parte de preguntas se alcanza un alto consenso, logrando un 93,1% en la pregunta sobre cómo debe tener lugar esta transición, (P45), es decir, de forma flexible y paulatina y mediante una buena coordinación entre docentes (P.46=96.5%). Además, los expertos presenta respuestas homogéneas en que se emplee una metodología similar en el primer curso de Primaria (P.47=84,9%) y actividades similares a las que se realizan en Infantil (P.48=89,7%). Sin embargo, no se consigue el consenso esperado en la P49 (67,1% CCM), sobre *Phonics* como un buen ejemplo metodológico de continuidad entre etapas, ya que presenta el porcentaje de convergencia más bajo hasta el momento. La mediana de 3 y la desviación superior a 1 denotan dispersión de las opiniones, como se refleja en la siguiente figura, donde se aprecia cómo los investigadores son los que presentan opiniones más divergentes en comparación con el resto de participantes.

Tabla 77

Análisis del consenso Dimensión 2. Transición entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria

Pregunta	Mediana	Desv. Típ.	CCM %
Subdimensión: Transición entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria			
P45 La transición entre las etapas de Infantil y Primaria en relación con la lengua extranjera debe ser flexible y paulatina, llevando a cabo una continuidad metodológica que facilite a los alumnos el paso de una etapa a otra.	5	,607	93,1%
P46 Una adecuada coordinación entre los docentes de Infantil y Primaria es básica para que esta transición se produzca correctamente.	5	,495	96,5%
P47 En el primer curso de Primaria se debe comenzar revisando conceptos aprendidos en Infantil mediante una metodología similar, manteniendo el carácter globalizador e integrado de la etapa anterior.	5	,748	84,9%
P48 Aunque en Primaria se trabaje con el libro de texto, tiene que haber una continuidad en cuanto a actividades que se realizan en Infantil, como juegos, canciones, cuentos, rutinas	5	,667	89,7%
P49 Una buena continuidad respecto a esta enseñanza será el comienzo del método Phonics (método de lectoescritura para nativos ingleses que comienza aprendiendo los fonemas ingleses y su correspondiente grafía) en el último curso de Infantil y su continuación	3	1,211	67,1%

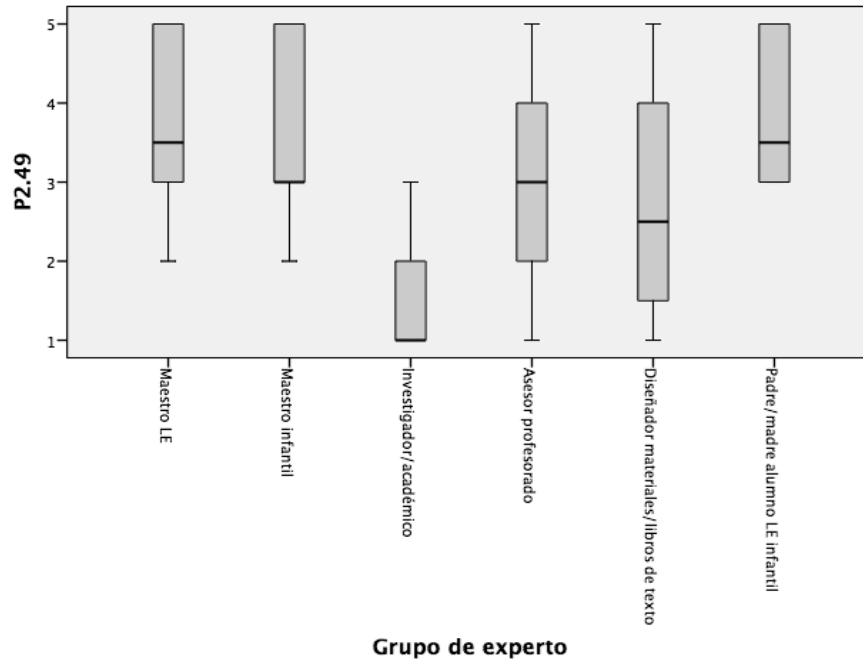


Figura 25. Diagrama de cajas P49 Dimensión 2 Cuestionario

Esta cuestión no sufrió variaciones significativas, en la retroalimentación, como se puede apreciar en la siguiente tabla, centrándose las variaciones en la media (de 3,44 a 3,5) y la desviación típica (de 1,211 a 1,189); aunque algunos expertos (7, 22, 96) en la retroalimentación afirmaron que *Phonics* como método de lectoescritura de la LE en Infantil con resultados muy positivos

Tabla 78

Comparativa resultados P49 segunda ronda y feedback

Pregunta	Fase consulta	Media	Mediana	Desv. Típ.	CCM %
P49 Una buena continuidad respecto a esta enseñanza será el comienzo del método Phonics (método de lecto-escritura para nativos inglé-ses que comienza aprendien-do los fonemas ingleses y su correspondiente	2ª ronda	3,44	3	1,211	67,1%
	Feedback	3,5	3	1,189	67,1%%

grafía) en el último curso de Infantil y su continuación

Como conclusión a la dimensión dos, se podría afirmar que existe un consenso mayoritario en cuanto a las pautas metodológicas básicas que deben emplearse en la enseñanza de la LE en Educación Infantil las cuales analizaremos en el siguiente capítulo; aunque existe algunas preguntas, como la P11, P49, P30, P18 que, aunque no están excesivamente alejadas del 80% de CCM, no logran alcanzarlo, ni en la segunda ronda ni en el proceso de retroalimentación, donde no hay cambios significativos, principalmente referente a la metodología *Phonics*.

7.4. DIMENSIÓN 3. BUENAS PRÁCTICAS

La dimensión tres del cuestionario se centra en las buenas prácticas que tienen lugar en esta enseñanza, alcanzando un consenso muy elevado, incluso del 100%. El 100% del consenso se alcanza en la cuestión sobre las buenas iniciativas a nivel europeo que ayudan a incorporar nuevas prácticas al aula (Tabla 79). Asimismo, también se obtiene un CCM elevado tanto de los programas elaborados por docentes, como los programas bilingües que se están implementando, y del Portfolio de Infantil. El tipo de buena práctica que obtiene un CCM ligeramente inferior (80,5%) son los proyectos que implican la colaboración entre varios centros escolares europeos como *Comenius* o *E-twinning*.

Tabla 79

Análisis consenso Buenas prácticas

Pregunta	Mediana	Desv. Típ.	CCM
Subdimensión Buenas prácticas			
P1 Los proyectos que faciliten la interacción de centros españoles con otros extranjeros, promocionando el intercambio cultural y lingüístico, como por ejemplo el programa "Comenius" (ahora parte del Erasmus Plus), o el proyecto E-twinning son una experiencia enriquecedora para la implementación del aprendizaje	5	,914	80,5%

precoz de idiomas.			
P2 Los programas bilingües que se están impartiendo en algunas comunidades autónomas, como el programa de colaboración entre el Ministerio de Educación-British Council o el Plan de Fomento del Plurilingüismo de la Junta de Andalucía, son un buen ejemplo de buenas prácticas que permite una exposición a la lengua extranjera muy superior a la que se contempla en el currículo ordinario.	4	,924	95,8%
P3 El Portfolio Europeo de las Lenguas en su versión para Infantil es una adecuada herramienta de trabajo para la evaluación del conocimiento de las lenguas extranjeras de los alumnos de Infantil.	4	1,095	88,7%
P4 Los programas elaborados y llevados a cabo por docentes que ayudan a desarrollar la competencia lingüística del alumno, como el programa Artigal (método basado en cuentos y repeticiones que ayuda a que los alumnos produzcan en lengua extranjera) o Alehop (método para el desarrollo de la competencia lingüística en castellano de alumnos cuya lengua materna no es dicha lengua) son un buen ejemplo de cómo llevar al aula método efectivos y contextualizados de aprendizaje.	4	,870	98,3%
P5 Los informes y proyectos europeos que recogen buenas prácticas que se están llevando a cabo en Europa y recomendaciones metodológicas como el Informe "Language Learning at preeschool: making it efficient and sustainable (Comisión Europea, 2011) o el proyecto ELLiE, constituyen una buena iniciativa que ayuda a integrar nuevas medidas respecto a la enseñanza de lenguas extranjera en el aula de Infantil.	4	,777	100%

Por tanto, y como se observa en la tabla anterior, todas las preguntas superan el 80% de CCM, lo que denota el gran acuerdo que existe entre los participantes sobre la importancia de contar con buenas prácticas.

7.5. DIMENSIÓN 4. PROFESORADO

En esta dimensión se ahonda sobre cómo debe ser la formación del profesorado que imparte LE en Infantil, y el perfil más idóneo para este docente.

7.5.1 Perfil profesorado encargado docencia

La primera subdimensión sobre el profesorado trata sobre el perfil más apropiado del docente responsable de impartir LE en Educación Infantil, asunto que excepto en una cuestión, supera el 80% de CCM en el resto de preguntas.

Tabla 80

Análisis consenso Dimensión 4 Cuestionario. Perfil profesorado encargado docencia

Pregunta	Mediana	Desv. Típ.	CCM
Subdimensión: Perfil profesor encargado docencia			
P1 El maestro de Primaria especialista en lengua extranjera es el docente apropiado para impartir lengua extranjera en Infantil.	3	1,213	74,1%
P2 El maestro de Infantil con el nivel lingüístico necesario es quien debe impartir la lengua extranjera en Infantil.	4	1,081	84,9%
P3 Los auxiliares de conversación no deben impartir la lengua extranjera en Infantil, ya que no tienen la formación pedagógica necesaria, aunque sí pueden ser un apoyo importante en el aula.	4	1,118	87,2%
P4 Es fundamental que exista una formación específica para los maestros que impartan lengua extranjera en la etapa de Infantil.	5	,788	88,6%

Como se observa en la tabla anterior, el mayor consenso se obtiene en cuanto a que es fundamental que exista una formación específica para los maestros responsables de esta enseñanza (P.4=88,6%), así como el hecho de que no sean los auxiliares los que impartan en solitario la LE en Infantil. Sin embargo, se alcanza el consenso deseado en la P1, que hace referencia al profesor especialista en LE como encargado de esta docencia, existiendo disparidad de opiniones al respecto, con una desviación superior a 1 (1,213) y una mediana 3;

además, presenta dos casos atípicos (89,77) dentro del grupo de maestros de LE y en el de los padres (8,16), como se observa en la Figura 26, donde se refleja la dispersión de opiniones existente.

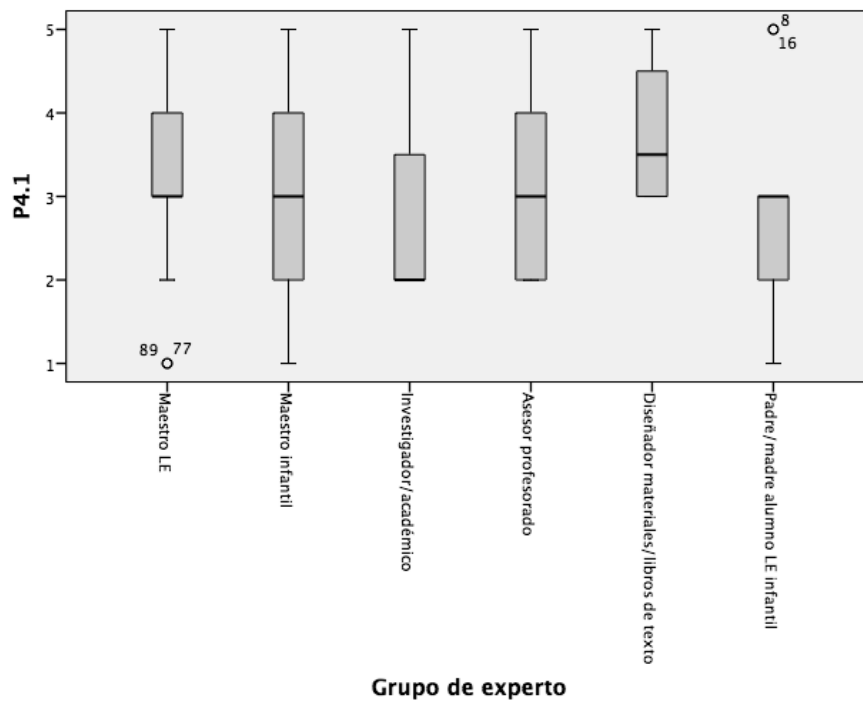


Figura 26. Diagrama de cajas P1 Dimensión 4 Cuestionario

En cuanto a la retroalimentación de esta pregunta, como se observa en la siguiente tabla, apenas se experimentaron cambios, por lo que no alcanzó el consenso.

Tabla 81

Comparativa resultados segunda ronda y feedback

Pregunta	Fase consulta	Media	Mediana	Desv. Típ.	CCM %
P1 El maestro de Primaria especialista en lengua extranjera es el docente apropiado para impartir lengua extranjera en Infantil.	2ª ronda	3,07	3	1,213	74,1%
	Feedback	3,08	3	1,207	74,1%

7.5.2 Formación profesorado

La siguiente subdimensión trata sobre el tipo de formación que debe recibir el profesorado que imparta LE en Infantil, alcanzando un consenso superior al 80% en todas las cuestiones.

Tabla 82

Análisis consenso Dimensión 4 Cuestionario. Formación del profesorado

Pregunta	Media	Mediana	Desv. Típ.	CCM %
Subdimensión: Formación del Profesorado				
P5 La formación actual a nivel universitario está alejada de la realidad de la enseñanza de la lengua extranjera en Infantil.	4,21	4	,955	94,4%
P6 Es necesaria la implementación de un Grado de Educación Infantil con especialización en lengua extranjera.	4,07	4	1,022	92,8%
P7 La formación del maestro de lengua extranjera en Educación Infantil debe incluir una amplia formación lingüística para poder proporcionar una exposición adecuada a los alumnos.	4,30	5	,954	80,5%
P8 La formación del maestro de lengua extranjera en Educación Infantil debe incluir formación didáctica, sobre los métodos más	4,63	5	,649	90,9%

idóneos, recursos, nuevas metodologías, para poder utilizar recursos que se adapten a Infantil.				
P9 La formación del maestro de lengua extranjera en Educación Infantil debe incluir formación sobre el desarrollo cognitivo del niño, para saber qué capacidades tiene el alumno, organización de los tiempos, recursos, materiales, las rutinas diarias, etc., en definitiva cómo funciona la mente del infante.	4,62	5	,703	89,7%

Como se observa en la anterior tabla, las 5 preguntas que conforman esta subdimensión obtienen un CCM muy cercano o superior a 90%. El porcentaje más elevado lo presenta la cuestión sobre lo alejado de la formación universitaria en la actualidad (P.8=94,4%) junto con la necesidad de implantar un Grado de Educación Infantil con especialidad en LE (P.6=92,8%). Respecto al tipo de formación, tanto la formación lingüística (P.7=80,5%), didáctica (P.8=90,9%) como de desarrollo cognitivo (P.9=89,7%), se aproximan al 90% de CCM, lo que supone una elevada homogeneidad en las respuestas.

7.5.3 Requisitos lingüísticos

En último lugar, los requisitos lingüísticos son el aspecto que presenta menor consenso de todo el cuestionario, ya que ninguna de las preguntas alcanza el 80%. El nivel lingüístico C1, como el más apropiado para la enseñanza de la LE en Infantil, es la pregunta que obtiene el CCM más bajo (P.12=54,5%), lo que se refleja en una desviación muy superior a 1 (1,47).

Tabla 83

Análisis consenso Dimensión 4 Cuestionario. Formación del profesorado

Pregunta	Mediana	Desv. Típ.	CCM
Subdimensión: Requisitos Lingüísticos			
P10 El nivel mínimo para impartir lengua extranjera en la etapa de Educación Infantil deber ser un nivel equivalente a un B2.	4	1,335	74,4%
P11 El nivel B1 no es suficiente para enseñar una lengua extranjera en Educación Infantil.	4	1,331	78,5%
P12 El nivel de lengua ideal para impartir la lengua extranjera en Infantil es de un C1, ya que es necesaria una alta competencia oral para ofrecer un input de calidad a los alumnos.	3	1,470	54,5%

Si nos centramos en las preguntas que no alcanzan el consenso, en primer lugar, al P10, que indica que el nivel mínimo para impartir LE en Infantil debe ser un B2, obtiene una mediana de 4 y una desviación superior a 1 (1,335), lo que indica que existe dispersión de respuestas, como se puede apreciar en la siguiente figura, existiendo respuestas alejadas de la caja (bigotes) en todos los grupos de

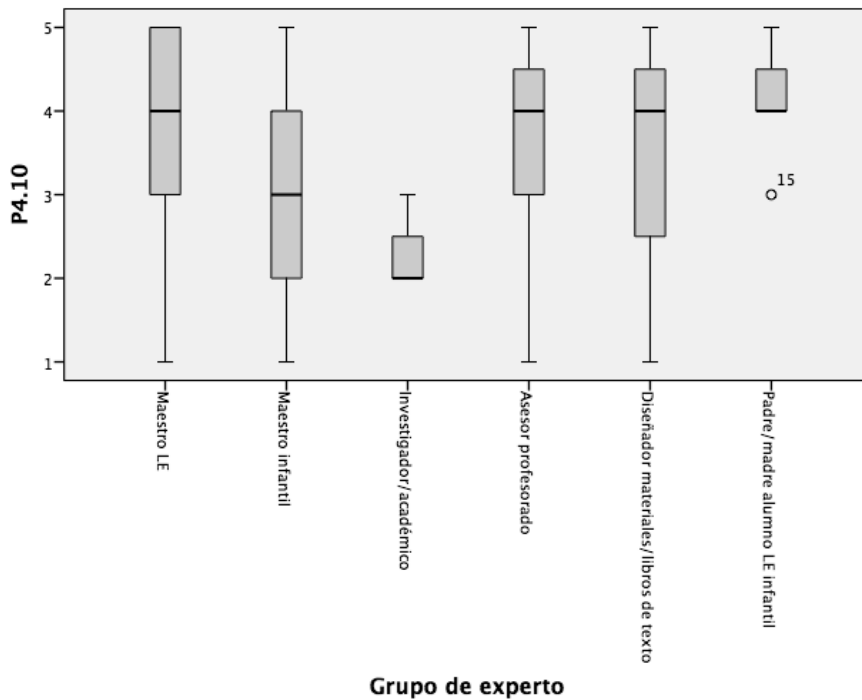


Figura 27. Diagrama de cajas P10 Dimensión 4 Cuestionario

expertos, siendo el grupo de investigadores el que presenta opiniones más divergentes e incluso hay un caso atípico en el grupo de los padres (participante 15).

La retroalimentación, aunque aumenta 1 punto el porcentaje de CCM, no alcanza el consenso esperado, aunque no es tan disperso como en la pregunta anterior.

Tabla 84

Comparativa resultados, P10 segunda ronda y feedback

Pregunta	Fase consulta	Media	Mediana	Desv. Típ.	CCM
P10 El nivel mínimo para impartir lengua extranjera en la etapa de Educación Infantil deber ser un nivel equivalente a un B2.	2ª ronda	3,55	4	1,335	74,4%
	Feedback	3,53	4	1,336	75,6%

En segundo lugar, referente a que el nivel B1 no es suficiente para impartir esta enseñanza (P.11=78,5%), presenta una mediana de 4 y desviación típica de 1,331, lo que denota dispersión de opiniones, como manifiesta la siguiente figura, incluso se dan casos atípicos en del grupo de asesores de profesorado (participantes 38 y 38) y en el de padres (participante 17).

En lo referente a la retroalimentación, esta pregunta experimentó un leve aumento en el porcentaje de CCM, por lo que ahora se podría considerar que alcanza el consenso necesario, ya que se sitúa casi en el 80%. No obstante, sigue teniendo una desviación típica muy alta.

Tabla 85 *Comparativa resultados P11 segunda ronda y feedback*

Pregunta	Fase consulta	Media	Mediana	Desv. Típ.	CCM
P11 El nivel B1 no es suficiente para enseñar una lengua extranjera en Educación Infantil.	2ª ronda	3,85	4	1,331	78,5%
	Feedback	3,86	4	1,308	79,7%

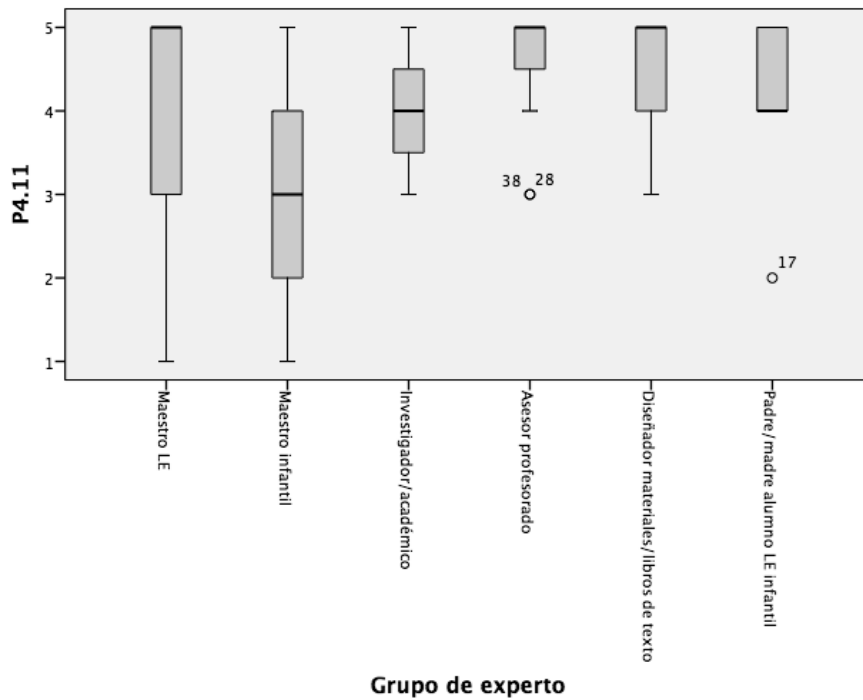


Figura 28. Diagrama de cajas P11 Dimensión 4 Cuestionario.

La última pregunta de esta subdimensión (P12), nivel ideal C1, y última del cuestionario, muestra el menor consenso del mismo (54,5%). Esta pregunta presenta una mediana de 3, y una desviación de 1,47, la más elevada del todo el cuestionario, hecho que implica una amplia dispersión de las respuestas, como se puede observar en el siguiente diagrama de cajas.

En la fase de retroalimentación de esta última pregunta, la Tabla 86 muestra que la desviación típica disminuyó levemente, de la misma forma que aumentó el porcentaje de CCM, aunque lejos del 80% que indica que ha alcanzado consenso.

Tabla 86

Comparativa resultados P12 segunda ronda y feedback

Pregunta	Fase consulta	Media	Mediana	Desv. Típ.	CCM %
P12 El nivel de lengua ideal para impartir lengua extranjera en Infantil es de un C1, ya que es necesaria una alta competencia oral para ofrecer un input de calidad a los alumnos.	2ª ronda	3,25	3	1,470	54,5%
	Feedback	3,29	3	1,413	58,4%

En esta dimensión no se ha conseguido alcanzar el consenso deseado, existiendo una gran variedad de opiniones, especialmente en el nivel C1.

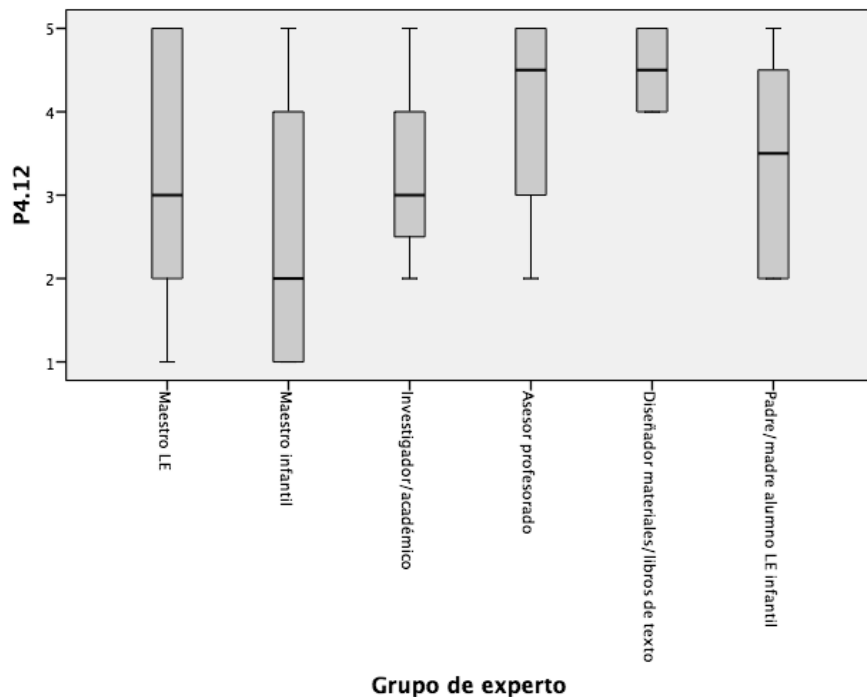


Figura 29. Diagrama de cajas P12 Dimensión 4 Cuestionario

7.6 CONCLUSIONES

Como conclusión al análisis del consenso de la segunda ronda delphi del cuestionario, se puede afirmar que la mayor parte de preguntas alcanzaron el 80% de consenso, como se aprecia en las siguientes figuras, ya que en la mayor parte de las dimensiones se alcanzó este 80%, por lo que se decidió no realizar una tercera ronda de preguntas. Además, los resultados de la retroalimentación variarán escasamente las posiciones iniciales, por lo que se demuestra cierta estabilidad en los resultados.

En concreto, en la dimensión 1, como muestra la siguiente figura, la mayor parte de las preguntas superan el 80% de CCM, y solo hay dos cuestiones que no lo alcanzan, aunque no se encuentran muy alejados del mismo.

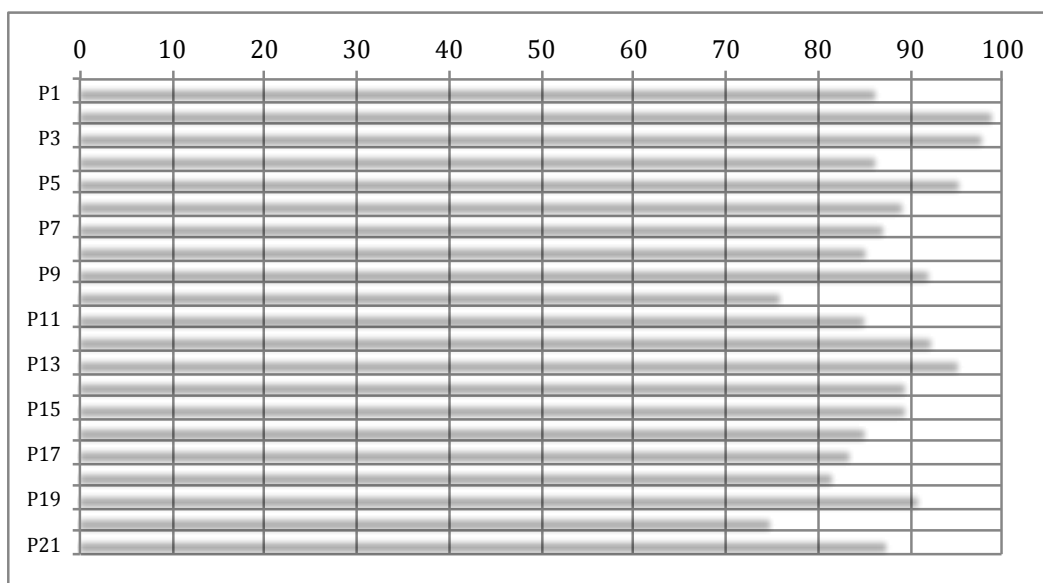


Figura 30. Resumen consenso preguntas Dimensión 1

La dimensión 2 también alcanza mayoritariamente el 80%, existiendo 9 preguntas que no alcanzan dicho porcentaje, situándose en una franja entre 70-80%, y solo hay una pregunta que no alcanza el 70% (P.49).

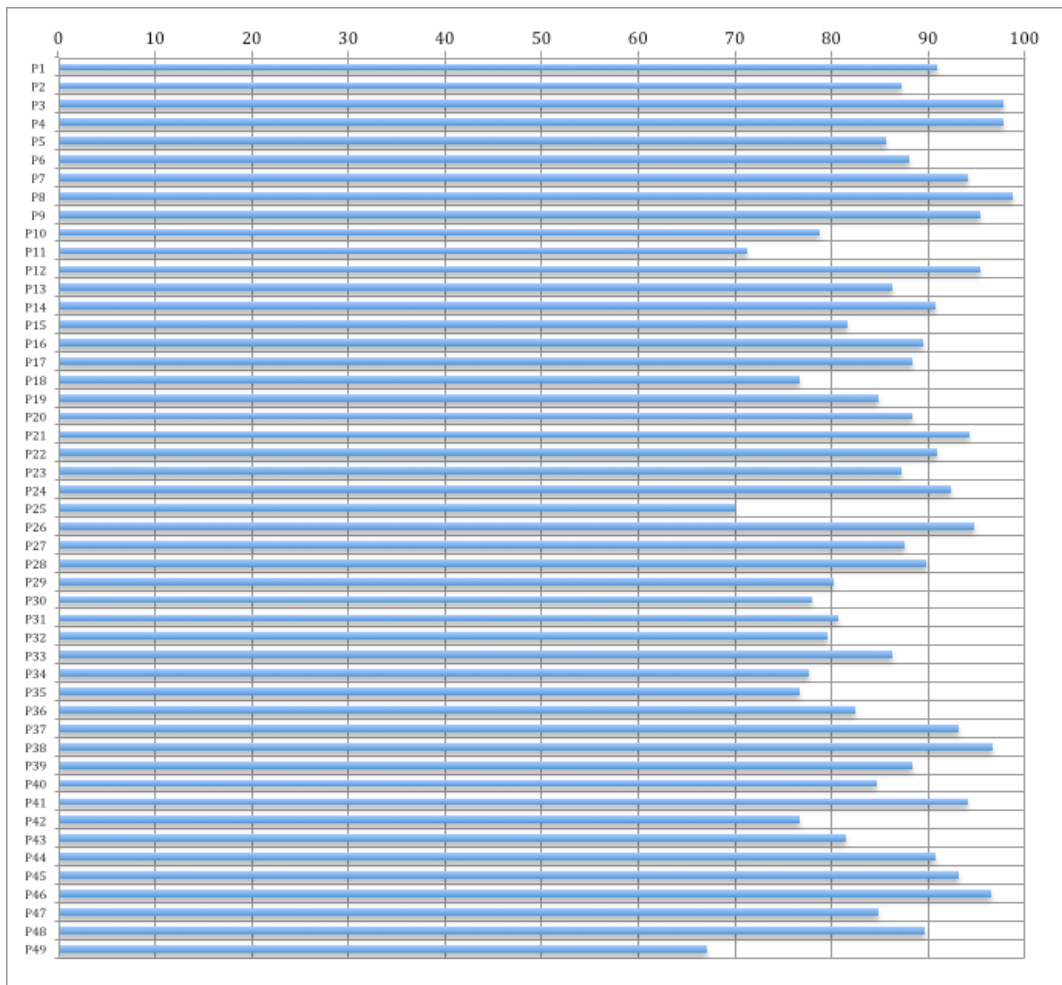


Figura 31. Resumen consenso preguntas Dimensión 2

La dimensión 3, como exhibe la figura más abajo supera el 80% en todas las preguntas, siendo la categoría más consensuada.

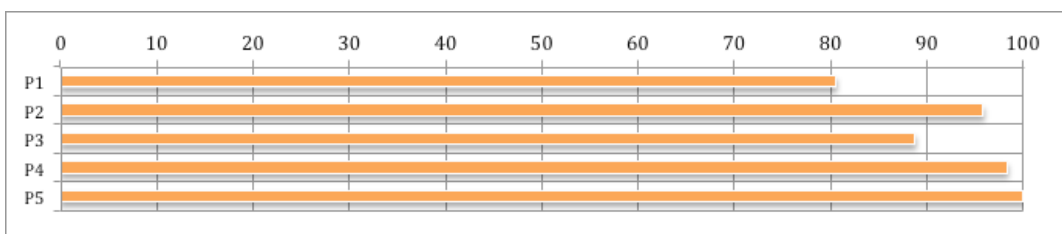


Figura 32. Consenso final alcanzado. Dimensión 3 (CCM %)

En último lugar, la dimensión 4 es la que menos consenso alcanza, ya que hay una pregunta que no alcanza el 60%, y 3 preguntas que no logran el 80% de un total de 12 preguntas.

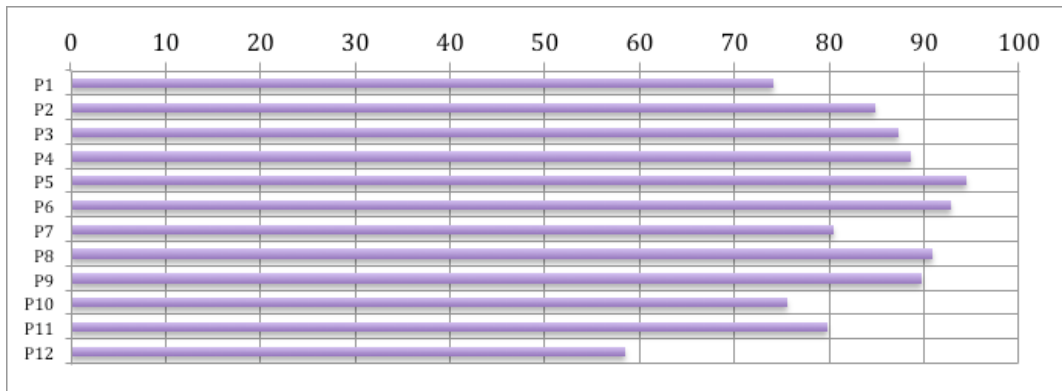


Figura 33. Consenso final alcanzado. Dimensión 4 (CCM %)

Tras el análisis del consenso llegamos a la conclusión de que en una amplia mayoría de preguntas existe una posición unificada sobre las cuestiones tratadas, excepto en lo referente a la metodología Phonics, al uso de la lengua materna y los requisitos lingüísticos más adecuados. Nos obstante, tras detectar una escasa variabilidad en los resultados tras el feedback y teniendo en cuenta los criterios para concluir el estudio Delphi, se descarta una tercera ronda, dando por válidos las opiniones de los expertos.

**CUARTA PARTE
DISCUSIÓN Y
CONCLUSIONES**

CAPÍTULO VIII. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL DELPHI

8.1 INTRODUCCIÓN

Una vez analizado el consenso necesario para dar por concluidas las rondas del estudio Delphi, procedemos a realizar el análisis y discusión de los datos obtenidos, con el fin de dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en la presente investigación, así como alcanzar los objetivos descritos en la misma. Para ello, hemos hecho uso del análisis cuantitativo de los datos obtenidos en la segunda ronda Delphi, en concreto, medidas de tendencia central y de dispersión, complementado con los datos cualitativos de la primera ronda Delphi y de la retroalimentación (*feedback*) final. El análisis se presentará atendiendo a las cuatro dimensiones de estudio, aportando las discusiones pertinentes para cada dimensión abordada.

8.2 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LA DIMENSIÓN 1. PANORAMA ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA

En líneas generales, los expertos están de acuerdo con las preguntas planteadas en el segundo cuestionario en relación a la Dimensión 1, sobre el panorama actual de la enseñanza de la LE a edades tempranas, tanto a nivel nacional como europeo (Tabla 84), obteniendo una media global en esta dimensión de 3,7 sobre 5 en la escala Likert, representando el valor 3 la afirmación “estoy de acuerdo” y 5, “totalmente de acuerdo”. En todas las preguntas la media supera el valor 3, estando algunas cerca del 5, esto indica que todos los expertos están al menos de acuerdo con lo planteado en esta subdimensión. Estos resultados están avalados por un alto grado de consenso en todas las preguntas, excepto en la pregunta 10, tal y como analizamos en el capítulo anterior, relacionada con una enseñanza de la LE arraigada en métodos tradicionales.

Tabla 87

Resultados dimensión 1. Situación Actual

SITUACIÓN ACTUAL	Media	Mediana	Desv. Típ.	Particip.
P1 España se encuentra en una situación de desventaja respecto a otros países europeos en cuanto a la enseñanza de la lengua extranjera.	3,72	4	1,008	98,9%
P2 A nivel europeo existen muchas iniciativas para la enseñanza de la lengua extranjera, como por ejemplo el fomento de la metodología CLIL/AICLE (<i>Content and Language Integrated Learning/Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera</i>).	3,78	4	0,868	87,5%
P3 La situación de España en relación con las lenguas extranjeras ha mejorado mucho en los últimos años, existiendo una mayor concienciación sobre el tema	3,84	4	0,987	98,9%
P4 Los recursos de los que disponen los docentes y las iniciativas a nivel nacional son cada vez de mayor calidad.	3,03	3	1,028	98,9%
P5 Las comunidades autónomas están adaptando sus sistemas educativos para conseguir una mejora de estos aprendizajes desde edades tempranas.	3,21	3	0,762	95,4%
P6 Existen grandes diferencias en cuanto a las medidas que se están implementando para la introducción temprana de lenguas extranjeras en las diferentes comunidades autónomas españolas	3,63	4	0,889	67%
P7 La implementación de la lengua extranjera en Educación Infantil se lleva a cabo de forma distinta en cada centro escolar.	3,73	4	1,073	96,6%
P8 Los programas bilingües que se están poniendo en práctica en algunas comunidades autónomas necesitan de una mayor concreción, planificación y tiempo para su adecuada puesta en marcha.	4,45	5	0,743	84%
P9 Es necesaria una mayor inversión por parte de las instituciones en recursos materiales y humanos y en formación de profesorado, así como en el desarrollo de medidas que favorezcan el acercamiento a la lengua extranjera de la población	4,61	5	0,671	98,9%

P10 En España la enseñanza de la lengua sigue arraigada en los aspectos gramaticales, obviando los aspectos comunicativos de la lengua.	3,37	3	1,142	98,9%
P11 En España se confía en exceso en el libro de texto como casi única herramienta del docente	3,71	4	1,061	97,7%

Observamos en la Tabla 87 que las preguntas que alcanzan una media más elevada están relacionadas con la necesidad de mayor inversión por parte de las instituciones (P9=4,61) y una mayor concreción de los programas bilingües (P8=4,45), por lo que podemos afirmar que los participantes están casi totalmente de acuerdo en que es necesario realizar modificaciones tanto legislativas como de inversión que repercutan en la enseñanza de la LE.

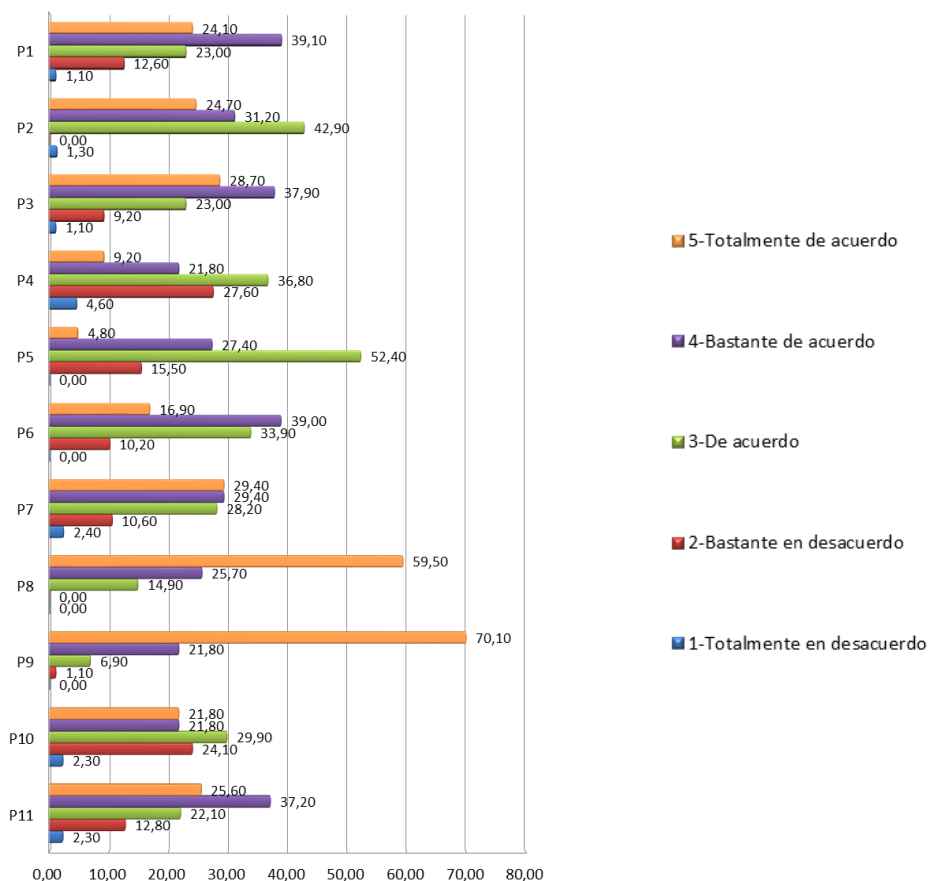


Figura 34. Resultados dimensión 1, categoría "situación actual" expresados en tantos por cien

El resto de preguntas de esta subdimensión que presentan una media entre 3,6 y 3, siendo la pregunta sobre los recursos actuales cada vez de mayor calidad la cuestión que logra una media más baja ($P4=3,03$), aunque alcanza el valor 3, que indica acuerdo.

De forma detallada, tal y como se observa en la Figura 34, una amplia mayoría de expertos está total (28,7%), bastante (37,9%) o, simplemente, de acuerdo (23%) con el hecho de que la situación en España ha mejorado notablemente en los últimos años (P3). Así pues, las respuestas están concentradas entre los valores 3 y 5, con una desviación típica inferior a 1 (0,987), pudiendo afirmar que los expertos estarían de acuerdo en que la situación actual está transformándose, principalmente por la necesidad de abordar un cambio pedagógico impulsado por nuevos modelos que centran el proceso en el alumno, tal y como sugieren los siguientes expertos.

En estos momentos la enseñanza de lenguas extranjeras está experimentando un impulso considerable. Por un lado, tras el análisis de los resultados obtenidos y de la valoración de los aprendizajes del alumnado en las diferentes etapas, hemos reflexionado sobre la necesidad de innovar en los modelos metodológicos de enseñanza de las lenguas extranjeras... [experto 1. Reference 1 - 6.28% Coverage]

La población se está concienciando de la necesidad de conocer al menos una segunda lengua y que esto requiere un planteamiento diferente al dado hasta ahora en la escuela. En estos momentos tengo la sensación de que la administración busca la manera de atender esta necesidad [experto 22. Reference 1 - 2.70% Coverage]

Sin embargo, también hay expertos que consideran que nos encontramos en desventaja en relación con otros países Europeos (P1), estando las respuestas repartidas desde totalmente de acuerdo (24,1%), bastante de acuerdo (39,1%), de acuerdo (23%) y bastante en desacuerdo (12,6%). Como afirma el experto 41, es necesaria una mayor formación e inversión en recursos para poder semejarnos a nuestros vecinos europeos.

En mi opinión, si realizamos una comparativa con el resto de Europa, estamos a la cola. Bien es verdad que se han creado numerosísimos centros bilingües, al menos a nivel andaluz, no obstante, pienso que no todos están preparados a nivel de recursos humanos y de formación para lograr los objetivos que se pretenden. Como he podido comprobar en algunos encuentros relacionados con Bilingüismo en el Centro de Profesorado de Córdoba, las directrices sobre centros bilingües no están claras y el profesorado se encuentra bastante perdido, lo que influye directamente en la motivación del alumnado [experto 41. Reference 1 - 5.74% Coverage]

Además, esta desventaja con Europa viene causada, en parte, por una falta de legislación concreta a nivel nacional que garantice unos estándares de calidad en todo el territorio, como ya vimos que comentaba el experto 91 anteriormente. E igualmente, como afirma el experto 49, dentro del sistema educativo español no se tratan las LE de forma adecuada, destacando el escaso tiempo, en general, que se le dedica al idioma tanto dentro como fuera del aula.

Las lenguas extranjeras son las "abandonadas" de nuestro sistema. Nuestros dirigentes se llenan la boca hablando de la importancia que tienen pero las tratan como verdaderas "marías". Deben creer que los maestros de lenguas extranjeras somos verdaderos héroes y sobretodo magos ya que se nos piden buenos bilingües o en nuestro caso trilingües con dos horas y media semanales y con 25 o incluso 26 o 27 alumnos por clase. Esto implica que sea muy difícil trabajar la expresión oral de modo satisfactorio en las etapas Infantil y Primaria. Si asistimos a cursos en el extranjero vemos con envidia como los maestros de los demás países tienen mejor fluidez y sobretodo mejor pronunciación que nosotros. Las nuevas generaciones tienen mejor nivel pero la mayoría asisten a clases complementarias en academias [experto 49. Reference 1 - 6.89% Coverage]

Relacionada con esta opinión, estaría la P5, donde se indica que las comunidades autónomas están haciendo esfuerzos por mejorar la implementación de la enseñanza de la LE (P5), con la mayor parte de respuestas repartidas entre de acuerdo (52,4%) y bastante de acuerdo (27,4%). En este caso la media de 3,21 y la desviación de 0,762 nos muestran que los expertos de media están de acuerdo en esta cuestión y que no hay una gran dispersión de opiniones.

En cuanto a las respuestas más polarizadas, por un lado, encontramos un 91,9% (entre los valores 4 y 5) de los expertos que coinciden en la necesidad de una mayor inversión, por parte del Estado y de las comunidades (P9), para lograr un mayor grado de éxito en la enseñanza de la LE (P9), lo que se refleja en una media elevada (4,61) y una dispersión menor de 1, lo que refleja que los expertos declaran de forma contundente que es necesaria una mayor inversión para afrontar con éxito estas enseñanzas y equipararnos a niveles europeos.

De la misma manera, un 85,2% (valores 4 y 5) de los participantes considera que los programas bilingües que se vienen implantando requieren una mayor concreción y planificación (P8), sin ningún participante en desacuerdo, con una media también elevada (4,45). Así pues, los expertos consideran necesario un aumento de la inversión en recursos, tanto materiales como de formación en la enseñanza de LE y además, esto también debe reflejarse en una mayor planificación y concreción de los programas bilingües que forman parte de esta enseñanza. En el otro extremo, se situaría la pregunta que obtiene la media más baja de toda la subdimensión (P4=3,03), referente a que los recursos que disponen los docentes son cada vez de mayor calidad, concentrándose las respuestas entre los valores 2 y 4 (bastante en desacuerdo 27,6%, de acuerdo 36,8% y bastante de acuerdo 21,8%). Así pues, los resultados confirman que los expertos están de acuerdo, con el hecho de que los recursos son cada vez de mayor calidad, aunque también hay expertos que consideran que no están de acuerdo en esta mejoría de los materiales, como refleja el experto 86

...La falta de recursos o recursos en mal estado es otro factor determinante. Si no se tienen los instrumentos necesarios y en buen estado, es difícil que el aprendizaje sea efectivo.

Asimismo, hay preguntas que presentan las opiniones distribuidas en diferentes valores, como es el caso de la P6 y la P7, ya que como se observa en la Figura 34, en ambas preguntas las opiniones se concentran en las categorías de acuerdo con unas medias de 3,63 y 3,73, respectivamente. Por tanto, los expertos están, de media, entre de acuerdo y bastante de acuerdo en que existen diferencias entre las iniciativas que se están llevando a cabo tanto a nivel de diferentes comunidades, como de centro escolar. Sería necesario que para

garantizar una igualdad educativa, se establecieran unos mínimos en todas las regiones que produjeran cambios en este sentido. De forma mayoritaria los expertos son de esta opinión, si bien es cierto que hay una minoría de expertos que no lo consideran necesario, especialmente comunidades bilingües, como expresaba el experto 24 en el *feedback* realizado.

A mi entender cada comunidad autónoma tiene una situación lingüística distinta por lo cual no creo necesaria ni efectiva una unificación de criterios. Por ejemplo en mi comunidad autónoma no podemos hablar de alumnos o centros bilingües sino plurilingües. De este modo la situación de partida y contexto de nuestros jóvenes es muy distinta a la de otras comunidades y, por tanto, las necesidades y los criterios del sistema en la búsqueda de la excelencia de nuestros alumnos también deben serlo.

Estas diferencias han sido ratificadas en la presente investigación, como se puede observar en el estudio preliminar de esta tesis, donde se concretan las principales iniciativas de cada Comunidad y detalla que, por ejemplo, Aragón cuenta con un importante plan bilingüe en Infantil (PIBLEA) al igual que Navarra, o el Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía y el de Castilla La Mancha, mientras que Asturias, incluso, paralizó la ampliación de la enseñanza de la LE a todo el segundo ciclo Andúgar, Cortina-Pérez y Tornel (en prensa); de igual forma estas diferencias son notables entre el inicio de la enseñanza de la LE en los diferentes países europeos (Nash y Eleftheriou, 2008 y Eurydice, 2012). Además, sigue sin existir unas pautas concretas para su aplicación a la enseñanza de la LE en Infantil, como nos confirmaban los asesores de profesorado de LE, en muchas comunidades autónomas, y ante la ausencia de unas directrices concretas, se dejaba libertad a los centros escolares para que, según sus posibilidades, pudieran ampliar el horario y recursos dedicados a la enseñanza de la LE en Infantil. Estas diferencias entre comunidades pueden deberse, entre otras razones al hecho de que a pesar de que el primer plan piloto tuvo lugar en 1996 (Orden de 29 de abril de 1996), y no fue hasta mucho más tarde cuando surgió una legislación que de forma concreta incluyera la enseñanza de la LE en Infantil.

Igualmente, la cuestión referente al uso arraigado de metodologías tradicionales en la enseñanza de LE, dejando de lado los aspectos comunicativos (P10), que fue la única pregunta de esta categoría que no alcanzó el consenso

deseado, presenta diversidad de opiniones, repartidas en todos los valores, aunque de forma mayoritaria entre bastante en desacuerdo y totalmente de acuerdo, con un 73,5% de respuestas repartidas en las diferentes categorías de acuerdo, y un 24,1% de expertos bastante en desacuerdo con tal afirmación, por lo que las respuestas se distribuyen entre los valores del 2 al 5, como se puede observar en la figura 34. La media de 3,37 nos indica que los expertos, de media, están de acuerdo con dicha afirmación. Por tanto, estos datos apuntan que hay muchos participantes que consideran que esta situación está cambiando y que está teniendo lugar un cambio a nivel metodológico, como ocurría en la P3, y muestra el estudio del Ministerio (Arroyo et al. 2015). Esta disparidad puede estar justificada con la sensación de cambio que recogimos al principio de esta dimensión, si bien las respuestas parecen reclamar una mayor atención a la metodología que se está empleando. Estos resultados irían en consonancia con Pino y Rodríguez (2010), que destacan la falta de atención a las destrezas orales en los primeros años de enseñanza de la LE.

En consecuencia, y por un lado, como sostiene el experto 24, a pesar de la enorme inversión de los últimos 20 años, ésta no se ha realizado de forma correcta, y el hecho de que el castellano sea una lengua con un número muy importante de hablantes y de prestigio internacional ha hecho que los niveles de LE no sean los esperados. Por otro lado, a pesar de las iniciativas bilingües y plurilingües, es necesaria una concreción real de la situación, así como la detección de las principales carencias y necesidades (experto 28) de manera que se contribuya a que los importantes esfuerzos que están haciendo vayan en la dirección adecuada (experto 29), siendo necesario un cambio de enfoque para mejorar la situación (experto 32, experto 34, experto 6, experto 12) así como en la formación del profesorado (experto 41), especialmente para impartir la LE en Infantil (experto 45).

El reciente cambio legislativo que trajo consigo la LOMCE supone un freno a la mejoría al proceso de cambio, como por ejemplo mencionaba el experto 38. Esta situación, donde existe una carencia de pautas sobre cómo enseñar la LE en Infantil, no tiene lugar solo en España, sino que hay estudios que muestran situaciones similares en otros países europeos, como en la República Checa (Cerná, 2015).

Además, una mayoría de expertos (84,9%) considera (valores 3, 4 y 5) que los docentes confían demasiado en el libro de texto para llevar a cabo estas enseñanzas (P11). La media de 3,71 indica que los expertos están entre de acuerdo y bastante de acuerdo en que se confía demasiado en el libro, por lo que a pesar de que la situación está en proceso de cambio, quedan aspectos en los que seguir mejorando. Una de las razones de esta confianza excesiva puede deberse, en consonancia con Ramos (2010), a que los docentes con menos experiencia se sienten más seguros al utilizar un libro como manual de referencia.

Un ejemplo de la citada situación cambiante que estamos viviendo en cuanto a la enseñanza de la LE, serían las buenas prácticas e innovaciones a nivel europeo. Éstas se refieren a pautas didácticas (Edelenbos, Johnstone y Kubanek, 2006), especialmente a nivel metodológico (AICLE), como reflejan muchas de las comunidades en las pautas didácticas que suelen incluir en las diferentes normativas o guías, como la Comunidad Andaluza, Comunidad Valenciana o Castilla la Mancha, como vimos en el estudio preliminar, al igual que la Comisión Europea (2005, 2011). En esta cuestión las respuestas se sitúan, de forma casi absoluta en las categorías de acuerdo, con una media de 3,78, lo que implica que los expertos están muy próximos a bastante de acuerdo con el hecho de que existen buenas prácticas a nivel europeo. Estas buenas prácticas tienen su origen en las medidas propuestas por la Unión Europea, fijando como objetivo fomentar el aprendizaje de LE a edades tempranas, como ya se incidió en el Consejo Europeo de Barcelona (2002) y refleja el Plan de Acción "Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística 2004 – 2006 (Comisión Europea, 2003). Este Plan de Acción concreta que los diferentes países tienen que adaptar sus sistemas educativos para facilitar el aprendizaje de la LE a edades tempranas, y España está en el camino, al considerar que las comunidades autónomas están realizando esfuerzos por adaptar sus sistemas educativos a tal efecto. Como afirmaba el experto 2 en la primera ronda Delphi, y refleja el estudio "*Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*" (Eurydice, 2006), España es pionera en la implementación de la metodología AICLE. Un ejemplo de estas iniciativas que se están llevando a cabo en España sería *CLIL Collaborative Project Work at early ages (Language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable. A policy handbook*. Comisión Europea, 2011). Estas medidas, consecuencia de las recomendaciones a nivel europeo, se reflejan por ejemplo en

el proyecto de implementación de AICLE en Infantil en Chipre, que tiene su origen en el proyecto PROCLIL financiado por la Unión Europea, con resultados muy positivos (Ioannou-Georgiou, 2015).

Legislación lengua extranjera en infantil

La siguiente subcategoría que hemos analizado en relación con la situación de la enseñanza de la LE en Educación Infantil es la legislación al respecto (Tabla 85). Como muestra la Figura 35, dentro del panorama actual, los expertos muestran un elevado acuerdo con el hecho de que la legislación actual es claramente insuficiente (P12), con una media de 4,05. De la misma manera, un 38,3% (totalmente de acuerdo) y un 32,1% (bastante de acuerdo) se posicionan favorablemente con la necesidad de concretar cómo debe ser la enseñanza de la LE en Infantil (P13), es decir, qué objetivos, contenidos, métodos, horario lectivo, etc. se debe seguir, no existiendo ninguna opinión totalmente en desacuerdo en esta pregunta.

Tabla 88

Resultados dimensión 1 "Legislación"

LEGISLACIÓN	Media	Mediana	Desv. Típ.	Participac.
P12 La legislación española sobre la lengua extranjera en Infantil es pobre e insuficiente	4,05	4,00	,944	87,5%
P13 Es necesaria una mayor concreción legislativa en cuanto a objetivos, contenidos, metodologías y horarios que deben seguirse en la enseñanza de la lengua extranjera en Infantil	4,04	4,00	,914	92,05%
P14 Resulta necesaria una mayor homogeneidad en las distintas legislaciones autonómicas en aspectos claves sobre este aprendizaje precoz de idiomas que garantice una enseñanza de calidad de la lengua extranjera en todo el territorio nacional.	3,98	4,00	1,154	96,59%

Esta necesidad está presente en todo el territorio nacional (P14) con el fin de que las comunidades autónomas cuenten con adecuadas iniciativas en este sentido, con un 44,7% totalmente de acuerdo y una media de casi 4.

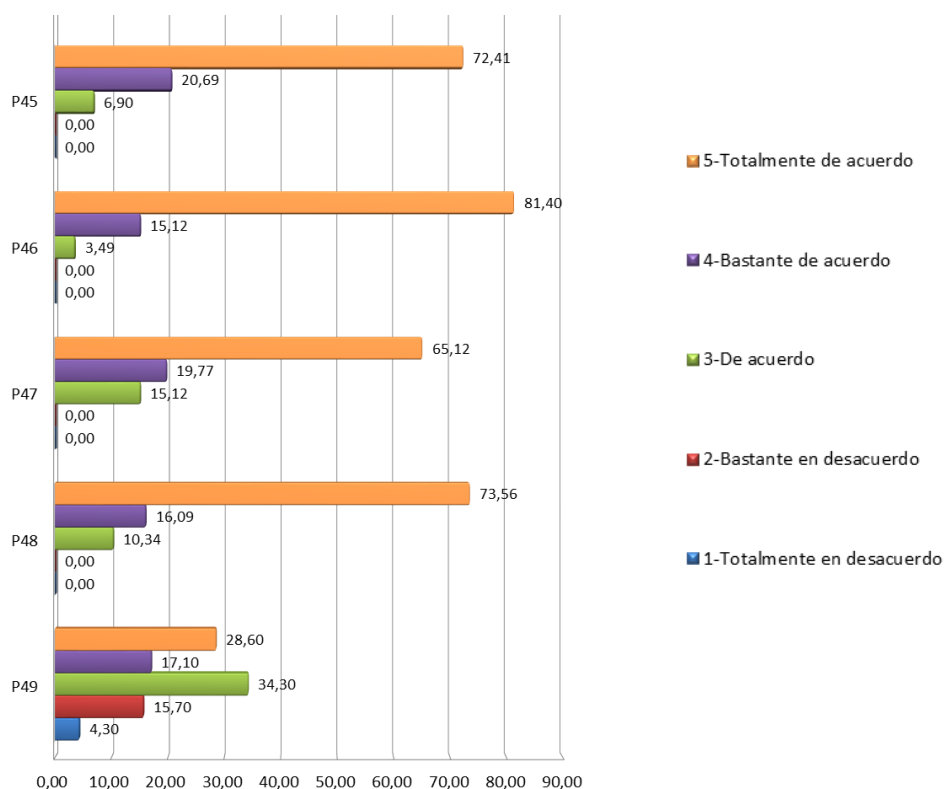


Figura 35. Resultados dimensión 1, categoría “legislación” expresados en tantos por cien

En consecuencia, los expertos se muestran bastante de acuerdo en que la legislación actual, en lo que concierne a la enseñanza de la LE en Infantil, es insuficiente y es necesario, en primer lugar, mayor concreción en cuanto a cómo debe llevarse a cabo; y en segundo lugar, una mayor homogeneidad entre comunidades autónomas. En este sentido, es evidente que, aunque la situación ha mejorado, una de las cuestiones pendientes es la mejora de la legislación así como su concreción y ampliación. Hasta el momento son escasos los estudios que han contrastado las políticas educativas dentro del territorio nacional. Recientemente, el mencionado informe del Ministerio (Arroyo et al. 2015) ofrece una panorámica

de la situación de la enseñanza de la LE en España en todas las etapas educativas, que corrobora lo recogido en nuestra investigación (estudio preliminar) y donde se detalla que el horario de enseñanza de la LE en Infantil oscila entre una hora, en algunas comunidades, y cuatro horas semanales en la Comunidad Valenciana y Navarra. Asimismo, esta diversidad, como vimos en el estudio preliminar, queda patente en el hecho de hay comunidades donde dejan libertad a los centros para ampliar el horario si cuentan con los recursos apropiados (Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, Comunidad de Madrid y País Vasco). De igual forma, no todas las comunidades incluyen orientaciones metodológicas, ya que como vimos en el estudio preliminar solo Canarias, Extremadura, Galicia, Murcia y Cantabria han elaborado monográficos sobre el tema.

Horario lectivo

Referente al último aspecto de la Dimensión 1, observamos en las medias extraídas que los participantes están, de media, entre de acuerdo, bastante y totalmente de acuerdo con las cuestiones planteadas

Tabla 89

Resultados dimensión 1 "Horario Lectivo"

Horario lectivo	Media	Mediana	Desv. Típ.	Participac.
P15 El tiempo medio destinado a la enseñanza de la lengua extranjera en Infantil (60-90 minutos semanales) no es suficiente.	4,02	4,00	1,046	96,50%
P16 El tiempo destinado a la lengua extranjera es adecuado si el objetivo es una aproximación a dicha lengua, aunque no sería apropiado como parte de un programa bilingüe.	3,70	4,00	1,084	90,91%
P17 Las sesiones deben ser diarias y de corta duración (aproximadamente	3,85	4,00	1,156	94,45%

30 minutos) para proporcionar un contacto continuo y adaptado a la capacidad de atención del alumno.				
P18 La lengua extranjera debe estar integrada de forma natural en las rutinas diarias de la clase de Infantil.	4,43	5,00	,875	97,73%
P19 El tiempo de exposición en el aula debe ir aumentando paulatinamente desde los 3 hasta los 5 años, teniendo en consideración las características del niño.	3,99	4,00	1,084	98,86%
P20 Se debe reducir el número de alumnos por aula (desdobles) en las sesiones de lengua extranjera para proporcionar a los alumnos oportunidades de interacción.	4,24	5,00	1,089	94,32%
P21 La calidad de la enseñanza que se proporcione a los alumnos en las sesiones de lengua extranjera, es decir, una metodología adecuada y eficaz, es igual o más importante que la cantidad de horas que se dedique a la misma.	4,49	5,00	,874	98,86%

En concreto, y en consonancia con Mourão (2015a), los expertos están bastante de acuerdo (42,4% totalmente y 29,4% bastante de acuerdo) en que el tiempo medio actual destinado a la enseñanza de la LE en infantil (60-90 min./semanales) no es suficiente (P15), ya que “[...] in some countries in preprimary institutions is associated with a peripatetic teacher who visits children a couples of time a week, teaching English in short, isolated spurts of between thirty to forty-five minutes of activity”(p.57).

Aunque depende, tal y como ratifican los expertos, del objetivo que se persiga (P16), ya que si solo se pretende conseguir un acercamiento a la LE el horario actual puede ser adecuado, pero no para desarrollar una competencia

plurilingüe, con 32,5% de opiniones de acuerdo y totalmente de acuerdo y una media de 3,7.

Además, de forma mayoritaria, los expertos están de acuerdo en que este tiempo se distribuya en sesiones breves y diarias (P17), como también es de la opinión Mura (2002). Un 83,3% de los expertos se posicionan de forma positiva al respecto (valores 3, 4 y 5), apoyado de una media de 3,85, es decir, que los expertos están entre acuerdo y bastante de acuerdo con la cuestión; y como afirman Flores y Corcoll (2008) se debe “guarantee that children do not experience a different and artificial time, but a natural continuity to everything they do, want to know and can be every day” (p.4).

En línea con estas autoras, los expertos son partidarios de que este tiempo lectivo (P19) aumente de forma gradual según la edad (43,7% totalmente de acuerdo y 23% bastante de acuerdo), con una media de 3,99 que sustenta el acuerdo; e integrarse de forma natural en las actividades diarias del aula (P18), con un mayoritario totalmente de acuerdo (65,1%), y una elevada media de 4,43. Así pues, y como concluyeron Illés y Akcan (2017), en su estudio con alumnos entre 10 y 17 años, cuando tiene lugar de forma simultánea el aprendizaje y uso de la lengua, es decir, cuando se emplea como un instrumento real de comunicación en el aula, repercute positivamente en el uso espontáneo y creativo de la LE por parte del alumno, hecho que se podría extrapolar al aula de Infantil.

Incluso, el contacto con la LE en un contexto formal puede ser ventajoso, tal y como apuntaba el experto 33 y afirman Le Pichon, De Swart, Vorstman y Van de Bergh (2010), al considerar que puede tener una influencia positiva en la competencia estratégica de los alumnos. Asimismo, y como Ioannou-Georgiou (2015) concluye “[...] ELL programme can be fully integrated in pre-primary education and that even programs that dedicate a relatively small percentage of school time to the L2 can produce beneficial results with regard to the development of attitudinal, intercultural and linguistics targets” (p.106), aunque como comentaremos más adelante, para que esta iniciativa sea exitosa es fundamental la adecuada formación del profesorado.

Esto se refleja en las iniciativas que llevan a cabo las comunidades autónomas como, por ejemplo, el reciente plan piloto que se está llevando a cabo en la Región de Murcia, el cual contempla una hora diaria de exposición a la LE, o los planes de inmersión de Cantabria.

La cuestión donde los resultados parecen ser axiomáticos es en el hecho de que los expertos consideran igual o más importante que el tiempo de exposición la calidad de la aproximación que se lleve a cabo (P21). Esta cuestión consigue aunar el mayor porcentaje de totalmente de acuerdo entre los expertos (67,8%), con una media de 4,49. Estos resultados están relacionados con aquellos estudios que sugieren que pueden existir grandes diferencias en la adquisición de una L2 dependiendo de factores como la motivación, aptitud, personalidad, inteligencia y preferencias del aprendiz (Lightbown y Spada, 2001; Piller, 2002), por lo que el factor de la edad no se puede considerar de forma aislada (Lasagabaster, 2003), sino en conjunción con otros elementos (Sotés, 2000), principalmente de índole metodológica. En este sentido, y como medida recomendada para mejorar esta calidad, se encuentra la reducción de la *ratio* para estas enseñanzas, a fin de proporcionar a los alumnos más oportunidades de interacción (P20), cuestión que obtiene un 4,24 de media y las respuestas repartidas entre las diferentes categorías de acuerdo (24,1%, 23% y 43,7%, bastante, de acuerdo y totalmente de acuerdo), de forma mayoritaria.

Algunos expertos, como el número 68, va más lejos y afirma que no solo debería reducirse la *ratio* de alumnos por aula, sino el total de alumnos con los que trabaja un docente al cabo del día y año. González-Davies (2007, citado en Celaya 2012) ya defendían que era necesario reducir la *ratio* de los grupos, además de ser bueno la convivencia de dos docentes por aula.

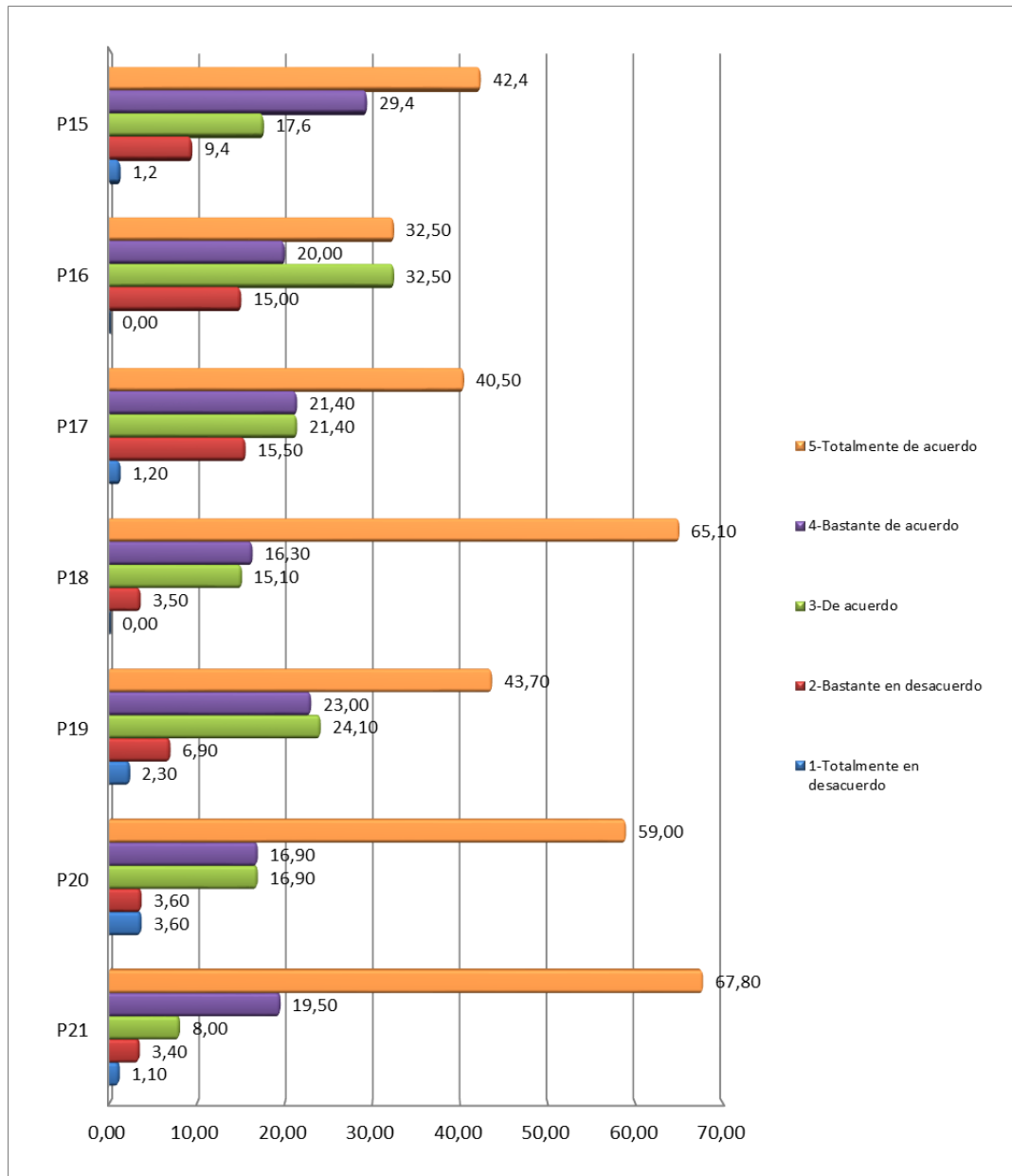


Figura 36. Resultados dimensión 1, categoría "horario lectivo" expresados en tantos por cien.

En resumen a esta primera dimensión, respecto a la situación actual, se puede afirmar que los expertos están entre de acuerdo y bastante de acuerdo en todas las cuestiones que se abordan, por lo que a pesar de que España se encuentra en situación de desventaja respecto a los países europeos, la situación de la enseñanza de la LE a nivel nacional está mejorando, y ya no está tan arraigada en los aspectos gramaticales, aunque se confía en exceso en el libro de texto. Sin embargo, los expertos están de acuerdo en que es necesario que desde las instituciones y las comunidades autónomas se realicen más esfuerzos, ya que existe una gran heterogeneidad no solo en cuanto a las comunidades, sino a nivel de centro escolar dentro de una misma Comunidad. Estos esfuerzos tienen que ayudar a una mayor concreción de los programas bilingües, y venir arropados por una mayor inversión tanto en recursos humanos como materiales.

En cuanto a la legislación sobre la LE en Infantil, los expertos están de media, bastante de acuerdo, en que la legislación actual sobre la enseñanza de la LE es insuficiente, siendo necesario una concreción de la misma en cuanto a objetivos, contenidos, metodologías y horarios a seguir; lo que ayudará a proporcionar mayor homogeneidad en el plano nacional con el fin de garantizar una enseñanza de calidad en todas las comunidades autónomas.

En relación al horario lectivo, los expertos consideran que el tiempo actual no es suficiente (aunque si el objetivo es una aproximación, como indica la ley, puede ser adecuado), por lo que es necesario el aumento del mismo (de forma paulatina según la edad) en sesiones breves y diarias, e integrar la LE de forma natural en las rutinas diarias, reducir la *ratio* de alumnos por aula y tener en cuenta que igual de importante que la cantidad es la calidad de dicha exposición, lo que debe reflejarse en una adecuada metodología.

8.3 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LA DIMENSIÓN 2. PAUTAS METODOLÓGICAS

Uno de los principales problemas a los que se enfrentan los docentes en cuanto a la enseñanza de la LE en Infantil es la falta de unas directrices concretas a seguir, tanto a nivel legislativo, como a nivel metodológico, ya que la “ausencia de una fundamentación teórico-metodológica es el principal problema a la hora de planificar y llevar a cabo su labor docente en el aula” (Morris y Segura, 2003, p.195). Además, en palabras de Ruiz-Bikandi (2003) “la clave para lograr que las niñas y los niños puedan aprender contenidos curriculares a través de una lengua como el inglés, no está en otro lugar que en la metodología, en los modos y recursos que se utilicen [...]” (p.133) con el fin de que se sientan motivados a aprender una lengua desconocida para ellos. Y a continuación, vamos a tratar el análisis y discusión de dichas pautas metodológicas.

Pautas metodológicas

Las primeras 23 preguntas de la dimensión 2 del cuestionario versan sobre las pautas metodológicas más propicias en esta enseñanza para proseguir con los métodos más indicados para estas edades, el momento de inicio más propicio, la oportuna implicación de las familias, la lengua en la que debe impartirse la clase de LE, los materiales que deben emplearse y la óptima transición entre las etapas de Infantil y Primaria. En líneas generales y como se puede observar en la Tabla 90, todas las preguntas obtienen una media cercana a 4 o superior a 4, incluso cercana a 5, valor máximo, por lo que se puede decir que, de forma mayoritaria, los expertos están bastante o totalmente de acuerdo con las pautas metodológicas recogidas en esta dimensión. Además, como se aprecia en la Tabla 90, la desviación típica es menor de 1 en todas las preguntas excepto en la P11 (realización de asambleas) y P18 (introducción lectoescritura de forma más tardía), como comentamos en el capítulo anterior. Como veremos a continuación, las preguntas que alcanzan una media más elevada tienen que ver con el empleo de juegos en la clase de LE (P3.media=4,83), canciones (P4.media=4,80), empleo de materiales visuales (P12.media=4,79) y de refuerzos (P9.media=4,73).

Tabla 90

Resultados dimensión 2, categoría "pautas para la enseñanza de la LE en educación infantil"

PAUTAS METODOLÓGICAS	Media	Mediana	Desv. Típ.	Participac.
La metodología para la enseñanza de la lengua extranjera en Infantil debe ...				
P1 ...seguir las mismas pautas que el aprendizaje de la lengua materna.	3,95	4	,993	100,00%
P2 ...incluir las rutinas propias del aula de Infantil pero en la lengua extranjera	4,45	5	,746	97,73%
P3...Llevar a cabo juegos en lengua extranjera que tengan un propósito comunicativo	4,83	5	,437	98,86%
P4 ...Utilizar canciones como herramienta de enseñanza de la lengua extranjera.	4,80	5	,453	98,86%
P5 ...Emplear rimas que ayuden a mejorar la competencia comunicativa y los conocimientos sobre el país de la lengua extranjera	4,46	5	,735	95,45%
P6 ...Realizar dramatizaciones en lengua extranjera.	4,52	5	,736	95,45%
P7 ...Usar storytelling (técnica de cuenta cuentos) en lengua extranjera.	4,67	5	,585	96,59%
P8 ...Utilizar la mascota en la enseñanza de la lengua extranjera como medio de comunicación con los alumnos.	4,18	4	,885	94,32%
P9 ...Emplear refuerzos (excellent, well done) que sirvan de apoyo y motivación al alumno.	4,73	5	,543	96,59%
P10 ...Diseñar un rincón de inglés que nos permita realizar diferentes actividades	4,32	5	,916	96,59%
P11 ...Llevar a cabo asambleas en lengua extranjera	4,06	5	1,195	97,75%
P12 ...Valerse de materiales visuales	4,79	5	,509	98,86%

(flashcards, pósters, objetos reales) que sirvan de soporte a la enseñanza.				
P13 ...Recurrir a la pizarra digital como recurso para la enseñanza de la lengua extranjera mediante materiales interactivos	4,52	5	,729	98,86%
P14 ... Respetar los ritmos individuales de aprendizaje y el periodo de silencio por el que pasan los alumnos a estas edades.	4,61	5	,688	98,86%
P15 ...Diversificar los agrupamientos según el objetivo de la actividad	4,37	5	,864	98,86%
P16 ... debe Introducir la lengua extranjera de forma natural, globalizada e integrada con el resto de áreas creando situaciones que partan del conocimiento e interés de los niños en un ambiente lúdico y de confianza	4,64	5	,734	97,73%
P17 ...Centrar la atención en las destrezas orales, basando el trabajo en las destrezas del listening (comprensión oral) y speaking (expresión oral).	4,58	5	,711	97,73%
P18 ...Introducir la lectoescritura en lengua extranjera más adelante, ya que los niños no están preparados a nivel cognitivo para este aprendizaje.	4,26	5	1,14	97,73%
P19 ...No abusar del uso de fichas (actividades lectoescritura, pintar, dibujar), ya que no son significativas en el aprendizaje de una lengua extranjera a estas edades.	4,48	5	,808	97,73%
P20 ...Crear un entorno en el aula y el centro escolar que motive a los alumnos (pósters, imágenes) y que reflejen la cultura extranjera.	4,55	5	,697	97,73%
P21 ...Reducir la ratio de alumnos por grupo para una interacción alumno-profesor de mayor calidad,	4,66	5	,679	98,86%

proporcionando al alumno mayores oportunidades de aprendizaje.				
P22 ...Organizar los contenidos en forma de espiral, de menor a mayor complejidad y revisándolos de forma continua para progresar paulatinamente.	4,56	5	,710	98,86%
P23 ...Coordinar los contenidos y objetivos impartidos por la maestra de Infantil y por el especialista en lengua extranjera para que se trabajen de forma paralela.	4,57	5	,848	97,73%

De forma detallada, los resultados (Figura 37) indican que las pautas a seguir en la enseñanza de la LE en Educación Infantil deben guiarse por los principios que rigen la adquisición de la lengua materna (P1), acuerdo que se divide principalmente entre totalmente (35,23%) y bastante de acuerdo (35,23%) a partes iguales (Figura 37).

Además, de forma similar, los expertos están de media entre bastante y totalmente de acuerdo (4,64) en que debe ser una enseñanza globalizada e integrada con el resto de áreas (P16), con un mayoritario 76,7% de opiniones totalmente de acuerdo, como refleja el experto 72.

... En general, la metodología utilizada ha ido adaptándose cada vez más a las características del alumnado de la etapa y a los criterios metodológicos fundamentales de la misma. Actualmente, al menos, en el caso de mi "cole" y de los que conozco, se basa en el juego y en la actividad del alumno, así como fundamentalmente en la expresión oral en inglés. Se utilizan los mismos recursos y estrategias metodológicas que en infantil: Juegos, cuentos cortos, canciones, vídeos, tarjetas de imágenes, muñecos, objetos cotidianos, gestos y mímica... generalmente utilizando el tipo de agrupamiento en gran grupo (a lo que en infantil llamamos coloquialmente asamblea) Todos estos recursos y este tipo de agrupamiento han ido en detrimento de la utilización de libros y fichas para el trabajo individual del alumno en mesa, que en general, me parecían muy poco eficaces para la enseñanza del idioma. Se han incorporado las rutinas a la clase de inglés. Esta estrategia es muy utilizada en infantil ya que es muy efectiva y recomendable para alumnos de estas edades. La clase comienza siempre con la misma canción en inglés, el mismo saludo, la

conversación sobre el tiempo, sobre los niños que han venido a clase y los que han quedado en casa, etc. Todo en inglés, de manera que con un poco de tiempo los niños empiezan a entender y a elaborar las respuestas orales adecuadas en inglés. Otro aspecto importante de la metodología actual es que las clases se desarrollan íntegramente en inglés. Es decir, el docente que las imparte habla a los niños en inglés todo el tiempo, incluso en la vigilancias de patio, o en otras actividades que se realizan fuera del aula a nivel de centro. Todos estos aspectos metodológicos se encuentran con el inconveniente del número de alumnos del aula. Sería mucho más efectiva si el número de alumnos fuera menor, de forma que cada alumno pudiera participar en más ocasiones y la enseñanza pudiera ser más personalizada [experto 72. Reference 1 - 12.02% Coverage]

Por tanto, y en consonancia con lo que vimos en el marco teórico y estudio preliminar, han de seguirse los principios metodológicos que rigen la enseñanza de Educación Infantil, es decir, aprendizaje significativo, por descubrimiento, globalización, carácter lúdico y trabajo de la creatividad (Barcia, 2003; Coll, 1987; Caurcel, 2010; Fernández de Haro y Gallego, 2003b; Franco y Justo, 2009; Martín y Solé, 2007; Thió de Pol et al., 2011; Ortega, 2003; Torrance, 1976). Además, investigaciones como las de Fleta (2004, 2006, 2014), Flores y Corcoll (2008), Pino y Rodríguez (2006, 2010) y Rodríguez (2004), afirman que existe una relación entre el aprendizaje de la L1 y la L2, por lo que si somos capaces de recrear las condiciones de aprendizaje de la L1, los alumnos pueden aprender la L2 de la misma forma, ya que existen similitudes en el proceso de adquisición de la L1 y de la LE por parte de aprendices españoles y niños nativos ingleses (Moya y Jiménez, 2004). En definitiva, tanto los expertos como las investigaciones citadas apuestan por una enseñanza de la LE similar a la enseñanza de la L1, donde el alumno sea el protagonista de su aprendizaje, se trabajen las diferentes áreas curriculares y promueva una participación activa del alumnado.

Los expertos afirman que la puesta en práctica de esta visión integradora de la enseñanza de la LE conlleva la creación de un ambiente de confianza y motivador (P20), cuestión que no presenta ninguna opinión en desacuerdo, concentrándose las respuestas en los valores positivos 3, 4 y 5 (11,63% de acuerdo, 22,09% bastante y 66,28% totalmente de acuerdo), con una media de 4,55, es decir, los expertos se sitúan entre bastante y totalmente de acuerdo con el tema.

Al igual que en la investigación de Rodríguez (2004) y Andúgar y Cortina-Pérez (en prensa), queda patente la necesidad de crear este entorno seguro con el objetivo de que el alumno se atreva a participar en la sesión de LE y se facilite una buena relación maestro-alumno; como también demostró Brumen (2011) en su estudio donde los alumnos estaban motivados intrínsecamente, disfrutaban del proceso de aprendizaje y mostraban una actitud positiva hacia la LE y su cultura, además de ser conscientes de su competencia en la LE y capaces de emplearla de diferentes formas en un ambiente motivador. Por ello, los expertos creen importante respetar el ritmo, necesidades y características individuales de cada alumno (P14), cuestión con altos porcentajes de acuerdo (71,26% y 19,54% totalmente y bastante de acuerdo), criterio fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la etapa de Infantil (Flores y Corcoll, 2008), siendo positivo animar a los más tímidos a participar con el fin de proporcionar y facilitar a todos las mismas oportunidades de intervención (Pino y Rodríguez, 2010; Rodríguez, 2004).

En este ambiente motivador y de confianza, la figura del docente desempeña un rol fundamental, y su influencia puede reflejarse en su futuro desempeño académico (Birch y Ladd 1997; Dobbs and Arnold, 2009; Hamre y Pinta, 2005), por lo que es crucial el fomento de una actitud positiva hacia la LE, como decreta la legislación (Real Decreto 1630/2006, BOE núm.4). Es importante tener en cuenta que la motivación del alumno fluctúa en el tiempo y que no todas las estrategias didácticas son iguales de efectivas (Madrid, 2002), por lo que el profesor tiene que ser un modelo, guía y apoyo de los alumnos (Thoumi, 2003), así como dejar que éstos experimenten (Pino y Rodríguez, 2010; Andúgar y Cortina, en prensa; Lobo, 2008). Es fundamental que el docente tenga en cuenta las capacidades de los alumnos a los que se dirige, ya que la motivación que manifiestan los alumnos cambia de acuerdo a la edad (Nikolov, 1999) por lo que se deben emplear estrategias diferentes a las que se usan con los adultos (Mihaljević-Djigunović, 2012). Con el fin de crear este ambiente motivador, los docentes deben adaptar las clases a las características de estos jóvenes aprendices con el fin de aumentar su motivación, ya que si no se tienen en cuenta las peculiaridades de los alumnos puede que no se consiga motivarlos (Gilakjani, Lai-Mei y Sabouri, 2012). Asimismo, debe incluir aspectos culturales de la LE que se está aprendiendo, fomentando así una admiración hacia la cultura meta que irá

intrínsecamente relacionado con un mayor éxito en el aprendizaje de la LE (Cok, Skela, Kogoj y Razdevsek-Pucko, citado en Brumen 2011). En definitiva, aspectos como la actitud y motivación serán cruciales en el aprendizaje de la LE (Cenoz y Perales, 2003), ya que además de los factores cognitivos, tanto la motivación como el contexto son clave en dicho aprendizaje (Cummins, 1991).

Además, en el afán de configurar este ambiente en el que el niño se sienta seguro, es fundamental considerar el desarrollo emocional de los alumnos, en concreto el tipo de apego que presenten, dado que se relaciona un mayor apego con una mayor confianza en sí mismos y una actitud más cooperativa, lo que traerá consigo una mayor interacción social con sus compañeros y participación en las sesiones de LE (Cantón, 2003, Benítez y Fernández, 2010). Conjuntamente, las actividades que planteemos deben favorecer un autoconcepto positivo, que ayudará a que los niños sean más abiertos y comunicativos (Broc, 1994), lo que se traducirá en un intercambio lingüístico más positivo, por ejemplo en los juegos sociodramáticos de los que participa el niño a los cuatro años.

En consecuencia, este aprendizaje natural y centrado en el niño debe manifestarse también en los contenidos (P23), alcanzando un contundente 74,42% de opiniones totalmente de acuerdo. Así pues, los alumnos tienen que aprender de forma paralela lo mismo en la L1 que en LE, y con el fin de que se pueda establecer esta conexión entre los contenidos, es necesario que exista una adecuada coordinación entre maestros de Infantil y especialistas de LE, situación que ya recogen algunas comunidades, como Canarias que legisla sobre la necesidad de reunirse semanalmente o la Comunidad Valenciana donde se designa un responsable del plan plurilingüe que tiene que garantizar la adecuada coordinación. Esta cuestión estaría en línea con los trabajos de autores como Muñoz-Redondo y López-Bautista (2002-2003), aunque no siempre los contenidos en LE se trabajan de esta forma que recomiendan los expertos, sino que en muchos casos se aborda como una asignatura más, como demuestra el estudio de Ping, Vicente y Coyle (2013) donde la LE se trataba como si fuera una asignatura independiente sin formar parte de una planificación global y coordinada. Sin embargo, y como vimos en el capítulo 4, cada vez son más numerosas las experiencias plurilingües donde se trabajan contenidos en LE, aunque faltaría aumentar la coordinación entre los maestros de Infantil y los especialistas de LE.

Al hilo de estas ideas, los expertos resaltan que no solo es importante la coordinación de los contenidos, sino su graduación de acuerdo con su dificultad (P22), cuestión que también obtiene una elevada media (4,56) y una desviación menor de 1 (0,710), con un elevado número de expertos totalmente de acuerdo (68,97%) y sin opiniones en desacuerdo (Figura 37). De esta manera, es necesario que los maestros de LE conozcan la progresión de contenidos que se aprenden en la L1 para poder trasladarlo a la LE, para lo que tienen que recibir formación y trabajar de forma mucho más intensa con los maestros de Infantil. Esto iría en consonancia con Bruner y su idea de organizar los contenidos en espiral, es decir, de forma que se profundice en la materia a aprender y de forma recurrente se vuelva a lo aprendido, ya que

el alumno no debe hablar de física, historia, matemáticas... sino hacer física, historia o matemáticas. El conocimiento verdaderamente adquirido es aquel que se redescubre. Un currículo se basa en pasos sucesivos por un mismo dominio de conocimiento y tiene el objetivo de promover el aprendizaje de la estructura subyacente de forma cada vez más poderosa y razonada; este concepto se ha dado en llamar currículo en espiral. (Bruner, p. 247, citado en Guilar, 2009)

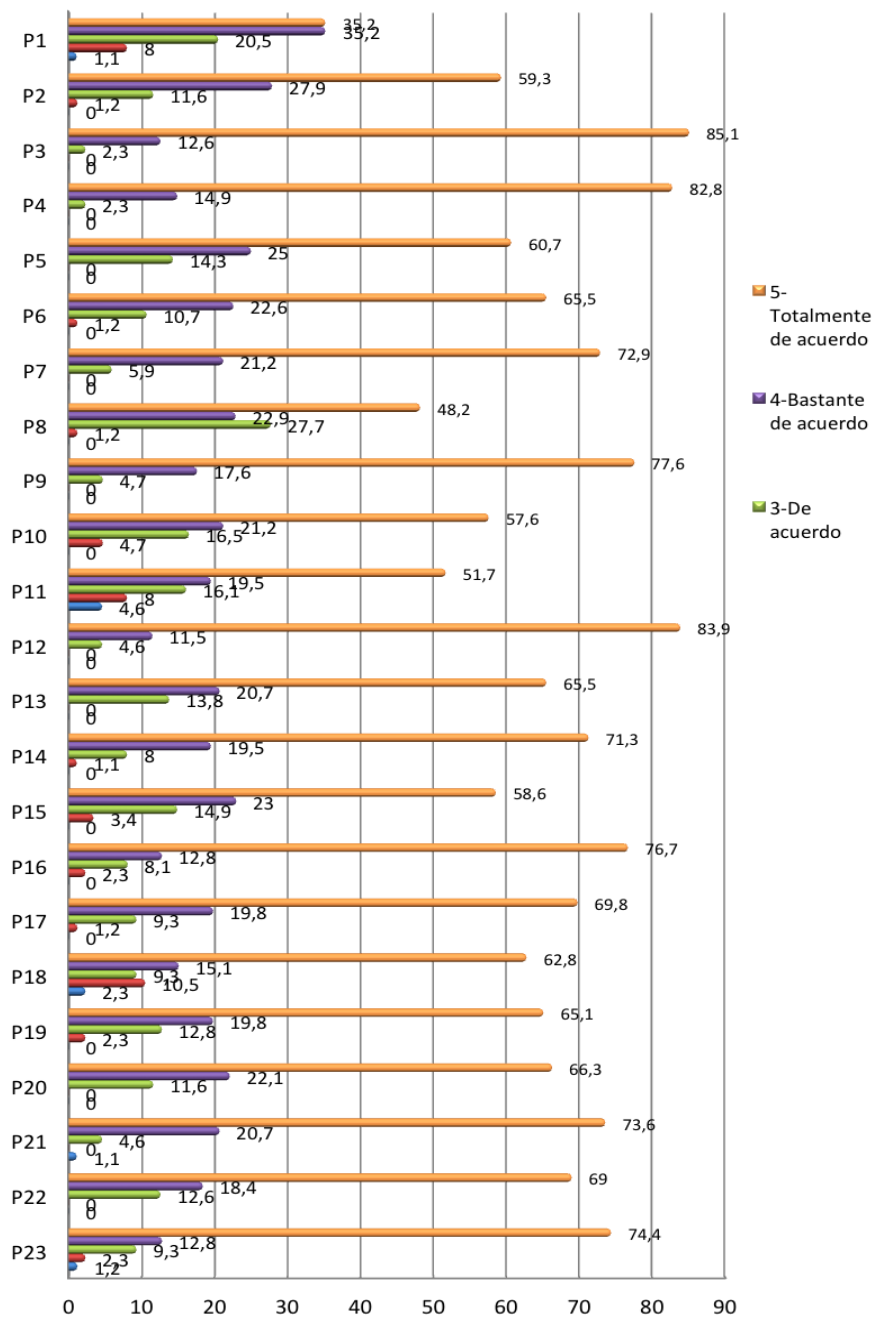


Figura 37. Resultados dimensión 2, categoría “pautas para la enseñanza de la LE en educación infantil” expresados en tantos por cien

Estos contenidos deben plasmarse en actividades que tengan, eminentemente, un carácter lúdico basado en el juego, el cual debe centrar cualquier aprendizaje a estas edades, incluida la LE, porque “play because play is a basic component of children’s development as a source of stimuli, experimentation, enjoyment and fun (Pino y Rodríguez 2010, p. 35). Además, como el alumno centra la atención en el resultado del juego, esto favorece la fluidez y confianza que tiene en la LE (Brumen, 2011).

En esta línea se puede observar cómo algunas técnicas descritas por los expertos (P3 juegos comunicativos, P4 canciones, P9 refuerzos positivos, P12 materiales visuales y reales) presentan porcentajes en el valor 5 (totalmente de acuerdo) superiores al 75%, como muestra la Figura 37, con unas medias similares que oscilan entre 4,83 y 4,7 (encontrándose en la P3 la media más alta de toda la subdimensión). En consecuencia, las opiniones están totalmente concentradas en las categorías que indican acuerdo y los expertos están, de media, entre bastante y totalmente de acuerdo en que deban emplearse en la enseñanza de la LE en Infantil juegos que incluyan un propósito comunicativo, canciones, refuerzos que sirvan de apoyo y refuerzo al alumno y todo ello acompañado de materiales visuales que soporten dicho aprendizaje. En concreto, este aspecto se ratifica en el estudio de Pino y Rodríguez (2010), donde afirman que “both aspects, language and play, go hand in hand throughout all the stages of a child’s development” (p.36). Además, y como afirman los expertos, el juego debe mostrar un propósito comunicativo, dado que “as learners are focused on the outcome of the playful activity, it leads to increased fluency and confidence in the target language” (Brumen, 2011, p.730).

Sin embargo, esta idea de juego comunicativo no siempre se recoge en las propuestas didácticas (Mourão, 2014) y es de vital importancia en esta etapa, ya que a los tres años los infantes ya pueden participar del juego simbólico; aunque conviene señalar que no pueden participar en juegos sujetos a reglas estrictas, tal y como vimos en el marco teórico, al no poder situarse en el lugar de la otra persona hasta los seis años (De la Morena, 2012). Además, es importante que estos juegos presenten información nueva para que no solo asimilen información parecida a la que ya conocen, sino para que acomoden sus esquemas preexistentes como defendía Piaget, siendo un aprendizaje basado en un balance entre asimilación y acomodación, para lo que hay que presentar un *input*

comprensible y adecuado a sus capacidades (Krashen, 1986). En definitiva, debe existir un equilibrio entre el juego y el reto cognitivo para fomentar la estimulación del alumno (Enever, 2015).

Además, como hemos comentado, deben ser materiales visuales de carácter real, ya que, en consonancia con Salva y Vivaldi (2012) el aprendizaje infantil no se produce de forma exclusiva mediante la experiencia directa, sino a través de la gran cantidad de fotos, vídeos, libros, etc. es decir, materiales reales, a los que son expuestos cada día. Esta idea la comparten los maestros de la investigación llevada a cabo por Fleta (2016). Asimismo, el hecho de que las canciones sean un recurso apropiado, estaría refrendado por investigaciones como las de Fleta (2014), quien considera que es un recurso excepcional para la enseñanza de LE en Infantil, al ayudar al desarrollo de la conciencia fonológica y los patrones de entonación, además de adaptarse perfectamente a la jornada escolar. De igual forma, en línea con Pelegrina y Lechuga (2007), las canciones son adecuadas porque permiten que perdure el recuerdo de lo aprendido y suelen ser trabajadas por los maestros especialistas en LE (Pino y Rodríguez, 2010), contribuyendo a la motivación del alumnado (Brumen, 2011; Fleta, 2014).

Relacionado con el citado apoyo visual, los expertos están de acuerdo en el uso de la pizarra digital (P13), como demuestra el 100% de opiniones situadas en las categorías de acuerdo, siendo mayoritario el 65,52% de respuestas totalmente de acuerdo, con una media de 4,52 y desviación menor de 1, resultados compartidos con los docentes de la investigación de Fleta (2016) sobre el contexto de la Comunidad de Madrid.

Este tipo de estrategias y recursos deben estructurarse en rutinas, al constituir la base de la organización de la jornada escolar en Educación Infantil; con un 59,30% totalmente y 27,91% bastante de acuerdo, una desviación menor de 1 y una media de 4,45, opinión que reitera el siguiente experto.

El funcionamiento ordinario de cualquier aula, pero sobre todo de Educación Infantil, ofrece un variado repertorio de situaciones y esquemas de comportamiento que podemos utilizar como base para la introducción de la lengua extranjera. Estas situaciones que en Infantil denominamos rutinas son fácilmente predecibles y ofrecen un marco de comunicación al que se le puede sacar un mayor rendimiento si los niños y niñas conocen ya la situación [experto 1. Reference 1 - 15.13% Coverage]

Además, las rutinas permiten optimizar el limitado tiempo que hoy en día se dedica a este aprendizaje mediante un *input* adecuado (Fleta, 2006), ya que como afirma Mourão (2015a) “language is part of the organisation of routines, and their frequency and repetitive nature provide children with opportunities to predict, support, their understanding as well as pick up language and build vocabulary” (p.59). Los momentos en que los alumnos estén expuestos a la LE deben ser adecuadamente estructurados y pautados mediante rutinas con el fin de que los alumnos puedan predecir qué va a ocurrir y puedan ir participando de esta enseñanza. En consonancia con Jiménez-Catalán (2003) y Pelegrina y Lechuga (2007), los niños retienen mayor información cuando entienden lo que está ocurriendo y llegan a abstraer regularidades de las situaciones a las que son expuestos (Rodrigo, 2013); además son fundamentales en la enseñanza de la LE ya que, como sugiere Fleta (2006), son apropiadas para abordar la enseñanza de la LE con el fin de optimizar el horario lectivo que se dedica a la misma y proporcionar a los alumnos un *input* adecuado. Asimismo, el lenguaje repetitivo de las rutinas proporciona a los niños situaciones que ayudan a su comprensión y producción de la LE (Mourão, 2015a) y ayudan a que el docente se sienta más seguro si no domina la LE (Brumen, 2011).

Tal y como vimos en el capítulo 1, a la hora de planificar las rutinas es necesario puntualizar que los niños no pueden emplear estrategias como el repaso y la organización hasta los dos años (Palacios, 2013) y a los cinco todavía no son capaces de planificar las acciones que quieren llevar a cabo (Rodrigo, 2013). De igual forma, hasta los seis-siete años no pueden realizar, de forma voluntaria, estrategias para recopilar información (Pelegrina y Lechuga, 2007); sin embargo a los tres años pueden participar de estrategias sencillas que les ayuden a recordar información, como la repetición y a los cuatro años pueden anticiparse a los problemas que plantea una tarea sencilla, por ejemplo escuchar una historia y recordarla luego (Barajas, 2012a). Es por tanto fundamental, el papel de las rutinas, que ayudará a que los niños pueden recordar mayor y mejor información, especialmente en una LE ajena a ellos; y pueden, asimismo ser un apoyo para los docentes que no dominen la LE o no tengan un amplio conocimiento del funcionamiento de la etapa de Infantil.

En concreto, Fleta (2008) propone diferentes rutinas de tipo lingüístico, es decir, expresiones o estructuras en inglés que acerquen la LE a los alumnos, como

por ejemplo, “*Good morning, come in, take your coat off, etc*” (p.8), las cuales pueden ponerse en práctica en diferentes momentos de la jornada escolar, como la asamblea, recoger juguetes, hábitos de higiene, etc. que podrían denominarse fórmulas, es decir, estructuras que se utilizan siempre para una misma situación, relacionadas con los formatos que proponía Bruner (1983). Las transiciones, momentos de cambio de actividad que pueden suponer una situación de descontrol tanto en la L1 como en la LE, también son momentos adecuados para introducir rutinas en la LE mediante recursos sonoros, mímica, canciones, rimas, estructuras lingüísticas, etc. que introducen la próxima actividad. Asimismo, en estos momentos podría incluso trabajarse la psicomotricidad fina, interacción, compañerismo, etc. En definitiva, las rutinas son un recurso muy adecuado para la enseñanza de la LE en Infantil y que deben ayudar a planificar cómo será la exposición y el input que se ofrecerá a los alumnos en LE.

De la misma forma, los participantes en el estudio también consideran apropiado el trabajo con historias y cuentos (P7) con un 72,94% de los participantes totalmente de acuerdo y ninguna opinión discrepante, una media de 4,67 y una desviación alejada de 1 (0,585), como se aprecia en la Tabla 87, por lo que constituye otras de las técnicas que obtienen un gran acuerdo y consenso. En línea con diferentes autores, escuchar y contar cuentos es uno de los recursos más apropiados para trabajar la oralidad en esta etapa educativa (Fleta, 2006); además, divierten, ayudan al desarrollo de la imaginación, a distinguir entre realidad y fantasía, incluyen enseñanzas morales, desarrollan la destreza narrativa, y fomentan el hábito por la lectura (López-Téllez, 2003).

Como cabía esperar, al considerar los expertos adecuado el trabajo con historias, la realización de dramatizaciones (P6) también alcanzó altas cotas de acuerdo, al ser una técnica complementaria o paralela al uso de historias o *storytelling*. Las opiniones de los participantes se centran en las categorías de acuerdo (valores 3, 4 y 5), con un mayoritario 72,94% de totalmente de acuerdo. De esta manera, el trabajo con historias permite el contacto con aspectos tan variados como

[...] sounds, intonation, vocabulary, grammatical structures and chunks of the target language within a context. During a story time session children can develop the speaking skills by reciting, choral reading, by guessing or answering questions and at later stage by

telling stories themselves. When teachers read stories to children in pre-primary classrooms, they are offering them opportunities for holistic learning. (Fleta, 2014, p. 44)

Es remarcable el hecho de que los niños no se cansan de escuchar repetidamente la misma historia, incluso necesitan que se les cuente siempre de la misma manera (Rodríguez-Suárez, 2003). Por tanto, los docentes deben incluir los cuentos como una estrategia básica, y decidir cómo y en qué momento de la sesión trabajarlos, que siguiendo a López-Téllez (2003) debería adaptarse al formato de asamblea.

Tanto las historias como las dramatizaciones ayudan a trabajar desarrollos básicos propios de estas edades, ya que el juego simbólico permite que experimenten las emociones de personajes de ficción, como los que aparecen en los cuentos o las dramatizaciones. El lenguaje ayuda en esta tarea a tomar conciencia de todas estas emociones, permitiéndole poner nombre a las mismas se hacen más cercanas (Ortiz, 2005). Adicionalmente, alrededor de los tres-cuatro años comienzan a esconder sus emociones, aunque con poco éxito (algo que consiguen a los cinco-seis años), y a los cuatro-cinco años comienzan a comprender las emociones que tienen lugar en una circunstancia concreta, pudiendo incluso interpretar papeles no tan conocidos para ellos a los cinco-seis años, por lo que adquiere incluso más relevancia el juego sociodramático. Por tanto, son muchos los beneficios de emplear historias y *picture books* (Mourão, 2015b), igual que dramatizaciones (Pino y Rodríguez, 2010). Tanto es el beneficio de las historias, que hay metodologías cuyo eje central son historias tipo *formats* como *The adventures of Hocus and Locus*, consistente en historias centradas en situaciones cotidianas para el niño con un toque de magia que incluyen una introducción, un problema y su solución y que captan la atención de los alumnos mediante acciones, movimientos y gestos trabajando en forma de asamblea; con resultados muy positivos en cuanto a la mejora del nivel de los niños de la L2 (Mcelwee, 2015).

De igual manera, los participantes también apuestan por el uso de rimas (P5), siendo todas las opiniones positivas, como en la mayor parte de estrategias comentadas anteriormente, alcanzando 60,71% totalmente y con una media de 4,46, tal y como recomiendan diferentes autores como Rodríguez, (2004), Fleta (2006, 2014, 2016), Rodríguez-Suárez (2003), Mourão (2014). En la misma línea

sería interesante el empleo de trabalenguas, ya que de acuerdo a Tzakosta y Sfiraki (2016), ayudan no solo al desarrollo de una adecuada pronunciación, sino que pueden reforzar la comprensión y producción de oraciones complejas, grupos de consonantes, estructura silábicas y patrones de acentuación de la lengua objeto de aprendizaje.

El uso de la mascota también es una estrategia recomendada por los expertos (P8), con una media de 4,18 tal y como sustentan diversos autores (Mourão, 2014; Lobo, 2008; López-Téllez, 2003; Cayuelas, Fernández, Martín y Pérez, 2003; Mourão y Robinson, 2015).

A la hora de realizar actividades que trabajen los diferentes recursos mencionados, los participantes opinan que es importante diversificar los agrupamientos (P15), con un 58,6% de opiniones totalmente de acuerdo y el resto de opiniones distribuidas, casi en su totalidad en los valores que muestra acuerdo. Rodríguez (2004) y Pino y Rodríguez (2010) apuestan también por esta diversificación de agrupamientos con el fin de que los alumnos se relacionen entre sí y se promueva la socialización y cooperación, siempre dependiendo de la actividad que se pretenda realizar.

En relación con la misma cuestión, los expertos coinciden en que una manera adecuada de trabajar la LE y que ayuda a variar el tipo de agrupamiento en esta etapa educativa son los rincones, estrategia que constituye una buena herramienta de aprendizaje, donde el niño puede jugar libremente y poner en práctica lo previamente aprendido (P10). Esta cuestión alcanzó un 95,4% de respuestas en los valores que indican acuerdo, sumado a una media de 4,32 y una desviación menor de 1 (0,932), por lo que los expertos están, de media, entre bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo con el uso de los rincones.

De este modo, son un buen recurso que debería utilizarse en la enseñanza de la LE en Infantil ya que los juegos iniciados por los propios alumnos les ayudan a poner en práctica lo aprendido de forma natural. Algo muy importante que Mourão (2014) concluyó en su estudio es cómo los niños en los rincones ponen en práctica las situaciones aprendidas y emplean la LE al mismo tiempo que se ayudan y corrigen entre ellos, lo que conduce a que el aprendizaje sea “meaningful, authentic and spontaneous” (p. 262). Es llamativo el hecho de que en el estudio de Fleta (2016), en un 56% de los centros escolares que participaron en su investigación, no existía rincón de inglés.

Aunque los rincones constituyen tanto un tipo de actividad como tipo de agrupamiento, no son el único tipo de agrupamiento recomendado; más de la mitad de los expertos consideran necesario diversificar los agrupamientos en las actividades que se planteen, lo que nos lleva a pensar que es importante tener en consideración el tipo de agrupamiento cuando se planifique una actividad, sobre todo en una lengua que es ajena en un primer momento para los alumnos. En el estudio de Rodríguez (2004) son más utilizadas y efectivas las actividades en gran grupo o de carácter individual, en detrimento de grupos pequeños o parejas, ocasionado por la corta edad de los aprendices, tal y como vimos en el capítulo 3. Esto se ve justificado por el desarrollo social del niño, ya que a partir de los cuatro años disminuye el carácter individualista y aparece cierto cooperativismo, mostrando gran interés en la imitación, y entre los cinco-seis años se produce un cambio significativo y la socialización cobra mayor importancia, empezando a aceptar las reglas del juego social y participar en juegos cooperativos reales (Salvador, 2001a).

Una cuestión fundamental que ha quedado patente en la presente investigación es la necesidad reducir la *ratio* de alumnos por aula (P21), lo que se refleja en 73,56% de opiniones totalmente de acuerdo, una media de 4,66 y una desviación de 0,679.

Todos estos recursos y estrategias didácticas mencionados, según los participantes, deben centrar la atención en el trabajo de las destrezas orales, *listening* y *speaking*, (P17), con un 98,9% de opiniones repartidas entre las distintas opciones de acuerdo, principalmente totalmente de acuerdo (69,8%); sumado a una media de 4,58 y una desviación típica de 0,711, lo que conduce a afirmar que los expertos están entre bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo con el hecho de focalizar la atención en las destrezas orales, como indica el experto 32.

...Las destrezas que se fomentarán serán las orales: escucha atenta y producción de la lengua (que se basará en la repetición en estas edades) [experto 32. Reference 4 - 2.31% Coverage]

La introducción de la LE en la etapa de Infantil debe centrarse en *listening* y *speaking*, ya que aunque el período crítico parece que no tiene tanta validez si no

se trata de un contexto natural de aprendizaje, sí parece que existe una etapa crítica para aprender aspectos relacionados con la pronunciación.

La opinión de los expertos estaría en consonancia con estudios como los de Álvarez-Cofiño (2006), Flores y Corcoll, (2008), Fleta (2014), Morris, Ramdsen, Mercader, Ritchie, Lage, Ramírez y Sánchez (2003), Pino y Rodríguez (2003), Rodríguez (2004), Rodríguez-Suárez (2003), los cuales avalan la importancia del trabajo de estas destrezas en el aprendizaje de la LE en Infantil. De la misma manera, el proyecto chipriota de implantación de AICLE donde el foco se centra en las destrezas orales, ya que como su currículo determina, la lectoescritura en LE no debe trabajarse en Infantil, por lo que no hay un contacto sistemático con la lengua escrita, cuestión que genera debate y no existe un claro consenso sobre la misma (Ioannou-Georgiou, 2015), como también nos confirmaba el experto 3 en el *feedback*; así pues, y como afirma Fleta (2015), el profesor debe planificar un tiempo para la práctica de actividades de tipo *listening*, teniendo en cuenta la edad de los aprendices y sus capacidades ya que los niños de estas edades aprenden una LE de forma subconsciente hablando y escuchando,

at an early age, oral communicative interaction provides the basis for comprehension in L2 learning, thus L2 input should be presented to young learners through a myriad of resources and awareness-raising activities. One reason for this is that focused listening tasks where children participate actively in the listening process involve listeners not only listening for a purpose, but also in becoming active participants in the communication process. By increasing awareness of sounds coming from a variety of sources, teachers are not only supporting children in differentiating between sounds, but also providing them with language to talk about these sounds. (p.146)

Este trabajo de las destrezas orales está relacionado con la cuestión de no abusar del uso de fichas escritas (P19), asunto en el que los expertos están mayormente de acuerdo (totalmente de acuerdo un 65,12%). Así pues, la media de 4,48 señala que los expertos, de media, están entre bastante y totalmente de acuerdo con el no abuso de fichas escritas, aunque el uso de fichas, reducido a actividades como colorear, se considera positivo siempre que suponga un soporte y no una actividad principal y tenga un fin comunicativo (Rodríguez, 2004).

Asimismo y referente al trabajo de las destrezas escritas, los expertos presentan opiniones divergentes en cuanto al retraso del inicio de la lectoescritura en LE (P18), siendo una de las preguntas en las que no se alcanzó el consenso (CCM=77.9%)

Si bien es cierto, que el porcentaje de respuestas más elevado se sitúa en el valor de totalmente de acuerdo (62,8), la dispersión de opiniones hace que no se alcance el consenso necesario. La media de 4,26 indica que los expertos están, de media bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo, aunque no habría que obviar que es la cuestión donde hay mayor porcentaje de respuesta bastante en desacuerdo (10,5). Esta diversidad de opiniones se refleja en la legislación actual, ya que incluso la ley solo decreta una aproximación a la lectoescritura en lengua castellana y se recomienda el trabajo de las destrezas orales (Real Decreto 1630, BOE núm. 4 de enero de 2007), por lo que existe un vacío legislativo que cada centro escolar interpreta y lleva a la práctica según su criterio.

A pesar de que los expertos estén, de media, de acuerdo, es cierto que existe un mínimo de opiniones discrepantes, que no consideran necesario esperar hasta Primaria para introducirla, como el experto 7, al afirmar que:

En mi experiencia de varios años como profesora de Infantil de Lengua Inglesa he comprobado como, con una correcta metodología, diseñada teniendo en cuenta el nivel cognitivo del alumno en cada fase, entre otros muchos factores, se puede trabajar la lecto-escritura en esta etapa, siendo este proceso lecto-escritor, un complemento, además, para la mejora de las habilidades de listening y speaking. Dicha metodología es el fruto de varios años de trabajo e investigación y la combinación de distintos métodos adaptados al contexto sociolingüístico de los alumnos en cuestión [experto 7]

Además, el momento propicio de inicio de la lectoescritura en una LE o L2 es complicado, ya que es necesario un tiempo para que los niños adquieran la conciencia fonológica de una lengua, por lo que si se pretende es comenzar a trabajar la lectoescritura en inglés de forma paralela al inicio en la L1 puede generar confusión en el alumno, principalmente porque la correspondencia sonido-grafía es muy diferente al español (Ruiz-Bikandi, 2003), sumado al hecho de que las sesiones de LE en la actualidad son escasas y limitadas. Aunque esto no quiere decir, como Álvarez-Cofiño (2003, 2006) incluye en su propuesta, que la

lengua inglesa escrita no pueda estar presente en el aula de Infantil, ya que puede suponer una buena toma de contacto,

Creo que la lectoescritura puede iniciarse al final de esta etapa de manera natural.

Puntué el ítem con un dos pero quizás un 3 sería mejor por el hecho de que el Inglés en esta etapa ha ser básicamente oral pero creo que no puede desestimarse la lectoescritura del todo [experto 54]

En definitiva, y a pesar de la variabilidad de opiniones, parece que la lectoescritura debe posponerse a la etapa de Primaria, ya que dada la situación actual, el horario lectivo que se dedica a la LE, las vicisitudes a las que tienen que hacer frente los docentes, y las características de los niños de esta etapa (limitaciones desarrollo cognitivo, período crítico) es aconsejable centrar la atención en las destrezas orales, aunque la lengua inglesa a nivel escrito pueda estar presente en el aula (pósters, flaschards, cuentos, etc.).

La última técnica que se incluye en el cuestionario y, que tras la obtención de los resultados es interesante su análisis, es la realización de asambleas en LE (P11). A pesar de tener una media de 4,06, esta cuestión se caracteriza por la falta de consenso tal y como analizamos en el capítulo anterior. Por lo tanto, aunque hay gran acuerdo, la dispersión de opiniones implica que hay expertos que no la consideran tan apropiada, puede que por el hecho de que es el maestro especialista en LE, en la mayoría de los casos, el responsable de impartir esta enseñanza; o también, como apuntan los expertos 23, 33 y 53 en respuesta al *feedback*, que podría limitar lo expresado por los alumnos, al ser el momento en que se expresan a nivel individual, debido a su escaso conocimiento de la LE; si bien es cierto, que estas opiniones no son mayoritarias.

Las asambleas son un recurso inestimable para establecer lazos emocionales entre los alumnos, resolver conflictos y plantear situaciones personales. Por ello, es extremadamente difícil prever que recursos lingüísticos deberán ofrecerse para dar apoyo a la expresión oral. El hecho de hacerlas en lengua extranjera limitaría las posibilidades de expresión oral, especialmente en el caso de los alumnos con menos recursos lingüísticos, que a menudo son los alumnos que necesitan más expresar sus opiniones y puntos de vista [experto 23]

...Llevar a cabo asambleas en lengua extranjera: ya que pienso que es muy beneficioso llevar a cabo las rutinas(buen día, pasar lista,...) en lengua extranjera una o un par de veces a la semana, pero considero que el nivel de comunicación en lengua extranjera de los alumnos de EI es insuficiente para poder llevar a cabo asambleas [experto 33]

Desde mi experiencia veo que es muy complicado hacer asambleas de clase en inglés, al menos en mi colegio, ya que los alumnos tienen un nivel bajo en el momento de poder hablar de sus problemas, sentimientos o temas de asambleas [experto 53]

Sin embargo, estos expertos han considerado que se suplante la tradicional asamblea en el aula de Infantil, cuando lo que se pretende no es sustituirla, sino usarla también en la clase de idiomas, aunque adaptara a sus competencias.

Así, se puede afirmar que la asamblea es una de las rutinas fundamentales de la etapa de Infantil y es apropiado realizarla en LE como sostienen Mourão (2014, 2015), Elvin, Maagero y Simonsen (2007) o Pérez-Esteve y Roig (2003), quienes la consideran un recurso básico y muy útil en la etapa de Educación Infantil, ya que durante la asamblea el niño “[...] can listen to stories, tell stories, narrate their experiences, listen to others and acquire vocabulary; thereby, children during circle time develop their thinking and their social and oracy skills” (Fleta, 2014, p. 43), así como “circle time forms and essential part of a pre-primary Schedule as it supports the development of the whole child [...] (Mourão, 2015, p.59). En este sentido las asambleas ayudan al desarrollo completo del alumno, ya que permite repasar aspectos relacionados con su desarrollo, por ejemplo, pasar lista, contar los alumnos, noción de tiempo, días de la semana, etc. Igualmente, las asambleas es donde se suelen utilizar los recursos en los que expertos muestran un gran acuerdo como *flaschards*, canciones, ya que

Any game-like activity that takes place in a pre-primary English lesson is often reliant upon resources like flashcards, stories, puppets or realia. These activities are commonly repeated played, the same activity with different language topics. Children are exposed to the activity format as the teacher acts as play tutor, mediating between the children, the language and the resources. Children naturally tend to interact and play along; they gradually notice, pick up, and

memorize the structure, roles, and scripts that define an activity's format. (Mourão, 2014, p.258)

En resumen, como se observa en la Figura 37, se podría afirmar que los expertos consideran adecuadas, de forma mayoritaria, las pautas recogidas para la enseñanza de la LE en Infantil, ya que están respaldadas por elevados porcentajes de acuerdo.

Metodologías para la enseñanza del inglés en LE

En segundo lugar, se consultó a los expertos sobre los métodos más conocidos para la enseñanza de la LE y su idoneidad para la aplicación con estudiantes de Infantil (Tabla 91).

Como se observa en la Tabla 88 (P24 TPR y P24 AICLE) 2 de las 3 preguntas alcanzaron una media de 4 o cercana a 4, con desviaciones típicas inferiores a 1. La pregunta que alcanza la media más baja se trata de la P25, referente al método *Phonics* (3,08), siendo la única que no alcanza el consenso necesario, como vimos en el capítulo anterior.

Por un lado, y como se observa en la figura 38, al analizar cada método por separado, existe una amplia mayoría de expertos a favor del método Total Physical Response (TPR) (P24), como afirman los expertos 6 y 25.

Actividades como rutina de marioneta, cuento, TPR, rima, canción juego, rima, bits de inteligencia, learning to learn son imprescindibles [experto 6, Reference 1 - 2.03% Coverage]

Considero que la metodología a utilizar en infantil debe pasar fundamentalmente por el trabajo oral, la interacción profesor- alumno o bien alumno - alumno, la asociación de palabras a gestos e imágenes (Total Physical Response – TPR) y la explicación de cuentos y visualización de vídeos de dibujos animados donde esté presente vocabulario trabajado previamente [experto 25. Reference 2 - 4.13% Coverage]

Estos resultados están en línea con los estudios de Fleta (2016) y Pino y Rodríguez (2010), quienes aconsejan su uso, puesto que no solo hay que trabajar las destrezas orales, sino también las capacidades motoras, tanto finas como

gruesas, lo que implicaría el movimiento, ritmo, tocar instrumentos, así como otras actividades que respeten el período silencio infantil (Fleta 2014). El desarrollo psicomotor es un apoyo fundamental en la enseñanza en esta etapa, sobre todo en la enseñanza de una LE, al permitir captar la atención de los alumnos, tan limitada en este momento, dotar a la enseñanza de un carácter lúdico y facilitar un *feedback* inmediato de la comprensión de la tarea. Además, este método permite, por ejemplo, utilizar historias que empleen este método como parte de la metodología AICLE (Amondarain-Garrido y Querol-Julián (2014). Según Pino y Rodríguez (2006) es uno de los métodos que más se emplean en la enseñanza de la LE en Infantil, ya que utiliza, esencialmente, materiales reales del entorno del niño, persigue motivar al alumnado hacia el aprendizaje de lenguas, permite trabajar tanto la L1 como la LE de forma paralela en un ambiente relajado y motivador, y el profesor se convierte en un facilitador. Aun más, Hewit y Linares (1998-1999), en un estudio donde aplicaron el método TPR en la etapa de Primaria, consiguieron resultados positivos, manifestando los niños una mayor predilección por este método y consiguiendo una mejora de su desarrollo psicomotor.

Por otro lado, la metodología AICLE (P26), del cual España es pionera en su implantación como vimos en la anterior dimensión (Eurydice, 2006) y en el capítulo 4, obteniendo un 37,66% de respuestas de acuerdo, y un porcentaje similar en la categoría de totalmente de acuerdo (33,77%). Es reseñable el hecho de que las opiniones en desacuerdo (5,2%) son inferiores a las del método anterior, TPR (7,69%), aunque ambos porcentajes son escasos. Con una media de 3,84, los expertos estarían muy próximos a bastante de acuerdo con este método como apropiado para la enseñanza de la LE en Infantil. Estos resultados ya se deducían de las respuestas anteriores de los participantes, las cuales abogaban por una introducción global y natural de la LE en las aula de Infantil, como refleja la opinión de los siguientes expertos.

...Trabajo desde la metodología AICLE. He hecho cursos de formación para ponerme al día. Es novedosa e innovadora en cuanto a la organización de las tareas y cómo centrar el proceso de enseñanza y adquisición del idioma. Para mí es una ampliación de lo que ya se venía haciendo en Primaria...[experto 40. Reference 1 - 21.48% Coverage]

Estos resultados estarían en consonancia con lo que se recomienda tanto desde las instituciones a nivel Europeo, nacional y desde diferentes investigaciones, ya que existe un gran apoyo que no es tan contundente entre los expertos. Algunas de las comunidades autónomas introducen AICLE como parte de los programas bilingües y ofertan formación al respecto, por ejemplo, en la Región de Murcia, como parte de la nueva iniciativa de una hora diaria de inglés en Infantil, los docentes reciben un curso sobre esta metodología; asimismo, muchas comunidades lo recomiendan en los documentos legislativos, como Andalucía, Aragón, Comunidad Valenciana, Castilla la Mancha, etc. La puesta en marcha de los programas bilingües en las etapas de Primaria y Secundaria ha hecho que surjan acciones y recomendaciones destinadas a los docentes para una correcta implementación respecto a esta metodología (Madrid y Pérez-Cañado, 2012).

Igualmente, Mallol (2012) considera que es un método adecuado para la etapa de Infantil, ya que si los niños nativos pueden comunicarse de forma efectiva solamente con algunas palabras de su L1, por qué no un niño que la aprende como LE, si emplea todos los recursos que tiene a su disposición.

Is there an ideal age to use CLIL? As native children can communicate very effectively with only the knowledge of a few words of their mother tongue, foreign language beginners can also be very good at transmitting their thoughts if they use all the resources they have available to them. Thus, we can infer that there is no a best age to apply CLIL; learners of all levels, from beginners to advance, will profit from this language teaching approach. (Mallol, 2012, p.63)

Pero no solo a nivel de España, sino por ejemplo el previamente comentado programa puesto en marcha en Chipre, donde a través de breves AICLE *showers*, de forma paulatina, van integrando la L2 en el aula de Infantil, dotando de libertad a los docentes para la ampliación de la dedicación horaria de acuerdo al progreso de los alumnos, lo que resulta en cortas exposiciones sumadas a las dos sesiones de 30 minutos semanales donde se enseñan en LE contenidos relacionados con la educación física o la música o rutinas cotidianas de Infantil (Ioannou-Georgiou, 2015).

La ventaja principal que presenta este método para la enseñanza de la LE en Infantil es que es un método que integra tanto el contenido como la LE lo que

ayuda a llevar a cabo el comentado enfoque globalizador de la enseñanza fundamental en esta etapa educativa.

Algunas experiencias negativas que se suceden al implementar programas bilingües, fueron recogidas por Navés y Muñoz ⁸³ (1999), lo cuales concluyeron que era frecuente que los docentes no contaran con el conocimiento lingüístico apropiado o tuvieran los conocimientos del idioma pero no sobre las áreas curriculares al no haber recibido formación didáctica al respecto (aspecto que analizaremos en profundidad en la Dimensión 4), ya que el perfil del profesor AICLE es muy diferente al del profesor de Primaria o Secundaria (a lo que habría que añadir el de Infantil).

Por tanto, se puede afirmar que AICLE es uno de los métodos más apropiados para la enseñanza de LE en Infantil, aunque también puede presentar problemas de implementación como acabamos de comentar. En la actualidad, y como vimos en el capítulo 4 y trataremos en detalle más adelante, hay muchas comunidades autónomas que imparten formación sobre AICLE, aunque quizá sería más recomendable una adaptación del mismo a la etapa educativa que nos ocupa.

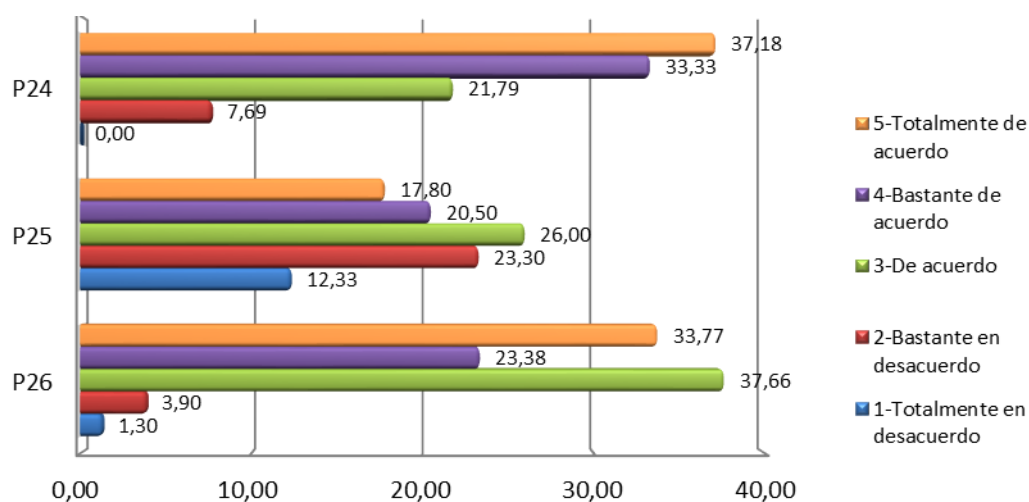


Figura 38. Resultados dimensión 2, categoría "metodología ESL más adecuada" expresados en tantos por cien

⁸³ <http://www.ub.edu/filoan/addendumen.html#1.1>

Tabla 91

Resultados dimensión 2, categoría “metodología ESL más adecuada”

Métodos más adecuados	Media	Mediana	Desv. Típ.	Participac.
P24 ...TPR (Total Physical Response-Respuesta Total Física): método de enseñanza en el que el alumno mue	4	4	,953	88,64%
P25 ... <i>Phonics</i> : método de lectoescritura para nativos ingleses que comienza aprendiendo los fonemas inglés	3,08	3	1,288	82,95%
P26 ...AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras): en inglés CLIL. Se utiliza la lengua extranjera para la enseñanza de contenidos de otras áreas de conocimiento no lingüísticas	3,84	4	,988	87,50%

El acuerdo que mostraban los dos métodos anteriores no se refleja en el método *Phonics* (P25), única pregunta de esta subdimensión que no alcanza el consenso necesario, como vimos en el anterior capítulo. Las respuestas se distribuyen entre todas las categorías, en concreto un 35,63% en los valores totalmente y bastante en desacuerdo y un 64,3% en las categorías que indican acuerdo; por lo que dicha dispersión de opiniones se refleja en una desviación típica superior a 1 (1,288). Estos datos concuerdan con la P18, perteneciente a la subdimensión previa de pautas metodológicas, donde los expertos están de acuerdo en retrasar el inicio de la lectoescritura a una etapa posterior. Aunque también hay expertos que lo consideran apropiado, como expresaba el experto 22 en el *feedback*,

Por mi experiencia personal, veo que los niños desde infantil pueden asumir que un sonido se representa de forma escrita diferente en un idioma diferente. El acercamiento a la lecto-escritura a través de phonics, desde mi experiencia es muy positivo y favorece no solo la lecto-escritura en inglés sino también en español. Estoy considerando un acercamiento (introducción), con el objetivo principal de desarrollar la conciencia fonológica de los niños e iniciar el conocimiento del código lectoescritura. Tengo la sensación de que muchos

maestros en España se apoyan en que otros países europeos inician el aprendizaje de la lecto-escritura a los 6-7 años pero no tienen en cuenta otros factores como metodología (no solo en la enseñanza de la segunda lengua), entorno, exigencia en el momento de iniciar la escolaridad [experto 22]

La falta de consenso en este método puede deberse a que se trata de un método de lectoescritura para hablantes nativos, como afirmaba el experto 23 en el *feedback* recibido de la segunda ronda, y por ende, los expertos encuentren reticencias a la hora de introducirlo en la etapa de Infantil, así como el desconocimiento sobre el método, ya que no todos los expertos contestaron a esta pregunta.

Esto nos lleva a reflexionar no solo sobre la importancia de la formación, que trataremos más adelante, sino de cómo implementar un método exitoso en la enseñanza de la LE en Infantil, ya que, igual o más importante que la cantidad es la calidad de la metodología que se ofrezca a los alumnos. Por tanto, como afirma Hoyos (2011) es importante reflexionar sobre la aserción de que el objetivo de estos programas y metodologías no es que los alumnos sean políglotas, sino que consigan tener competencia comunicativa en la LE (dependiendo del objetivo que previamente se determine) para lo que hay que emplear las técnicas y estrategias adecuadas.

Asimismo, como considera el siguiente experto, es necesario conocer el método de lectoescritura que se está empleando en la L1.

Antes de usar el método phonics se tiene que tener en cuenta el método de lectoescritura que se utilice en la lengua materna. Si se utiliza un método más global sería una contradicción de utilizar el método phonics en inglés [experto 54]

Sin embargo, algunos expertos (experto 7) han descrito sus experiencias positivas aplicando este método, siendo uno de los métodos que actualmente se oferta para la formación del profesorado en los CPR, con buena acogida entre los docentes (experto 23); por lo tanto hay expertos que lo consideran adecuado para la enseñanza de la LE o L2 (experto 38, 70).

A esta edad también es aconsejable y puede resultar efectivo iniciar el trabajo de la fonética a través de la metodología “synthetic phonics” ya que es un método multisensorial a partir de historias, mímica y canciones que no solo beneficia al aprendizaje de la lengua extranjera sino también al de la lengua materna y facilita la iniciación a la lecto-escritura [...] Consecuentemente, pienso que aunque la enseñanza-aprendizaje del inglés en la etapa de EI debe fundamentarse en las destrezas orales, eso no impide que puedan iniciarse también las destrezas escritas, ya que, especialmente en el aula de 5 años, hay ya muchos alumnos que sienten la curiosidad o incluso necesidad de leer y/o escribir. [experto 33 Reference 3 - 21.51% Coverage]

En este sentido, recientes estudios como el de Navarro, Coyle y Roca de Larios (2016), donde investigan la efectividad de *Phonics* para enseñar los fonemas sibilantes a niños de cuatro y cinco años dentro del sistema educativo español, concluyen que la enseñanza de la fonética a estas edades es recomendable y que los fonemas deberían enseñarse como parte del aprendizaje del inglés como LE.

En suma, los resultados destacan una balanza positiva hacia los métodos TPR y AICLE para su aplicación en Educación Infantil, aunque hay que tener en cuenta que cuando un contenido se transmite en la LE, hay diferentes principios que hay que considerar si queremos que dicho contenido sea comprensible: scaffolding, contextualization, multisensory learning y negotiation of meaning (Kersten y Rohde, 2015); mientras que la disparidad de opiniones respecto al método *Phonics*, no hace recomendable su uso, al menos hasta que esté consolidado el idioma a nivel oral y mientras no existan más experiencias e investigaciones que avalen su implementación en un contexto de LE.

Momento de inicio

En cuanto al momento de inicio más adecuado en el aprendizaje de la LE los expertos son favorables a un comienzo temprano, como refleja la Tabla 92, ya que las respuestas de las cuatro preguntas que componen esta subdimensión se sitúan de forma mayoritaria en la categoría de totalmente de acuerdo, aunque con algunas disensiones como veremos a continuación.

Tabla 92

Resultados dimensión 2, categoría "Momento de Inicio"

MOMENTO DE INICIO	Media	Mediana	Desv. Típ.	Participac.
P27 La enseñanza de la lengua extranjera debe iniciarse lo antes posible, ya que los niños tienen un gran potencial a estas edades, gran capacidad de imitación, curiosidad, motivación, mayor plasticidad cerebral y no tienen miedo al error.	4,57	5	,814	100,00%
P28 Es favorable un inicio temprano si se garantiza el contexto adecuado (exposición a la lengua de calidad, metodología adecuada, aprendizaje significativo).	4,64	5	,746	100,00%
P29 El inicio de la lengua extranjera es aconsejable a la edad de 3 años, respetando el periodo de adaptación y el ritmo individual de aprendizaje.	3,72	4	1,144	97,73%
P30 El inicio de la lengua extranjera podría incluso adelantarse de 0 a 3 años, aunque no se trate de una etapa educativa obligatoria.	4,16	5	1,094	97,73%

El 72,73% de los expertos está totalmente de acuerdo en comenzar el aprendizaje de la LE lo antes posible (Figura 38), teniendo en cuenta el potencial que presentan los infantes a estas edades (P27). Aunque este inicio debe tener lugar en un contexto adecuado (P28), ya que como vimos en la Dimensión 1, no solo es importante la cantidad sino la calidad, con un 76,14% de opiniones totalmente de acuerdo y un reparto de respuestas similar a la P27. Son numerosos los estudios que avalan los beneficios del aprendizaje precoz de lenguas extranjeras, como el reciente estudio, todavía sin publicar, llevado a cabo por Kuhl en la Comunidad de Madrid en niños de entre 8 y 36 meses de edad, obteniendo resultados muy positivos, y siendo muy superior el número de palabras que estos niños pueden producir, frente a los niños que no participan en el estudio e incluso siendo positivo para la adquisición de la L1 (Ibarra, 2016). Rodríguez-Suárez (2003), por ejemplo, recopila las principales aportaciones en

este sentido y concluye que un aprendizaje temprano es ventajoso ya que, además, ayuda al desarrollo cognitivo y socioafectivo del niño, y permite al alumno entrar en contacto con otras culturas, valorar la suya propia y convertirse en alumnos más tolerantes y respetuosos. Autores como Mezzi (2012) o Fleta (2014) sugieren también que el éxito en el aprendizaje depende de factores como el entorno de aprendizaje, la cantidad de *input* y las oportunidades para utilizar el lenguaje aprendido, por lo que sin el contexto adecuado un aprendizaje temprano no es garantía de éxito, aspectos éstos que ya se han ido aludiendo en el análisis de las anteriores categorías.

Por otro lado, estos estudios a favor de un inicio precoz se contradicen con las recomendaciones realizadas por autores como Muñoz (2006, 2008), ya que los alumnos más jóvenes pierden su ventaja cuando no hay suficiente exposición a la lengua objeto de aprendizaje, y las ventajas se sitúan en los aprendices de mayor edad. Por tanto, para que este aprendizaje sea eficaz habría que aumentar la cantidad de exposición.

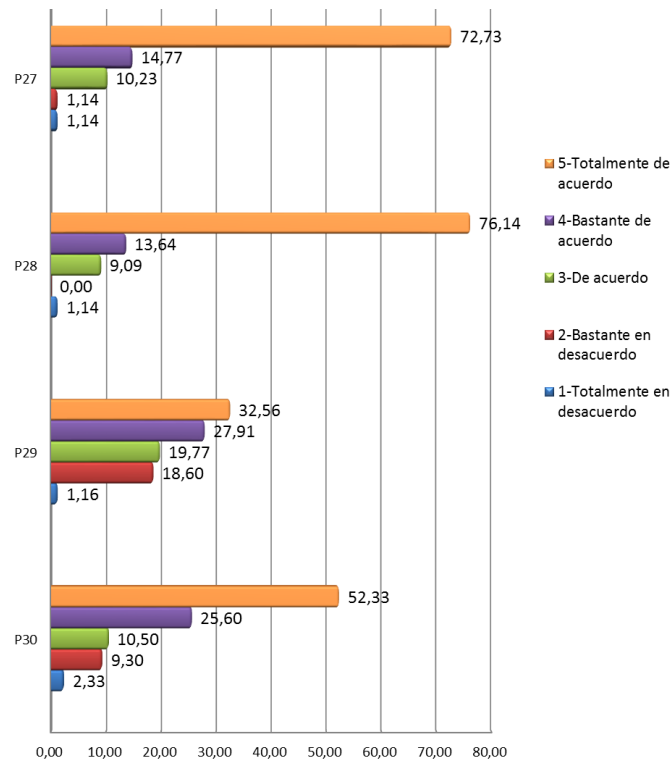


Figura 39. Resultados dimensión 2, categoría "momento de inicio" expresados en tantos por cien

Dentro de este acuerdo de un comienzo temprano, un grupo amplio de expertos considera que la edad de tres años puede ser una edad idónea de inicio de la LE (P29), como refleja la media de 3,72 y 32,56% y 27,91% totalmente y bastante de acuerdo. Aunque es mayoritario el porcentaje de expertos que consideran que hay que adelantarlos más, es decir de 0 a 3 años (P30), con una media de 4,16 y un 52,33% y 25,6% de totalmente y bastante de acuerdo.

De los datos obtenidos sobre cuál es el mejor momento para comenzar el aprendizaje de una LE se puede afirmar que los expertos sí consideran apropiado un comienzo temprano, siempre que tenga lugar en las condiciones de aprendizaje adecuadas, habiendo encontrado bastantes expertos que incluso lo aconsejan en el primer ciclo de Infantil, y como apuntaba el experto 33 en la fase de *feedback*,

Pienso que empezar a los 3-4 años es una buena opción debido a la permeabilidad de los alumnos a estas edades, sobretodo a nivel fonético y por la capacidad de imitación que tienen; así como la ausencia de "miedo" a comunicarse y equivocarse o incluso a "sentir la necesidad" de entenderlo todo (palabra por palabra). Siempre teniendo en cuenta el nivel de madurez de los alumnos y respetando el ritmo de cada uno de ellos, claro. Creo que el contacto temprano con una lengua extranjera en un contexto en el que la lengua inglesa no está en el entorno natural del alumnado (no tiene una presencia significativa en los medios; por ejemplo, aunque es cierto que va en aumento) es una buena opción por lo que he comentado anteriormente. Si además este primer contacto se realiza en el entorno escolar, que es el primer lugar de contacto con otras culturas y lenguas después de la familia, mucho mejor.

Sin embargo creo que en la etapa 0-3 existen otras prioridades antes que la iniciación a la lengua extranjera. Eso sí, no creo que sea contraproducente contar algún cuento o cantar alguna canción de tanto en cuando [experto 33].

Implicación de las familias

En cuarto lugar, de acuerdo a los datos obtenidos en relación a la implicación de las familias (P31-34), todas las medias alcanzan una media superior a 4, siendo la media general de la subdimensión de 4,39 lo que indica que los expertos, están entre bastante y totalmente de acuerdo con la implicación de la familia en la enseñanza de la LE en Infantil.

Tabla 93

Resultados dimensión 2, categoría "Implicación de las Familias".

IMPLICACIÓN FAMILIAS	Media	Mediana	Desv. Típ.	Participac.
P31 La familia debe implicarse en la enseñanza de la lengua extranjera en la etapa de Infantil como en el resto de la vida escolar de sus hijos/as.	4,44	5	,800	100,00%
P32 Las familias deben estar informadas de los objetivos, contenidos y metodología que se trabajan en el aula para poder reforzarlos desde casa.	4,35	5	,885	100,00%
P33 Las familias, aunque no posean el conocimiento lingüístico, pueden colaborar mediante los recursos que les proporcionen los docentes (canciones, vídeos, cuentos).	4,53	5	,757	100,00%
P34 Los talleres de inglés para padres o padres-hijos organizados desde el colegio/AMPA son una buena herramienta para que los padres se sientan animados a involucrarse en el aprendizaje de inglés de sus hijos.	4,24	5	,908	96,59%

Como se desprende de la Figura 40, el porcentaje de totalmente de acuerdo en las cuatro preguntas es bastante elevado (P34 50,59%; P32 59,09%; P31 63,64%; y P33 68,2%), siendo importante la cantidad obtenida en bastante de acuerdo (P31 17,05%; P32 20,45%; P33 18,2%; P34 27,06%), además de presentar todas una desviación típica menor de 1, por lo que si sumamos ambos valores positivos existe un considerable acuerdo entre los expertos respecto a la implicación de las familias, aunque no posean los conocimientos lingüísticos, ya que pueden colaborar de otras formas.

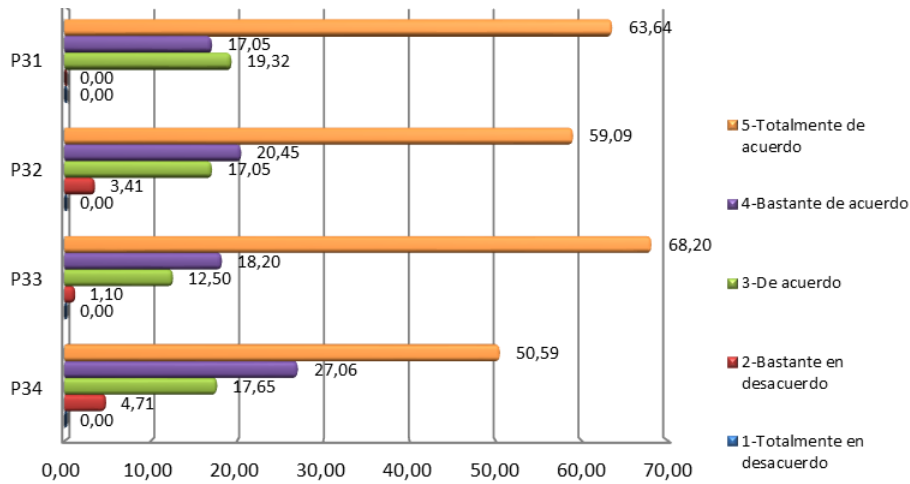


Figura 40. Resultados dimensión 2, categoría “implicación de las familias” expresados en tantos por cien

Los datos revelan que los expertos consideran apropiados tanto los talleres para padres o padres e hijos como elemento motivador en el aprendizaje de la LE, o el hecho de que las familias deban recibir información sobre qué tipo de enseñanza reciben sus hijos para poder reforzarla desde casa.

Estos resultados estarían en consonancia con lo apuntado por autores como Rodríguez-Suárez (2003), al entender imprescindible la búsqueda de la fórmula adecuada para que la familia pueda apoyar el aprendizaje escolar, ya que

Si las familias vienen al colegio, se interesan por los estudios y apoyan la función del profesorado, los niños y niñas se sentirán seguros y aprenderán mejor. Por el contrario, si se desentienden o contradicen la labor docente, los escolares se sentirán confusos y, en el mejor de los casos, estarán desmotivados. (p.36)

En la misma línea, Flores y Corcoll (2008) son partidarios de que la familia esté siempre informada sobre cómo se lleva a cabo la enseñanza. En la investigación de Pino y Rodríguez (2006), sin embargo, muchos padres que participaban en el estudio afirmaban no ser conscientes de la relevancia que puede suponer su participación en actividades que se preparen a nivel de aula, ya que no creen que su aportación pueda ejercer influencia al no tener formación al respecto o no entienden que sea su cometido colaborar con el centro escolar; de

igual forma que otros padres consideran que no se promueve lo suficiente desde el centro escolar. Los docentes del mismo estudio señalan como responsables a los padres de la poca participación que tienen en las actividades del centro; aunque hay padres que desde casa ofrecen a sus hijos recursos en LE (Pino y Rodríguez, 2006). Un ejemplo de las fórmulas para que la familia participe de forma activa en la enseñanza de la LE sería el Proyecto Bilfam, a través del cual se facilitaban a los padres recursos para poner en práctica en casa mediante el enfoque *The Narrative Format*, basado en la metodología ya citada *The Adventures of Hocus and Locus*, alcanzando la conclusión que

[...] Becoming a bilingual family through the “Narrative Format for the Family” is feasible and could provide a valuable response to the needs of standard, monolingual, middle class families who are interested in multilingualism, so much so that they could manage to dedicate some time daily to learning a new language. (Parched et al, 2015, p.216)

Además, en este proyecto se proporcionaba formación y recursos a los padres para facilitar su labor, ya que era necesario al no estar acostumbrados a participar en este tipo de actividades. Otro ejemplo sería el PASS Project, ideado con la intención de facilitar recursos a los padres para apoyar desde casa la enseñanza de la LE en niños de entre cuatro-seis años, haciendo que la nueva lengua forme parte de las rutinas de la familia, eso sí, siempre que uno de los padres tenga la suficiente fluidez en dicha lengua (Sokol y Lasevich, 2015).

Por ende, las familias deben participar de la enseñanza-aprendizaje de la LE en Infantil, y para ello hay diferentes formas de conseguirlo, no siendo imprescindible que conozcan la LE para colaborar y debiendo estar siempre informados de cómo es esa enseñanza (Flores y Corcoll, 2008), ya que “families can also support what is done at school by helping children with the foreign language at home or by welcoming positively their initial productions. In this sense, parents meetings held at the beginning of the year are a good opportunity to present the linguistic project and to ask for their cooperation” (p.5).

Así, los expertos nos proponen diferentes formas de colaboración, por ejemplo, como sugiere el experto 32, desde los ayuntamientos o instituciones se podrían fomentar actividades como talleres de cocina, grupos de conversación, excursiones, etc. donde la convivencia se lleve a cabo en a lengua inglesa.

De igual forma, como propone el experto 91, también pueden colaborar buscando juntos a sus hijos palabras en su entorno en inglés, o participar en dramatizaciones en inglés, etc. También propone este experto la creación de un blog que los padres puedan consultar y seguir las actividades que se realizan en el centro escolar.

...pidiéndoles que pregunten a sus niños por lo que están aprendiendo con el o la "teacher"; se les puede pedir que localicen una palabra en inglés de su entorno (la gasolinera Shell, el champú Head&shoulder, la expresión "the end" al final de las películas, etc.) o que aporten cualquier palabra en inglés para organizar una exposición con las mismas acompañadas o no de sus ilustraciones.... [experto 91. Reference 2 - 4.31% Coverage]

... que asistan a la celebración de eventos como recitales u obras de teatro en inglés, etc. ... crearse un blog al cual subir enlaces a vídeos o podcasts de canciones y poesías que se estén trabajando en clase,...

Otra cosa que se puede hacer a través de la Escuela de Padres y Madres, del AMPA o de cualquier otro tipo de instrumento que lo permita, es montar un taller (clases) de inglés dirigido a familias o tertulias literarias que contemplen la lectura de textos en inglés [experto 91. Reference 3 - 6.28% Coverage]

Como afirma el experto 72 sería aconsejable facilitar a los padres un listado de recursos

...Para ello podemos proporcionarles un listado de recursos que pueden utilizar en casa (juegos online, canciones, cuentos, vídeos...[experto 72. Reference 1 - 11.34% Coverage]

E igualmente, otra iniciativa puede ser el libro viajero en inglés, que lean libros en inglés con sus hijos y que acudan al aula a contarlos.

También se puede invitar a los padres que sepan inglés para que vengan a la clase a explicar o leer algún cuento en inglés ...

En definitiva, en cuanto a cómo debe ser la enseñanza de la LE en Infantil, y como consensuaron los expertos, es fundamental el papel de la familia, y debe participar en la enseñanza de la LE en Infantil ya que su participación en las experiencias educativas tempranas es fundamental (De Mejía, 2016) y la motivación en esta etapa inicial depende mucho de los adultos cercanos al niño (Thoumi, 2003) e incluso parece que el nivel de la LE de los padres influye en las oportunidades que tienen los niños de exponerse a la LE (Lingdren y Muñoz, 2013). Además, si los padres están motivados a participar y muestran constancia, puede desempeñar un rol fundamental en el aprendizaje de una LE por parte de sus hijos (Pirchio et al., 2015), ya que “regular use of an additional language will require parent’s time and commitment, but the experience of PASS families has shown that is doable even for very busy parents” (Sokol y Lasevich, 2015); y como recomienda el mencionado proyecto PASS hay tres principios básicos a seguir: jugar en vez de enseñar, fijar objetivos realistas y reflexión por parte de los padres. De igual forma, el conocimiento de los padres de la LE tiene un impacto en el nivel de la LE que adquieran sus hijos (Enever, 2011).

Lengua de instrucción

En quinto lugar, en cuanto a los aspectos relacionados con la lengua de instrucción en las sesiones de LE, la media de la subdimensión se sitúa en 4,41, por lo que los expertos están entre bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo en la cuestión.

Como exhibe la Tabla 94, ampliado en la Figura 41, el hecho de que en la sesión de LE en Infantil debe primar la comunicación oral, con el fin de hacer que la LE sea un instrumento real de comunicación (P38), logra un mayoritario 79,31% de respuestas totalmente de acuerdo, sin apenas opiniones en desacuerdo; lo que unido a una media de 4,75 y una desviación muy inferior a 1, hace que se considere conveniente el uso prioritario de la comunicación oral. La pregunta sobre el uso de recursos visuales que apoyen la comprensión de la LE consigue unos resultados similares, con un 75,86% de respuestas totalmente de acuerdo y en este caso ninguna opinión en desacuerdo, así como una media de 4,69 y una desviación menor de 1. Este resultado estarían en línea con la investigación de Fleta (2014), quien considera fundamental que el mensaje se entienda de forma clara para poder procesar la información y ser capaces de producir LE.

Tabla 94

Resultados dimensión 2, categoría "Lengua de instrucción / Uso de la lengua materna"

Lengua de instrucción Clase LE	Media	Mediana	Desv. Típ.	Participac.
P35 La clase de lengua extranjera debe impartirse totalmente en la lengua objeto de aprendizaje debiendo llevarse a cabo desde el primer curso en que empiece a aprenderse para que lo acepten como algo natural.	4,30	5	1,00	97,73%
P36 La lengua materna debe utilizarse solamente en situaciones concretas, por ejemplo cuando surja un problema o conflicto en el aula.	3,91	4	1,13	96,59%
P37 El profesor de idiomas se ayuda de recursos visuales que favorezcan una mayor comprensión global del mensaje en la lengua de aprendizaje por parte del alumnado	4,69	5	,597	98,86%
P38 La comunicación oral debe primar, haciendo ver a los alumnos que la lengua extranjera es un instrumento real de comunicación.	4,75	5	,554	98,86%

Aunque todos los expertos están de acuerdo en que debe primar el uso de la lengua a nivel oral, no existe el mismo grado de acuerdo en cuanto a cuál debe ser la lengua de instrucción que predomine en la enseñanza de la LE en Infantil, ya que el uso o no de la LE en todo momento es una cuestión controvertida.

El uso de inglés durante toda la sesión de LE (P35) presenta dispersión de opiniones, como refleja la desviación típica de 1, si bien es cierto que obtiene un 61,63% de opiniones totalmente de acuerdo y una media de 4,3, por lo que los expertos están de media, entre bastante y totalmente de acuerdo con la cuestión, eso sí, teniendo en cuenta que hay opiniones en desacuerdo.

Por tanto, existen dos posiciones en esta pregunta, y, por un lado, estarían los partidarios del uso exclusivo de la LE, como recomiendan Morris y Segura (2003), al sostener que los docentes pueden ayudarse de recursos tanto lingüísticos como extralingüísticos; además, como concluye Leonardi (2012), el

uso de la LE debe maximizarse, ya que estos aprendices no tienen muchas oportunidades de emplearla fuera del aula, aunque de igual forma, el uso de la L1 puede ser adecuado en actividades que tengan como fin el refuerzo de las destrezas de la LE.

En mi opinión las clases tienen que ser completamente en la lengua extranjera. Sería ideal que en cada centro el profesorado de lengua extranjera fuese un referente auténtico para la lengua (que no impartiese otras materias en otras lenguas, que sólo se dirigiera en esa lengua a los alumnos) [experto 24. Reference 1 - 2.36% Coverage]

Considero absolutamente necesario la inmersión lingüística para la formación integral. El alumno, en plena formación y modelaje, se adapta a lo que el maestro le enseñe exceptuando los alumnos con necesidades. Así que sí, creo que debería ser toda la clase en el idioma inglés [experto 28. Reference 1 - 2.71% Coverage]

Esta afirmación iría en consonancia con las recomendaciones a nivel europeo (Comisión Europea, 2011) “working in pre-primary school settings through the target language can help children reach similar or at least comparable competencies in the first language/mother tongue and in the target language” (p.14). Por otro lado, estarían los expertos que consideran que la sesión de LE no debe realizarse totalmente en LE (Rodríguez, 2004), aunque queda demostrado que se obtienen mejores resultados al impartir la sesión de LE en dicha lengua, y que debe ser una pauta a seguir (Muñoz-Redondo y López-Bautista, 2002-2003). Además, desde el programa europeo PROCLIL recomiendan, como parte de la metodología AICLE, que en un estadio inicial no debe emplearse la LE más de un 20% (Ioannou-Georgiou, 2011). En esta línea estarían las tendencias actuales que apuesta por una inmersión flexible, como sostienen estudios como los de Cloud, Genesee y Hamayan, (2000), Creese y Blackledge (2010, 2011), García (2009), Palviainen y Mård-Mietten (2015) y Schwartz, Wee Koh, Xi Chen, Sinke, y Geva (2016).

No estoy de acuerdo en que toda la sesión deba hacerse sólo en lengua extranjera. Opino que el maestro debe ser un buen modelo y que debe hablar en inglés “as much as possible”, pero que la lengua nunca debe ser una barrera para el “acceso emocional” de los alumnos. No podemos perder de vista que la comunicación es un tipo de relación; por

tanto, debe primar la comunicación ante todo. Además, considero que si queremos formar alumnos plurilingües, el primer modelo debe ser el maestro. Los alumnos deben ver que el maestro es capaz de utilizar diferentes lenguas para comunicarse [...] [experto 33. Reference 1 - 7.74% Coverage]

En este sentido, se situaría la pregunta del uso de la L1 (P36) en situaciones concretas, que obtiene una media de 3,91, menores cuotas de porcentajes de acuerdo, y una desviación típica mayor (1,13), por lo que, aunque sí se alcanza el consenso necesario, los datos indican que no se puede afirmar que la L1 deba utilizarse en momentos puntuales en la sesión de LE. A este respecto, Álvarez-Cofiño (2003) apunta, en base a su propuesta didáctica, que no debe prohibirse el uso de la L1, aunque sí minimizarse y emplearse la LE todo lo que sea posible, para lo que se pueden utilizar multitud de recursos extralingüísticos que favorezcan la comprensión. Aunque la realidad del aula no siempre es adecuada, como reflejan Pino y Rodríguez (2010), y los docentes que formaron parte de su estudio empleaban la L1 durante 20 minutos en sesiones de una hora de LE, ya que enseñan inglés partiendo del español, sin existir una inmersión en la LE; como también ocurría en el estudio de Morata y Coyle (2012) en la etapa de Secundaria.

Así pues, las preguntas anteriores evidencian que no está claro cómo gestionar la lengua de instrucción en la sesión de LE, aunque los resultados implican, que de forma más destacada, parece que la sesión de LE debe tener lugar en dicha lengua, a pesar de existir opiniones discrepantes, y no está tan claro si la L1 debe utilizarse solo en momentos puntuales. De igual forma es importante el empleo de apoyo visual y la primacía de la comunicación oral. Además, la L1 debe reducirse a momentos puntuales en caso de que sea necesaria emplearla, aunque esta cuestión es uno de los aspectos con menor consenso y, por tanto, debería seguir investigándose.

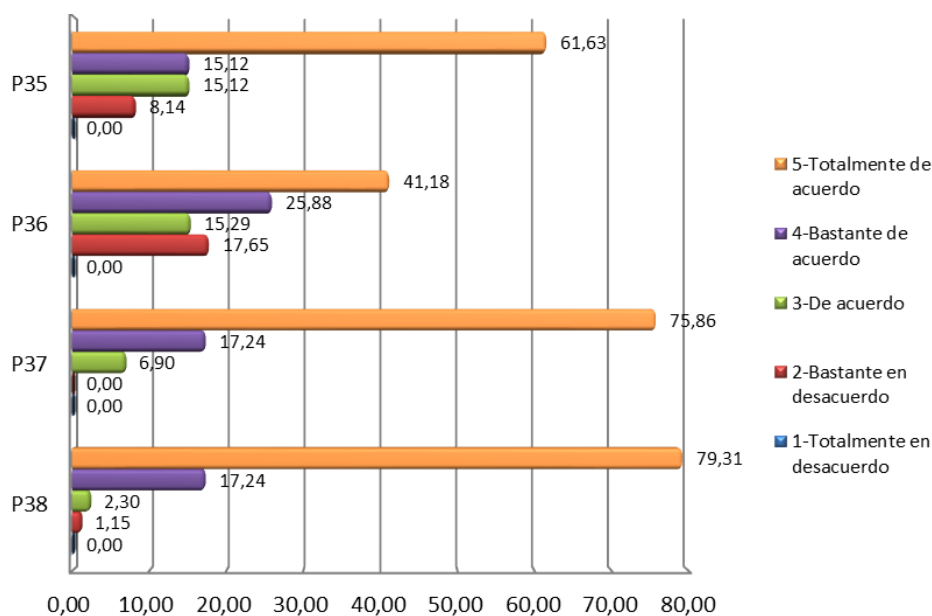


Figura 41. Resultados dimensión 2, categoría “lengua de instrucción / uso de la lengua materna” expresados en tantos por cien.

Materiales didácticos

La penúltima subdimensión corresponde a los materiales didácticos que deben emplearse en la enseñanza de la LE en Infantil, (Tabla 95), donde se alcanza una media total de la subdimensión de 4,09, por lo que los expertos están bastante de acuerdo sobre las cuestiones relativas a los materiales didácticos, alcanzando la media más elevada el uso de materiales reales (P41.media=4,66) y la más baja el hecho de que existe un destacado desconocimiento entre los docentes del uso apropiado de los materiales didácticos (P43. Media=3,14).

Tabla 95

Resultados dimensión 2, categoría "Materiales Didácticos".

Materiales Didácticos	Media	Mediana	Desv. Típ.	Participación
P39 Los libros de texto no son un recurso adecuado para la enseñanza de la lengua extranjera en Infantil, ya que no se adaptan a las necesidades e intereses de todo el alumnado, no se ajustan a nivel curricular, así como tampoco se adecuan al número de sesión	4,05	4	1,094	97,73%
P40 El libro de texto debe utilizarse como material complementario, nunca en solitario.	4,53	5	,781	96,59%
P41 Los materiales más apropiados para la enseñanza de la lengua extranjera en Infantil son los materiales reales, cuentos, canciones, <i>flashcards</i> , poesías, etc. existiendo una amplia diversidad de los mismos en internet.	4,66	5	,589	96,59%
P42 Los docentes deben crear sus propios materiales ajustándose al contexto que se encuentran en el aula.	4,23	5	,916	97,73%
P43 Existe un gran desconocimiento entre los docentes de las posibilidades de los materiales didácticos, de su selección y aplicación, tanto de libros de texto como de materiales online.	3,14	3	1,104	92,05%
P44 No es tan importante el tipo de recurso didáctico que se utilice, sino el uso que se haga del mismo.	3,98	4	1,056	98,86%

De forma detallada, y como refleja la Figura 42, en relación al libro de texto (P39), existen diversidad de opiniones al respecto, existiendo opiniones en cada categoría, por lo que la desviación típica es superior a 1 (1,094), no siendo muy

contundente el porcentaje de expertos totalmente de acuerdo con la cuestión (45,35%). Así pues, la media de 4,05 nos indica que los expertos están bastante de acuerdo con la cuestión, aunque la desviación comentada nos conduce a pensar que hay expertos que sí consideran el libro de texto como adecuado o que, al menos, no lo consideran totalmente inapropiado.

En este sentido, el libro de texto podría emplearse como recurso complementario (P40), cuestión donde la dispersión de opiniones es menor, y alcanza un mayor porcentaje de totalmente de acuerdo que la pregunta anterior (69,41%), por lo que los expertos estarían entre bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo en que el libro de texto se puede emplear como material complementario, pero no como material único. Por tanto, parece que los expertos no rechazan totalmente el uso del libro de texto y que éste se puede emplear de forma complementaria, como afirma el experto 20.

Los materiales no deben restringirse solo al libro de texto. Aprovechar todos los recursos a nuestro alcance y cuanto más realistas sean mejor para favorecer conexiones significativas con los aprendizajes previos [experto 20. Reference 2 - 1.81% Coverage]

Esta tendencia, relativa a considerar que los libros de texto no son el recurso más adecuado para la enseñanza de inglés en Educación Infantil, estaría en consonancia con autores como Fleta y Forster (2014), quienes afirman que los libros de texto constriñen la enseñanza, ya que no satisfacen las necesidades de los alumnos debido a que limitan los contenidos a una cultura específica o reflejan de forma exclusiva las opiniones de los diseñadores de los mismos; aunque es interesante destacar que el 34% de docentes, en el estudio de Fleta (2016) utilizaban el libro de texto en esta temprana etapa previa a la lectoescritura.

Otra opción es que el docente confeccione sus propios materiales (P42), posibilidad con la que están totalmente de acuerdo más de la mitad de los expertos (51,16%).

Como ejemplo de las iniciativas relativas a la formación del profesorado, Pérez et al. (2003) decidieron aunar esfuerzos entre docentes y elaborar un banco de recursos basado en las necesidades que cada uno detectaba o consideraba necesario mejorar. Para ello decidieron analizar las posibilidades de los materiales

que ya existían en el aula de Infantil (incluso fuera del aula dentro del recinto escolar, como el pasillo). Principalmente eran actividades que no conllevaran mucho tiempo de preparación, no más de cinco minutos y que pudieran ser útiles para todos los docentes independientemente del contexto. Todas las actividades que se planteaban se llevaban a la práctica y las que tenían una acogida positiva se incluían en el banco de recursos. Llegaron a la conclusión de que las actividades para esta etapa, en cuanto a la enseñanza de la LE, debían ser sencillas en su preparación, cortas, lúdicas, que incluyeran el método TPR, donde los niños participen todo lo que sea posible, y permitan una evaluación inmediata y efectiva. Además, comprobaron que estas actividades obtenían mejores resultados que las metodologías más tradicionales, ya que “[...] los niños pequeños aprenden manipulando, tocando, sintiendo la realidad y si ésta va vehiculada bajo la idea de juego, el éxito está prácticamente garantizado” (p.253).

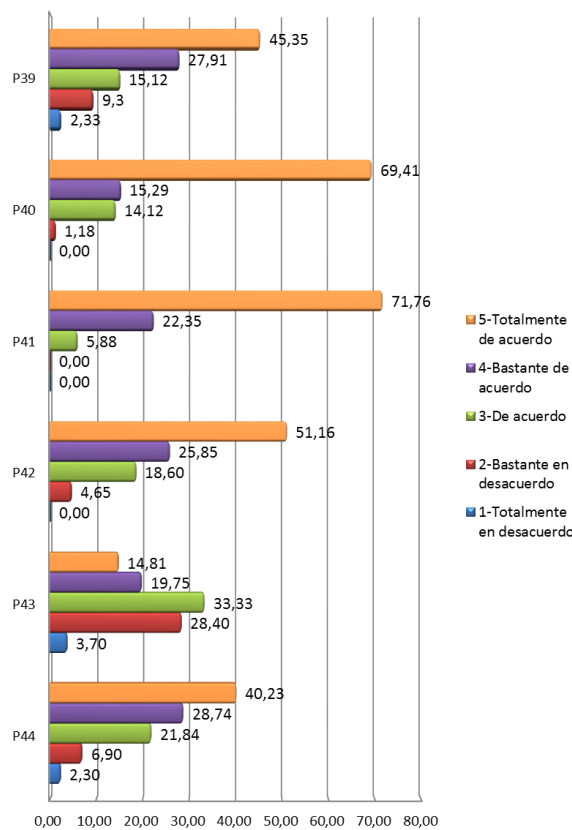


Figura 42. Resultados dimensión 2, categoría “materiales didácticos” expresados en tantos por cien

En lo que sí están de acuerdo los expertos de forma mayoritaria, es en el hecho de que los materiales más adecuados para la enseñanza de la LE en Infantil son los reales (P41), es decir, cuentos, canciones, *flashcards*, etc. con un mayoritario 71,76% de opiniones totalmente de acuerdo, sin opiniones en desacuerdo, por lo que la desviación está alejada de 1 y una media de 4,66, dado que ya que los recursos digitales son muy beneficiosos en la enseñanza de la LE en Infantil (Lazăr, 2015).

Los hay muy buenos, y los hay muy malos. Hay de todo. El error no está en los libros de texto, cuentos, etc. sino en la forma de emplearlos en el aula con los alumnos [experto 96. Reference 1 - 1.37% Coverage]

Así pues, los docentes deben planificar los objetivos de la sesión antes de realizar búsquedas de recursos *online*, y deben tener en cuenta que el empleo de la tecnología es más efectivo cuando está integrada en la sesión. Así, Hoskins (2015) sugiere “what teachers do with technology is more important than which gadgets they have available” (p.159). Además, como afirma Lobo (2008) “[...] any material can be used successfully in class as long as they are carefully chosen and used with a clear purpose” (p.2)

La cuestión de esta subdimensión que alcanza un menor acuerdo es la relacionada con el desconocimiento que pueden presentar los docentes de las posibilidades de aplicación de los materiales didácticos (P43), con dispersión de opiniones, como sustenta una desviación típica de 1,104, como también indica la media de 3,14, por lo que los expertos estarían, de media, de acuerdo con la cuestión. Así pues, no todos los expertos están de acuerdo en que exista tal desconocimiento de los materiales didácticos y su uso entre los docentes.

En esta cuestión Morris y Segura (2003) aseveran que los docentes no tienen la formación necesaria para saber cómo incluir en la programación didáctica la gran cantidad y variedad de material que tienen a su disposición; materiales didácticos que deben ayudar a que tenga lugar un aprendizaje significativo, y ser materiales reales que permitan la experimentación a nivel sensorial. Igualmente, Varela y Rodríguez (2005) concluyen en su estudio sobre los libros de texto, que la mayor parte de los profesores no tienen el conocimiento necesario para elegir el libro de texto más adecuado, y en muchos casos se elige a nivel de departamento

u otras ventajas de la editorial. En la misma línea de estos autores, Jiménez-Catalán (2003), en su evaluación externa de diferentes libros de texto para la enseñanza del inglés en Infantil, concluye que a pesar de que responden a las características infantiles y que incluyen actividades breves y motivadoras (cuentos, canciones, juegos, aspectos psicomotrices, rutinas, trabajo de cuestiones afectivas mediante la mascota, elementos sorpresa, materiales visuales con colores llamativos), recrean situaciones cercanas y de interés para el niño, y se adaptan a las diferentes edades del segundo ciclo de Infantil, no todas las propuestas incluyen todos los tipos de materiales. Además, no concretan los criterios que han servido para establecer los tres niveles (tres, cuatro y cinco años), lo que no permite una buena coordinación entre Infantil y Primaria. Tampoco existe uniformidad en cómo se planifican los contenidos, ya que como su impartición no es obligatoria no hay directrices claras, y no se incluyen materiales como vídeos o películas. Así defienden que

[...] bien seleccionado, este material ofrece al niño *input* natural y modelos de interacciones comunicativas naturales difíciles de encontrar en los libros de texto. El visionado de películas infantiles en inglés ensancha considerablemente los límites del aula y permite al niño interiorizar las estructuras y funciones del lenguaje, y las reglas de comunicación en esa lengua. (Jiménez-Catalán, 2003, p.248)

En definitiva, aunque se alcanza el consenso necesario en la mayor parte de las cuestiones relacionadas con los materiales didácticos, la dispersión de opiniones en esta subdimensión, hace necesario que se investigue sobre la cuestión y se concreten pautas que puedan ser empleadas por los docentes en cuanto a la selección y uso de los materiales didácticos más adecuados para la enseñanza de la LE en Infantil.

Transición entre Infantil y Primaria

La última subdimensión se ocupa de la transición que debe tener lugar entre las etapas de Infantil y Primaria, con una media de la subdimensión de 4,14, muestra que los expertos están, de media, entre bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo con las pautas que se recogen para una adecuada transición entre Infantil en cuanto a la enseñanza de la LE en Infantil.

Por un lado, los expertos consideran que una óptima coordinación entre los docentes de Infantil y Primaria es necesaria para que la transición entre ambas etapas se realice de forma correcta en la enseñanza de la LE (P46), como demuestra la concentración de respuestas en las diferentes categorías de acuerdo, principalmente totalmente de acuerdo (81,40%), con una media alta de 4,78 y una desviación baja 0,495.

Además, ésta debe realizarse de forma paulatina (P45), con un 72,41% de expertos totalmente de acuerdo, como se observa en la Figura 43 y una media de 4,66; para lo que deben mantenerse métodos y prácticas que se comenzaron en la etapa de Infantil, con la permanente revisión de los contenidos aprendidos. En este sentido es esencial una adecuada continuidad para garantizar el progreso del alumno a lo largo del tiempo (Enever, 2011); aunque es evidente la dificultad que esto entraña, como reflejaba Cerná (2015), al describir la situación de la enseñanza de la LE en Infantil en la República Checa, ya que en esta etapa la LE es opcional y se deja en manos de los padres, por lo que cuando llegan a Primaria se dan en el grupo aula niveles muy heterogéneos de LE, para lo que se propuso ofertar clases extra antes del Grado 3 (cuando comienza de forma obligatoria la LE) o pequeñas clases en LE de todas las asignaturas tomando AICLE como punto de partida, algo complicado gran escala debido a la escasez de docentes cualificados.

La cuestión sobre la continuidad metodológica que debería existir entre Infantil y Primaria (P48), y el hecho de que los contenidos aprendidos en Infantil deben revisarse en Primaria (P47) alcanzan niveles similares de acuerdo con medias y desviaciones semejantes. Es destacable que ninguna de estas preguntas contiene opiniones discrepantes entre los expertos, lo que favorece un acuerdo más consolidado.

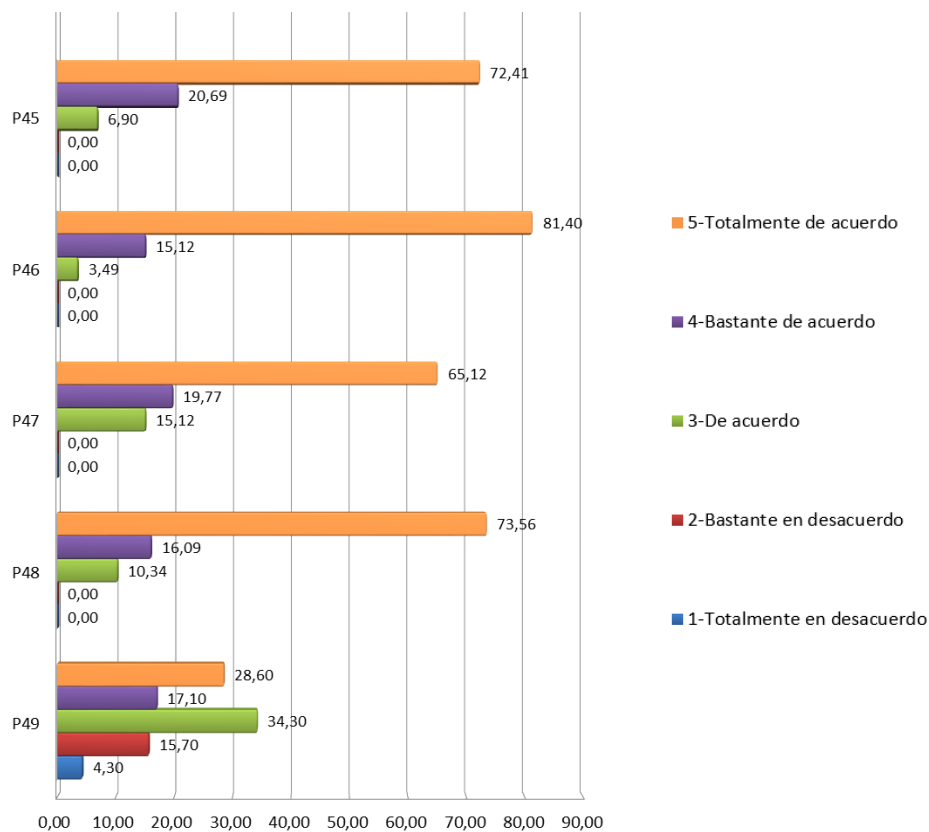


Figura 43. Resultados dimensión 2, categoría “transición entra la etapa de Infantil y Primaria” expresados en tantos por cien

Tabla 96

Resultados dimensión 2, categoría “Transición entra la etapa de Infantil y Primaria”.

TRANSICIÓN ENTRE LAS ETAPAS DE INFANTIL Y PRIMARIA	Media	Mediana	Desv. Típ.	Participac.
P45 La transición entre las etapas de Infantil y Primaria en relación con la LE debe ser flexible y paulatina, llevando a cabo una continuidad metodológica que facilite a los alumnos el paso de una etapa a otra.	4,66	5	,607	98,86%
P46 Una adecuada coordinación entre los docentes de Infantil y Primaria es básica para que esta transición se produzca	4,78	5	,495	97,73%

correctamente.				
P47 En el primer curso de Primaria se debe comenzar revisando conceptos aprendidos en Infantil mediante una metodología similar, manteniendo el carácter globalizador e integrado de la etapa anterior.	4,50	5	,748	97,73%
P48 Aunque en Primaria se trabaje con libro de texto, tiene que haber una continuidad en cuanto a actividades que se realizan en Infantil, como juegos, canciones, cuentos, rutinas	4,63	5	,667	98,86%
P49 Una buena continuidad respecto a esta enseñanza será el comienzo del método <i>Phonics</i> (método de lectoescritura para nativos ingleses que comienza aprendiendo los fonemas ingleses y su correspondiente grafía) en el último curso de Infantil y su continuación	3,5	3	1,189	79,55%

La única cuestión, como sucedía en la subdimensión de métodos más apropiados (P25), con la que los expertos manifiestan su desacuerdo es la buena continuidad metodológica que puede suponer *Phonics* (P49), ya que a pesar de que alcanza un 34,3% respuestas de acuerdo, exhibe un 15,7% bastante en desacuerdo, como refleja el experto 69, quien apoya el empleo del método en la transición entre ambas etapas

En mi colegio se sigue en Infantil el método phonics. Por ello en 1º y 2º de E.P se sigue dando phonics a pesar de tener que enseñar muchas otras cosas. Se necesita continuación, no repetición, y basarse siempre en el background que los niños para poder crecer [experto 69 Reference 1 - 3.11% Coverage]

La posible razón, igual que argumentamos previamente, puede deberse a su escasa implementación e investigación en contextos de LE.

Jolly Phonics es un buen método. Quizá muy amplio para la etapa de infantil. Es necesario priorizar contenidos. [experto 92 Reference 1 - 1.14% Coverage]

Por tanto, parece que los expertos están de acuerdo en que debe ser una transición flexible, paulatina, donde exista una adecuada coordinación entre los maestros de Infantil y Primaria, comenzando en Primaria con actividades similares a las de Infantil, aunque es evidente que existen opiniones contrapuestas en cuanto a la idoneidad del método de lectoescritura *Phonics* en la enseñanza de la LE en Infantil.

Como conclusión a esta amplia dimensión donde se abordan las principales pautas que deben seguirse en la enseñanza de la LE en Infantil, en primer lugar, respecto a las **pautas metodológicas** que deben seguirse en esta enseñanza, los expertos están de acuerdo en la mayor parte de pautas recogidas en esta primera subdimensión, apostando por un aprendizaje de la LE **similar al de la L1**, siguiendo los **principios de aprendizaje infantiles** (globalización, aprendizaje significativo y por descubrimiento, enfoque lúdico, etc.), ya que si somos capaces de crear este contexto de aprendizaje la LE se aprenderá de forma natural. En este contexto es necesario crear un **ambiente motivador y de confianza** para el niño, siempre que se **respete el ritmo individual de aprendizaje**, facilitando la interacción y animando a los más tímidos a participar, rol que debe desempeñar el docente, por lo que es necesario el trabajo del desarrollo emocional del niño, ya que si presentan mayor confianza en sí mismos, un autoconcepto positivo y un apego seguro, presentarán una mayor predisposición para participar en las sesiones de LE. En este contexto globalizado y natural de aprendizaje es necesario que se trabajen los mismos contenidos en LE que en L1 y exista una adecuada coordinación entre el maestro especialista en LE y el maestro de Infantil, así como una graduación de los contenidos (currículo en espiral de Bruner). En cuanto a las **técnicas** a utilizar, de acuerdo a los expertos, deben ser **juegos con un propósito comunicativo, canciones, cuentos, storytelling, dramatizaciones, rimas, trabalenguas, refuerzos a modo de refuerzo**, siempre considerando las capacidades infantiles, potencialidades y limitaciones, no pudiendo participar de juegos con muchas normas o mantenerse mucho tiempo en la misma actividad. Por ejemplo, los cuentos son un buen recurso para la enseñanza de la LE en Infantil, ya que nos permiten trabajar aspectos no solo relacionados con la lengua objeto de aprendizaje, como la oralidad, repaso de

vocabulario, sino aspectos de este enfoque global que propio de la etapa de Infantil, pudiendo trabajar contenidos de las diferentes áreas curriculares vigentes, así como las dramatizaciones nos permiten trabajar el juego simbólico, fundamental a esta edad. Y los expertos son partidarios de que todas estas técnicas tiene que apoyarse en el empleo de **recursos visuales y materiales reales**, como *flashcards*, pizarra digital, la mascota como medio de interacción con el alumno, etc. que faciliten la comprensión, ya que se trata de una lengua desconocida para los alumnos. Los participantes están de acuerdo en que estas estrategias y recursos deben formar parte de las rutinas diarias del aula, con el fin de garantizar el mencionado contexto natural de aprendizaje, ser un valioso instrumento para los docentes menos experimentados, transmitir seguridad a los alumnos y permitir su participación en las mismas al ser capaces de predecir lo que va a ocurrir, ya que a los cinco años pueden anticipar los problemas que plantea una tarea sencilla.

Todas las estrategias, recursos y materiales citados pueden y deben trabajarse a través de diferentes agrupamientos para garantizar diferentes tipos de interacción, como por ejemplo los rincones, ya que los juegos libres que los alumnos ponen en práctica en esta situación les permiten poner en práctica de forma libre y espontánea lo aprendido y fomentan un aprendizaje significativo en los alumnos, teniendo en cuenta que a partir de los cuatro años los niños comienzan a manifestar una actitud cooperativa más real. Y siempre centrando la atención en las destrezas orales, aunque no existe acuerdo sobre el retraso de la lectoescritura a la etapa posterior (Primaria), ya que aunque son mayoritarias las opiniones a favor de su retraso, basando su postura en lo necesario de aprender primero la lectoescritura en L1 y la adquisición de la conciencia fonológica que surge alrededor de los 5 años, hay dispersión de opiniones (aunque sí consideran que no se debe abusar el uso de fichas escritas), siendo una cuestión controvertida, ya que hay maestros que afirman obtener buenos resultados en el aprendizaje de la lectoescritura en LE en Infantil.

En una situación similar se encuentra la realización de asambleas en LE, al considerar que la capacidad lingüística limitada de los niños en LE, puede influir negativamente en su participación. En **segundo lugar**, referente a los **métodos** más adecuados en la enseñanza de la LE en Infantil, los expertos son partidarios al empleo de las metodologías AICLE y TPR, ya que ambas se adaptan a las

características del alumno de la etapa de Infantil. Sin embargo, no existe acuerdo entre los expertos sobre el empleo de *Phonics*, al ser un método de lectoescritura que se suele emplear en el aprendizaje del inglés, por lo que no sería recomendable para la etapa de Infantil, siendo necesario que de forma previa se consolide la adquisición de la lectoescritura en la L1 y el lenguaje oral en inglés. En **tercer lugar**, los expertos consideran adecuado un **aprendizaje temprano** de la LE, dadas las capacidades tan positivas (plasticidad cerebral, motivación, curiosidad, ausencia del filtro afectivo) presentan los niños a estas siempre que se garantice un contexto adecuado de aprendizaje, como definimos anteriormente; existiendo un mayor porcentaje de expertos que apuestan por este adelanto incluso al primer ciclo de Infantil (0-3 años), aunque también se está entre de acuerdo y bastante de acuerdo en que este inicio tenga lugar de 3 a 6 años. En **cuarto lugar**, las respuestas de los participantes indican que la **familia** debe participar en el proceso de aprendizaje de la LE, debiendo estar informada de lo que se trabaja en el aula, y no siendo necesario que posean un elevado conocimiento lingüístico, pudiendo participar de otras formas. Asimismo, entienden adecuados los talleres de inglés para padres o padres e hijos, y proponiendo otras vías de participación, como por ejemplo talleres de cocina, excursiones, obras de teatro en inglés, creación de un blog que puedan visitar los padres con recursos, etc.

En **quinto lugar**, la **lengua de instrucción** que debe emplearse en la sesión de LE es un asunto que suscita opiniones contrarias. Si bien los expertos están de acuerdo en que la comunicación oral debe primar, haciendo que la LE sea un instrumento real de comunicación y que el profesor se apoye en recursos visuales para favorecer la comprensión del alumnado, no existe tal acuerdo en la lengua que debe emplearse en la sesión de LE. En este sentido es más elevado el porcentaje de expertos que están totalmente de acuerdo en que la clase deba impartirse totalmente en LE, presentando el uso puntual de la L1 mayor diversidad de opiniones, por lo que son necesarias más investigaciones que concreten cómo debe gestionarse el uso de la LE en las sesiones donde se aprende la misma. En **penúltimo lugar**, en referencia a los **materiales** didácticos, los expertos consideran, de forma mayoritaria que el **libro de texto** en solitario no es adecuado para la enseñanza de la LE en Infantil, ya que no se ajustan al contexto ni a los intereses infantiles; aunque la dispersión de opiniones nos

indica que existen expertos que puede que no los consideren tan inapropiados; y además se pueden emplear como material complementario. A este respecto sería adecuado que el **docente creara sus propios materiales**, posición con la más de la mitad de los expertos está totalmente de acuerdo. Los materiales que los expertos consideran más apropiados son los **materiales reales**, como por ejemplo *flashcards*, **cuentos**, **canciones**, etc. de los que se puede encontrar una amplia variedad *online*; y en definitiva, tan importante es el material como el uso que se haga del mismo. La cuestión que menos porcentaje de acuerdo alcanza es el desconocimiento por parte de los docentes de la aplicación de estos materiales, lo que denota la necesidad de investigar sobre la cuestión y se definan pautas que ayuden a los docentes a discriminar los distintos materiales que pueden encontrar a su disposición.

En último lugar, la **transición** entre las etapas de Infantil y Primaria, según los expertos, deben tener lugar de forma paulatina, con continuidad metodológica y con una adecuada coordinación entre el docente de Infantil y el especialista en LE. La etapa de Primaria debe comenzar revisando lo aprendido en Infantil, y manteniendo el carácter global de la etapa y realizando actividades similares, como juegos, cuentos, rutinas, etc. El único aspecto en el que los expertos no alcanzan acuerdo sería el hecho de usar *Phonics*, como un buena pauta de transición, probablemente por la escasa implementación del mismo en contextos de LE.

8.4 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LA DIMENSIÓN 3. BUENAS PRÁCTICAS

A través de las respuestas de los participantes en la ronda 1, recogimos una serie de buenas prácticas e iniciativas de las que deseábamos conocer su idoneidad para la práctica en Infantil. De forma general, los expertos estiman adecuados los ejemplos de buenas prácticas que se proponen, es decir, creen importante el desarrollo de iniciativas a modo de buenas prácticas para apoyar y optimizar la enseñanza de la LE en Infantil, ya que como se analizó en el capítulo anterior, todas las preguntas alcanzaron el consenso necesario con medias por encima o cercanas a 4, es decir, bastante de acuerdo.

Tabla 97

Resultados dimensión 3, categoría “Buenas Prácticas”

BUENAS PRÁCTICAS	Media	Mediana	Desv. Típ.	Participac.
P1 Los proyectos que faciliten la interacción de centros españoles con otros extranjeros, promocionando el intercambio cultural y lingüístico, como por ejemplo el programa “Comenius” (ahora parte del Erasmus Plus), o el proyecto E-twinning son una experiencia enriquecedora para la implementación del aprendizaje precoz de idiomas.	4,29	5	,914	98,86%
P2 Los programas bilingües que se están impartiendo en algunas comunidades autónomas, como el programa de colaboración entre el Ministerio de Educación-British Council o el Plan de Fomento del Plurilingüismo de la Junta de Andalucía, son un buen ejemplo de buenas prácticas que permite una exposición a la lengua extranjera muy superior a la que se contempla en el currículo ordinario.	4,06	4	,924	80,68%
P3 El Portfollio Europeo de las Lenguas en su versión para Infantil es una adecuada herramienta de trabajo para la evaluación del conocimiento de las lenguas extranjeras de los alumnos de Infantil.	3,74	4	1,095	60,23%
P4 Los programas elaborados y llevados a cabo por docentes que ayudan a desarrollar la competencia lingüística del alumno, como el programa Artigal (método basado en cuentos y repeticiones que ayuda a que los alumnos produzcan en lengua extranjera) o Alehop (método para el desarrollo de la competencia lingüística en castellano de alumnos cuya lengua materna no es dicha lengua) son un buen ejemplo de cómo llevar al aula método efectivos y contextualizados de aprendizaje.	3,97	4	,863	68,18%

P5 Los informes y proyectos europeos que recogen buenas prácticas que se están llevando a cabo en Europa y recomendaciones metodológicas como el Informe “Language Learning at preeschool: making it efficient and sustainable (Comisión Europea, 2011) o el proyecto ELLiE, constituyen una buena iniciativa que ayuda a integrar nuevas medidas respecto a la enseñanza de lenguas extranjera en el aula de Infantil.	4,02	4	,777	68,28%
---	------	---	------	--------

De forma concreta, los expertos creen más apropiados (Figura 44), principalmente, los proyectos europeos tipo *Comenius* (P1), con una media de 4,29 y desviación inferior a 1, por lo que los expertos están entre bastante y totalmente de acuerdo en que los proyectos europeos que favorecen la relación entre países son muy enriquecedores para el objeto de nuestra investigación, como expresa el experto 4,

Sí, actualmente participo en un segundo proyecto Comenius tanto a nivel de Infantil como a nivel de Primaria. He participado y trabajado el Portfolio de las lenguas en Infantil en lengua castellana y brevemente en inglés. En ambos casos, la evaluación de la participación ha sido muy positiva. [experto 4 Reference 1 - 9.43% Coverage]

Un resultado similar obtiene la P2 sobre los programas bilingües con una media de 4,06 y una desviación también inferior a 1. Muchos docentes participan de estos programas, y a modo de ejemplo, como expresa el experto 91, se están llevando a cabo diferentes iniciativas al respecto, como el programa de colaboración entre el British Council y el Ministerio de Educación.

En Ceuta se ha venido realizando un trabajo de muy buena calidad [...] con el proyecto MECD-British Council durante más de una década. Allí tuve la suerte de trabajar durante dos cursos, principalmente en la etapa de Infantil, pero también en primero y en cuarto de primaria. En los últimos tres años, aproximadamente, otros centros sin proyectos institucionalizados han desarrollado experiencias en la línea del AICLE con buenos resultados también, pero no tan rotundos por no contar con un horario tan amplio

como el del proyecto del British Council y dependientes de la buena voluntad de la gente y del profesorado con el que cada curso ha contado cada centro. Una de estas experiencias ha sido puesta en marcha por una tutora de infantil sin la especialidad de inglés que no ha dejado de asistir a sus clases en la EOI para ir mejorando y que básicamente trabaja instrucciones y algunas rutinas de manera oral [experto 91. Reference 1 - 6.74% Coverage]

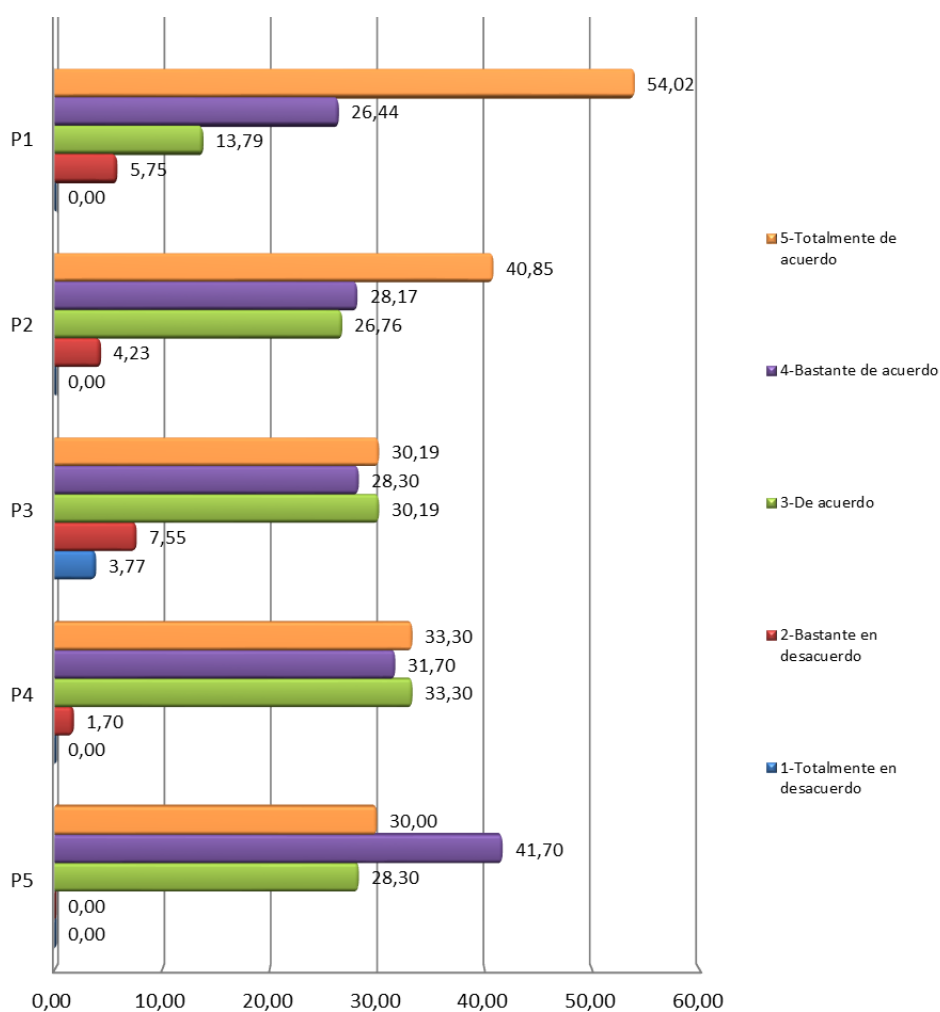


Figura 44. Resultados dimensión 3, categoría “buenas prácticas” expresados en tantos por cien.

Estos datos están en la misma línea que Morris et al. (2003), quienes defienden las virtudes del programa *British Council* en Educación Infantil, dado que según estos autores permite desarrollar una metodología globalizada a través de rutinas, fomentando la comprensión oral, y siendo el avance de los niños parecido al de su L1, aunque de forma más lenta, alcanzando en Primaria una buena comprensión oral. Además, permite que los alumnos estén en contacto con ambas culturas (española y británica) y se trabajen todas las áreas curriculares.

Los expertos también son favorables a que se empleen iniciativas como el Portfolio (P3) y los programas elaborados por docentes (P4) con casi la totalidad de respuestas en las categorías que indican acuerdo, aunque habría diferencias en cuanto a la dispersión de las respuestas; ya que ésta es más destacada en la P3 (11,32% en las categorías de desacuerdo), y supera el valor 1 en la desviación típica (1,095). Las medias de ambas preguntas se sitúan en 3,74 y 3,97, respectivamente, por lo que los expertos se encuentran entre de acuerdo y bastante de acuerdo con este tipo de iniciativas. Es necesario mencionar que en ambas cuestiones el porcentaje de participación ha sido bajo, entre el 60 y el 70%, lo que implica una carencia de conocimiento sobre la cuestión y una necesidad de formación sobre el tema.

Esta baja participación también ha tenido lugar en la P5 (68,28%), en cuanto a los informes y proyectos europeos que recogen buenas prácticas y recomendaciones didácticas, con una media de 4,02 y una desviación menor de 1, lo que indica que no existe variabilidad de opiniones, estando repartidas en las categorías que indican acuerdo, siendo mayoritario el 41,70% de bastante de acuerdo.

No conozco ningún proyecto que se esté llevando a cabo [experto 43. Reference 1 - 5.00% Coverage]

Por tanto, los expertos que sí han participado están de acuerdo en que estos informes europeos que recogemos en el informe preliminar constituyen buenas prácticas, como *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very Young learners. Languages for the children of Europe. Published research, good practice and main principles* (Edelenbos, Johnstone y Kubanek, 2006).

En consonancia con estas buenas prácticas estarían autores como Alarios (2003), quien define el Portfolio para Infantil (recurso es el que ha obtenido la media más baja dentro de las buenas prácticas, 3,74) como un juego para los alumnos donde aprenden a distinguir entre lenguas, sitios donde se utilizan, etc. al igual que ayuda a vincular la familia y el centro escolar, ya que es un material que pueden llevar a casa. Además, fomenta que los alumnos estén más motivados, los docentes sean más creativos, mejora la relación maestro-alumno, etc. por lo que en suma supone una buena práctica en el aprendizaje de lenguas.

En resumen, los expertos consideran los intercambios de experiencias internacionales como los antiguos *Comenius* (ahora *Erasmus + o Etwinning*) una pieza angular en el desarrollo de buenas prácticas en la enseñanza de la LE en Educación Infantil. También hemos encontrado un apoyo notable a buenas prácticas en AICLE, tanto a nivel individual de aula, como a niveles institucionales, como es el caso del acuerdo entre el Ministerio de Educación-*British Council*. Igualmente, hay destacados informes internacionales que recogen buenas prácticas. Sin embargo, la escasa participación y el propio reconocimiento de desconocimiento de muchas de estas buenas prácticas nos indica que es necesaria una difusión masiva de estas experiencias, así como una mayor formación.

8.5 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LA DIMENSIÓN 4. PROFESORADO

En la siguiente y última dimensión vamos a tratar los aspectos relacionados con el profesorado, y en concreto, qué docente debe ser el encargado de la enseñanza de la LE en Infantil, el tipo de formación que deben poseer y los requisitos lingüísticos más apropiados que deben ostentar los docentes. La media general es de 3,96, es decir, los expertos están bastante de acuerdo con los aspectos comentados. Como veremos a continuación, la media más baja se sitúa en la última subdimensión, referente a los requisitos lingüísticos, que coincide con la subdimensión que no alcanza el grado de consenso necesario, y por tanto, cuestión que requiere de una mayor investigación.

Encargo Docente

Respecto a qué profesional es el docente más acertado para impartir esta docencia, los resultados confirman que esta cuestión se encuentra en pleno debate y ambas posiciones, es decir, el profesor de Primaria especialista en LE (P1) y el maestro de Infantil acreditado con nivel de idiomas (P2), obtienen resultados muy similares, con medias de 3,08 y 3,56 respectivamente; aunque la puntuación de los maestros de Infantil alcanza un CCM que garantiza el consenso del resultado, mientras que el CCM de la P1 no alcanza el deseado 80%, y obtiene una mediana inferior (mediana=3).

Estos datos nos permiten afirmar que, de forma general, aunque es una de las cuestiones que requieren un estudio en mayor profundidad, los expertos consideran que es el maestro de Infantil el más adecuado para llevar a cabo este encargo docente, (Mourão y Ferreirinha, 2016), siempre y cuando posea la competencia comunicativa necesaria, como también apuntaba el experto 3 en el *feedback*.

En mi opinión, si bien un profesor de Primaria está capacitado para impartir docencia de lengua extranjera en Infantil, al no ser especialista en Infantil, no siempre conoce las técnicas de enseñanza y recursos que se utilizan con niños de 0 a 6 años. Este dato ha quedado reflejado en un estudio reciente que he llevado a cabo en la Comunidad de Madrid sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en Pre-escolar y que va a salir publicado.

De forma detallada, y a modo de ejemplo, como afirman los expertos 2 y 4, el responsable debería ser el maestro de Infantil con un B2, de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, ya que es el que se encuentra en una mejor situación y conoce el funcionamiento de la etapa.

Considero apropiado el profesor de Infantil si tiene el nivel lingüístico apropiado, y si no, con un profesor asistente un sco-partner (ver Enever 2011 Ellie primaria) [experto 4. Reference 1 - 2.24% Coverage]

Como vimos en el Capítulo 4, en muchas de las comunidades autónomas son los maestros de Primaria especialistas en LE los responsables de esta

enseñanza, aunque si el maestro de Infantil cuenta con el B2 también puede encargarse de dicha docencia. Sin embargo, los resultados parecen situar como mejor opción al maestro de Infantil con el nivel lingüístico necesario (P2), como afirman los expertos 23 y 19, debe tener un conocimiento profundo de la etapa y un nivel lingüístico elevado, especialmente en las destrezas orales, al ser las predominantes en esta etapa, como vimos en la Dimensión 2 sobre las pautas metodológicas más adecuadas en la enseñanza de la LE en Infantil.

Desde mi punto de vista debe ser un docente con mucho conocimiento de las necesidades de los alumnos de Educación Infantil, con un alto nivel especialmente oral de la lengua inglesa y con posibilidades de coordinación con el resto de docentes tanto de Educación Infantil como con los docentes de lengua inglesa de primaria. En ningún caso auxiliares de conversación nativos, por su desconocimiento de las metodologías adecuadas. Maestros especialistas en Educación Infantil nativos sería ideal [experto 23. Reference 2 - 4.86% Coverage]

Incluso sería interesante que los maestros disfrutaran de prácticas en el extranjero antes de impartir LE en Infantil, como apunta el experto 19.

...Creo que el docente más adecuado es un maestro de Educación Infantil, ya que conoce las características propias de la etapa, pero que además haya cursado la carrera de lengua extranjera para que no solo sepa inglés sino que además sepa cómo enseñarlo (fonética, metodología, ...) Y a poder ser que pudiese realizar prácticas en Inglaterra o EEUU en un centro educativo [experto 19 Reference 1 – 62.96% Coverage]

Por tanto, la etapa de Infantil es una etapa especial con unas necesidades muy concretas, como afirma el experto 79, lo que supone una formación específica, y como comenta el experto 90, “infantil es otro mundo”, por lo que requiere de un docente preparado especialmente para ello, lo que justificaría, según los expertos, la creación de un Grado de Educación Infantil con mención en lengua extranjera, dado que son pocas universidades las que lo ofertan.

Lo ideal sería que lo impartiera un maestro de infantil con formación y dominio de las lenguas extranjeras pues ser maestra de Infantil no es tarea fácil y de hecho un maestro

de primaria no está formado para impartir clases en Infantil, a su vez el saber o conocer el idioma tampoco quiere decir que sepas enseñar inglés pues también se requiere de conocimiento específico de metodología. [experto 79 Reference 1 - 4.29% Coverage]

Como dicen las maestras de Infantil: “ Infantil es otro mundo” Si tienen razón, donde piensas que vas ha utilizar tres semanas para dar unos contenidos entonces utilizas una o siete. A veces no puedes hacer nada porque va a llover y están muy habladores entonces te pones tranquila y la próxima sesión ya lo haremos. Que quiero decir con esto, que el que da clases de inglés en Infantil tiene que gustarle, ya sea especialista, maestro de Infantil, auxiliar de conversación, etc. Yo paso mucho gusto trabajando en infantil, pero a veces llegas a los centros educativos y lo primero que te dicen, tienes que impartir inglés a Infantil, no tengo ningún problema, porque son los grupos que la maestra de inglés del centro no quiere.... [experto 90 Reference 1 - 6.01% Coverage]

Una de las razones que justifican la implantación de un Grado de Educación Infantil es que la necesidad de que exista una figura de maestro de Infantil con formación lingüística pero que no sea el tutor de Infantil, es decir, el maestro que comparte con ellos la mayor parte de la jornada escolar, ya que por un lado, puede que dada la cantidad de contenidos a trabajar diariamente en el aula de Infantil el inglés quedara relegado a un segundo plano; y por otro lado, como ocurre en los bilingües familiares, el niño suele identificar a cada adulto (padre o madre) con una lengua, algo que no podría hacer aquí si es el mismo maestro el que se comunica con ellos tanto en la L1 como en la LE.

... el alumnado no es tan autónomo, necesita tareas cortas ya que su tiempo de escucha atenta es limitado, necesita actividades con movimiento. Si en el centro hay disponibilidad horaria del auxiliar de conversación nativo (si el centro dispone de él), es una oportunidad perfecta para escuchar la lengua de un nativo. Aquello ideal sería poder tener un maestro de Infantil con conocimientos en inglés. Pero este profesor solo tendría que hablar inglés (un profesor una lengua). Si el alumnado sabe que el maestro entiende otra lengua, no se esforzaran en comunicarse con el/ella en inglés. Tanto si es el maestro especialista de inglés como el maestro de Infantil, deben:

-tener un buen conocimiento de inglés

-tener conocimiento de las características psicológicas de los alumnos y de las orientaciones metodológicas necesarias para impartir inglés a edades tempranas [experto 32 Reference 1 - 6.97% Coverage]

Tabla 98

Resultados dimensión 4, categoría "Perfil del Profesor encargado de la docencia"

PREGUNTA	Media	Mediana	Desv. Típ.	Participac.
Perfil profesor encargado docencia				
P1 El maestro de Primaria especialista en lengua extranjera es el docente apropiado para impartir lengua extranjera en Infantil.	3,08	3	1,207	96,59%
P2 El maestro de Infantil con el nivel lingüístico necesario es quien debe impartir la lengua extranjera en Infantil.	3,56	4	1,069	97,73%
P3 Los auxiliares de conversación no deben impartir la lengua extranjera en Infantil, ya que no tienen la formación pedagógica necesaria, aunque sí pueden ser un apoyo importante en el aula.	3,86	4	1,118	97,73%

También es importante señalar que un 38,7% y un 24,42% de expertos están total y bastante de acuerdo, respectivamente, en que el auxiliar de conversación sea un apoyo necesario (P3) pero no encargarse de la docencia, dado que no se puede garantizar su conocimiento psico-didáctico de la etapa, tal y como expresan los expertos 24 y 5.

...Sería perfecto poder contar con auxiliares de conversación cada año, como apoyo al trabajo del docente en el aula (nunca en sustitución de) [experto 24. Reference 1 - 2.20% Coverage]

El maestro de infantil con ayuda de auxiliares, pero no los auxiliares solos, porque saben mucho inglés pero no son maestros ni tienen nociones de metodología [experto 5. Reference 1 - 2.46% Coverage]

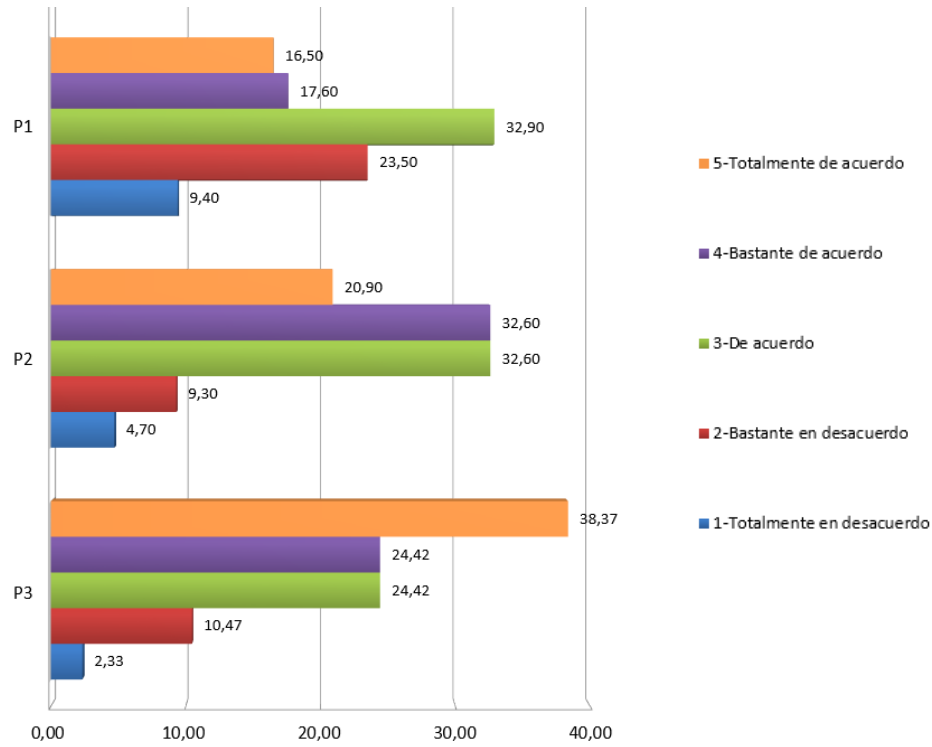


Figura 45. Resultados dimensión 4, categoría “perfil del profesor encargado de la docencia” expresados en tantos por cien

Por tanto, parece que los expertos priman el conocimiento psico-didáctico en esta etapa, aunque no renuncian al conocimiento lingüístico. Estos resultados concuerdan con las aportaciones de Rodríguez-Suárez (2003) y Fleta (2016), al apoyar la figura de maestro de Infantil siempre que cuente con la formación lingüística a nivel oral adecuada, aunque matizan, que si no fuera posible, podría encargarse un docente especialista en idioma pero con conocimientos didácticos.

La Comisión Europea (2011) apuesta por la necesidad de ambos conocimientos, convirtiéndose en un especialista interdisciplinar:

In some cases staff with good pedagogical skills but low language proficiency practices ELL; in others it is practiced by language teachers lacking an appropriate pedagogical background. In both cases, only a few may be aware of how young children's cognitive processes develop, particularly in the case of second/foreign language acquisition. Both pedagogical and language skills are essential if ELL is to be effective. (Comisión Europea, 2011, p.18)

Formación del profesorado

Los resultados de la categoría anterior hacían intuir los datos encontrados en cuanto a la formación del profesorado (Tabla 99); con un 4,52 de media y una participación del 100% parece existir un consenso casi total en que los títulos universitarios para la formación de maestros son insuficientes (P5, P6), y que deberían incluir una especialidad en LE, que incluya formación lingüística (P7.media=4,63), pero sobre todo formación didáctica (P8.media=4,63) y formación psicológica (P9. media= 4,62), por lo que debe de existir una formación específica para estos docentes (P4. media=4,52). Esta cuestión de una formación más especializada ha sido recurrente a lo largo de toda la investigación, aunque se trate con más detenimiento en este apartado.

Tabla 99

Resultados dimensión 4, categoría "Formación del Profesorado"

Formación del Profesorado	Media	Mediana	Desv. Típ.	Participac.
P4 Es fundamental que exista una formación específica para los maestros que impartan lengua extranjera en la etapa de Infantil.	4,52	5	,788	100,00%
P5 La formación actual a nivel universitario está alejada de la realidad de la enseñanza de la lengua extranjera en Infantil.	4,21	4	,955	80,68%
P6 Es necesaria la implementación de un Grado de Educación Infantil con especialización en lengua extranjera.	4,07	4	1,022	94,32%

P7 La formación del maestro de lengua extranjera en Educación Infantil debe incluir una amplia formación lingüística para poder proporcionar una exposición adecuada a los alumnos.	4,30	5	,954	98,86%
P8 La formación del maestro de lengua extranjera en Educación Infantil debe incluir formación didáctica, sobre los métodos más idóneos, recursos, nuevas metodologías, para poder utilizar recursos que se adapten a Infantil.	4,63	5	,649	100,00%
P9 La formación del maestro de lengua extranjera en Educación Infantil debe incluir formación sobre el desarrollo cognitivo del niño, para saber qué capacidades tiene el alumno, organización de los tiempos, recursos, materiales, las rutinas diarias, etc., en definitiva cómo funciona la mente del infante.	4,62	5	,703	98,86%

Como observamos en la Figura 46, casi todas las respuestas de esta subdimensión se distribuyen entre los valores 4 y 5, sugiriendo que es fundamental un cambio en la formación de los maestros encargados de estas enseñanzas. Es imprescindible garantizar la formación del profesorado en cualquier enseñanza, en este caso en la enseñanza de la LE (González-Davies, 2007, citado en Celaya, 2012); ya que es un aspecto crucial si se quiere mejorar la calidad de la misma, como sostiene Enever (2014) tras su revisión del tipo de formación que se realiza en diferentes países europeos a docentes de Primaria que imparten LE, entre ellos España. No solo es importante mejorar la formación de los futuros docentes sino también de los que ahora mismo están en ejercicio; ya que en palabras de Enever (2014a) “[...] there remains an insufficient supply of motivated, well-prepared teachers available and willing to meet this demand” (p.231).

De forma concreta, los expertos están de acuerdo en que es necesario que exista una formación específica para el docente que imparta LE en Infantil (P4), y

con el hecho de que la formación universitaria actual está alejada de la realidad educativa (P5), con medias de 4,52 y 4,21, desviaciones típicas menores de 1 y resultados muy mayoritarios en los valores que indican acuerdo (96,59% y 94,37%), respectivamente. La formación puede diseñarse desde diferentes dimensiones.

Por un lado, cabe la posibilidad de implantar un Grado de Infantil con especialidad en LE (P6=43,37% y 30,12% totalmente y bastante de acuerdo), con una media de 4,06; en el línea con lo que sugerían maestros del estudio de Fleta (2016), lo que refuerza esta misma idea que surgió en el apartado anterior.

Esta necesidad de una formación específica estaría apoyada por uno de los informes mencionados anteriormente sobre las pautas didácticas más apropiadas para la enseñanza de la LE en Infantil, y donde se afirma que

Given that classroom teachers in many cases are not visiting language specialists but are also responsible for teaching much or all of the overall curriculum and may indeed not be highly skilled in the target language, there is a demanding role. (Edelenbos, Johnstone y Kubanek, 2006, p.158)

Por otro lado, el docente que se encargue de esta enseñanza tiene que estar formado desde tres puntos de vista, como demuestran los elevados porcentajes de acuerdo en la P7, P8 y P9, es decir, formación lingüística, psicológica y didáctica. Algunos expertos como Flores y Corcoll (2008) , Enever (2015) o Fleta (2016) ya han denunciado esta carencia tanto en la formación universitaria como en la formación de estos especialistas.

Los docentes que quieran (o deban) impartir lenguas extranjeras en esta etapa deberían ser conscientes de las características psicológicas de este tipo de alumnado (en las carreras de magisterio se da formación, pero no siempre suficiente, o de una manera teórica), y formarse en la metodología más adecuada para estas edades con cursos de formación permanente del profesorado. Conviene que todo profesor esté al día de las novedades metodológicas y recursos actualizados a usar dentro del aula [experto 32. Reference 1 - 2.96% Coverage]

Dentro de la formación didáctica, de acuerdo a Bentley (2015), debería incluirse el método AICLE, ya que

[...] as a result of acknowledgement that CLIL can play a central role in education for the twenty-first century, and because of the increased demand for CLIL primary teachers in Europe and elsewhere, it is essential that teachers start teaching CLIL with knowledge and understanding of key concepts associated with a CLIL approach as well as knowledge of how to teach tricky subject concepts and that they have the language competence. (p.110)

En consecuencia, y según Rodríguez (2004), los docentes que suelen encargarse de esta enseñanza (Maestros Primaria especialistas en LE) no tienen formación en todos los aspectos mencionados, lo que deriva en una ausencia de las pautas adecuadas más idóneas, ya que la imperante necesidad de iniciar esta enseñanza en Infantil hizo necesario que fueran los maestros de Primaria, o nativos sin la formación pedagógica, los que se hicieran cargo. Así pues, estos maestros de Primaria, no han recibido formación didáctica sobre los métodos más apropiados para la etapa de Infantil, y al mismo tiempo, los maestros de Infantil no tienen el conocimiento lingüístico apropiado (Ping, Vicente y Coyle, 2013).

Así pues, y como aconsejan Mourão y Ferreirinha (2016) tras la revisión de la enseñanza de la LE en Portugal a edades tempranas, al igual que Ping, Vicente y Coyle (2013) y los expertos de esta investigación, es necesario que se reciba una formación por un lado, a futuros profesores tanto de Educación Infantil como de lenguas en relación a metodologías de enseñanza de lenguas, el desarrollo de L2 y el desarrollo infantil; y por otro lado, a maestros de Infantil y profesores de lenguas en activo, como por ejemplo la iniciativa que ha tenido lugar en Lisboa en la que ambos docentes compartieron una formación de 25 horas; ya que “the younger the child starting to learn an L2, the higher the importance of teacher qualifications” (Cerná, 2015, p.53). Asimismo, como afirma Portikova (2015), debería planificarse formación certificada tanto para profesores en activo como para futuros docentes que forme parte de un programa reconocido por las instituciones educativas, e incluso formación de carácter urgente sin certificar para paliar las carencias de los docentes en ejercicio. Así pues, es necesario que se proporcione una formación adecuada para los docentes responsables de la enseñanza de la LE en Infantil, ya que, como vimos en el estudio preliminar, y

también coincide Enever (2014b), cada vez es mayor la expansión del adelanto de la enseñanza de la LE a aprendices tempranos, por lo que se hace necesario que se invierta en proporcionar al profesorado la formación y recursos necesarios al respecto.

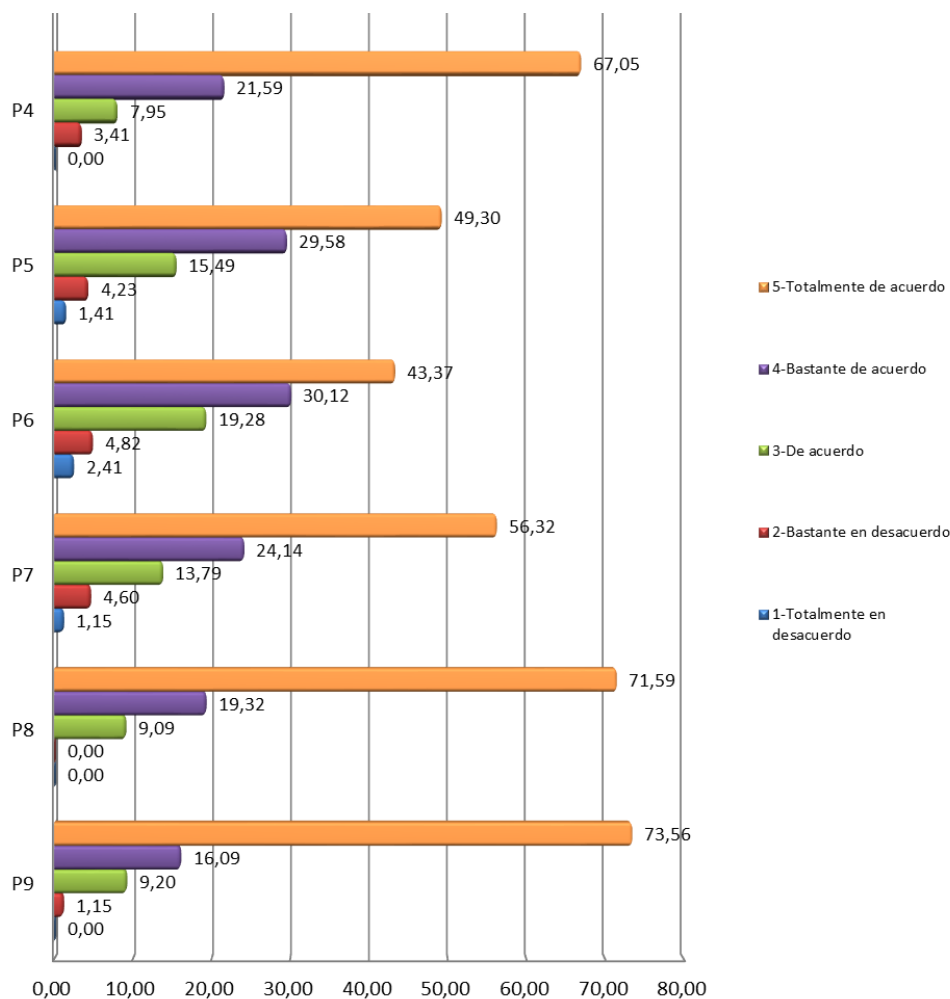


Figura 46. Resultados dimensión 4, categoría “formación del profesorado” expresados en tantos por cien

Asimismo, es interesante resaltar, el proyecto de Ahern, García-Bermejo, y Fleta (2007) donde se realizó un proyecto con docentes sobre el uso de *storybooks* en la enseñanza de inglés, y los docentes estaban muy interesados en el mismo,

pero aquejaban falta de formación al respecto, es decir, de cómo trabajar los cuentos en el aula de forma efectiva.

En resumen, la formación del profesorado es uno de los aspectos que no genera debate entre los expertos, ya que se dan altas cotas de acuerdo en todas las vertientes de formación que el maestro que imparta LE en Infantil debe recibir, situación que está en proceso de cambio, ya que prácticamente todas las comunidades ofertan cursos de AICLE aunque quizá no con la especificidad ni intensidad necesarias.

Requisitos lingüísticos

Los requisitos lingüísticos son una de las cuestiones que menor grado de consenso obtiene en esta investigación, tal y como vimos en el capítulo anterior. Esta situación coincide, en consonancia con lo visto en el capítulo 4, con la disparidad de requisitos en las distintas comunidades.

Como sugiere Mourão (2015a) “greater interest in early language learning at pre-primary level has naturally created a new demand for qualified English teachers but the recommended qualifications and competence are difficult to ascertain” (p.53), ya que mucho se ha discutido sobre la cuestión, pero principalmente para la etapa de Primaria.

El hecho de que el nivel B1 no es suficiente para poder enseñar LE en Infantil alcanza una media de 3,86, es decir, entre de acuerdo y bastante de acuerdo, aunque las opiniones se encuentran repartidas en todas las posibles categorías de respuesta, como refleja la desviación de 1,308; si bien es cierto que la mayor parte de las respuestas se distribuyen en los valores que indican acuerdo (79,8%). Así, el experto 33 reclamaba

Creo que el nivel mínimo debería ser un B2 (que es el que actualmente tienen reconocido los especialistas de primaria), pero considero que la formación lingüística de los especialistas debería ser un C1 y pienso que los maestros de inglés de EI, aunque deba, por supuesto, primar la comunicación ante la “corrección lingüística”, deberían ser los mejor preparados porque es muy importante ofrecer un buen modelo a esta edad, ya que imitan los fonemas a la perfección [experto 33. Reference 1 - 2.52% Coverage]

En línea con cuál debe ser el nivel mínimo lingüístico para impartir LE en Infantil, la pregunta que incluye el B2 (P10) como ese nivel mínimo obtiene resultados similares a la pregunta anterior, ya que la media es 3,53, la desviación típica de 1,336 y las respuestas, de forma mayoritaria, se sitúan en los valores que indican acuerdo (75,6%), como confirma el experto 22 en el *feedback*

Estoy de acuerdo en que el B2 es el nivel mínimo, por debajo me parece muy difícil enseñar una segunda lengua. Por mi experiencia una persona con un nivel B2 (justito) tiene que superar grandes dificultades para dar una enseñanza de calidad. Tiene que dedicar un gran esfuerzo a nivel individual para prepararse y dar la clase con soltura. Quiero matizar que el nivel de inglés del maestro debería completarse con formación adicional sobre didáctica de la segunda lengua [experto 22]

Por lo tanto, y a pesar de que se podría afirmar que el B1 no es suficiente y que el nivel mínimo debería ser un B2, no son hechos que alcancen el consenso esperado como para poder extraer pautas concretas a seguir en la enseñanza de la LE en Infantil, aunque conviene señalar que la pregunta sobre el B1 (P11) sería la que más cerca está del consenso.

Tal y como se recomienda a nivel europeo, y a pesar de que los docentes de Infantil no tienen por qué ser expertos lingüistas, deben, el menos, recibir formación que les permita alcanzar un B2, al mismo tiempo que tener la fluidez suficiente en la LE para hablar de forma espontánea y natural a sus alumnos, y emplear un nivel de competencia comunicativa adecuado a la edad de los aprendices (Comisión Europea, 2011).

Por último, el establecer el nivel C1 como nivel lingüístico ideal (P12), se situaría alejada de las dos anteriores, como cabía esperar, ya que si no es posible lograr un acuerdo claro sobre si el B1 no es suficiente o el B2 debe ser el nivel mínimo, es difícil lograr opiniones consensuadas en cuanto a esta cuestión. La media es de 3,29, por lo que los expertos estarían, de acuerdo con la cuestión, y la desviación la más alta de todo el cuestionario, 1,413, y solo un 58,3% de respuestas en las categorías positivas, por lo que hay una gran dispersión de opiniones, lo que revela que los expertos no consideran adecuado el nivel C1 para impartir LE en Infantil; algunos expertos, en consonancia con Ortega (2015) y es

requisito para los docentes de Infantil y Primaria en Navarra, sí lo consideran el adecuado, y alegan las siguientes razones

Cuanto más abajo sea el nivel, más en la base, más nivel de competencia lingüística debería tener el profesorado y un B2 no me parece para nada el óptimo, sobre todo conociendo el tipo de nivel B2 con el que salen muchos alumnos de la Universidad. Si las bases se asientan correctamente, los posibles "daños" en el idioma que reciban los niños en el futuro podrán ser "reparados" o "corregidos" gracias a una buena base en Infantil y el primer ciclo de Primaria. Por eso, yo siempre he opinado que los mejores profesores, tanto a nivel metodológico como de competencia lingüística, deberían estar siempre, siempre en los cursos más bajos, en la base [experto 96].

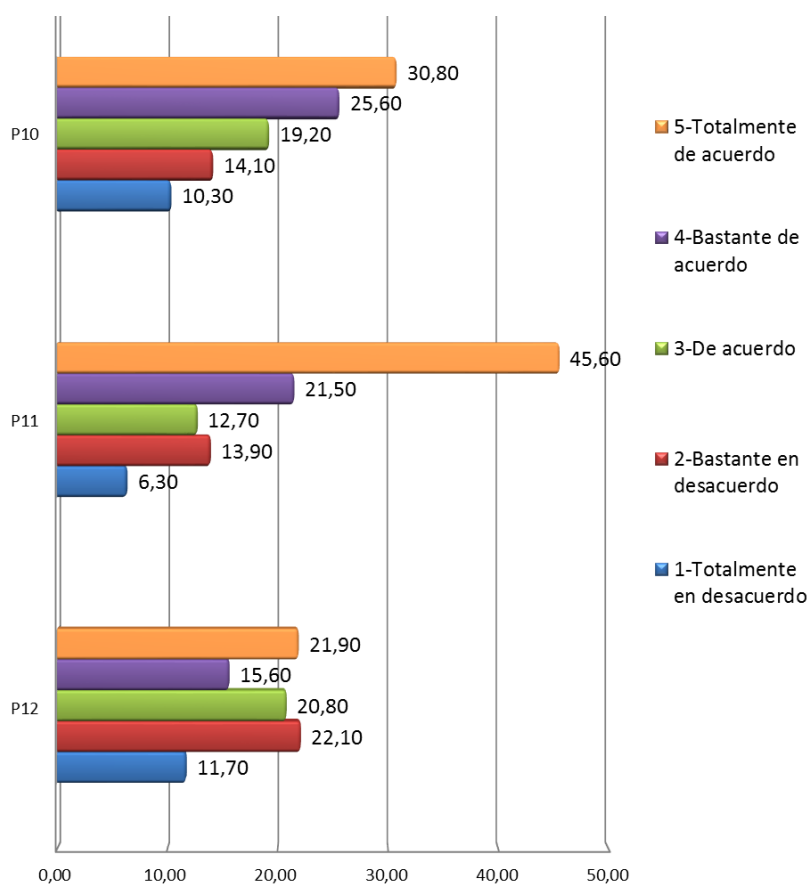


Figura 47. Resultados dimensión 4, categoría "requisitos lingüísticos" expresados en tantos por cien

Esto contrastaría con las conclusiones que alcanzó el estudio ELLiE (Enever, 2011b), al considerar que el nivel lingüístico óptimo sería un C2, junto a unos adecuados conocimientos didácticos, si bien es cierto que no todos los países que participaron en el estudio lo exigían.

Esta idea, aunque no consensuada, rompe con la tradicional concepción de que para enseñar a niños tan pequeños, no es necesario un nivel tan alto. Precisamente, dada la oralidad de esta etapa, y la necesidad de aportar un modelo lingüístico adecuado, los requisitos lingüísticos se ven incrementados.

Tabla 100

Resultados dimensión 4, categoría "Requisitos Lingüísticos"

Requisitos Lingüísticos	Media	Mediana	Desv. Típ.	Participac.
P10 El nivel mínimo para impartir lengua extranjera en la etapa de Educación Infantil deber ser un nivel equivalente a un B2.	3,53	4	1,336	88,64%
P11 El nivel B1 no es suficiente para enseñar una lengua extranjera en Educación Infantil.	3,86	4	1,308	89,77%
P12 El nivel de lengua ideal para impartir la lengua extranjera en Infantil es de un C1, ya que es necesaria una alta competencia oral para ofrecer un input de calidad a los alumnos.	3,29	3	1,413	87,50%

En cuanto al profesorado que debe encargarse de la enseñanza de la LE en Infantil, los expertos, de forma mayoritaria, consideran que debe ser el maestro de Infantil, ya que es el docente más idóneo al conocer a los alumnos y saber cómo funciona esta etapa educativa, siempre que se posea el nivel lingüístico necesario; y, si es posible contar con el apoyo del auxiliar. Así pues, es imprescindible una formación específica para el docente responsable de esta

enseñanza, que debe centrarse en tres vertientes, didáctica, lingüística y del desarrollo cognitivo infantil. Además, la enseñanza a nivel universitario está alejada de la realidad de las aulas, en este caso de la enseñanza de la LE en Infantil. Por tanto, sería adecuado la creación de un Grado en Educación Infantil con especialización en LE, al ser conveniente que surgiera una nueva figura, distinta al maestro de Infantil, que impartiera la LE en etapa, ya que los niños, como ocurre en los bilingües familiares relacionan un adulto con una lengua, y sería más complicado si el mismo docente se comunica con ellos en ambas lenguas, ya que no sabrían qué lengua emplear con el docente.

Referente a los requisitos lingüísticos que debe poseer el docente encargado de esta enseñanza, existen diversidad de opiniones, ya que aunque los expertos estarían entre acuerdo y bastante de acuerdo en que el nivel B1 no es suficiente, el nivel B2 sería el mínimo recomendable, y el nivel C1 el ideal, la dispersión de posturas hace que sea necesario una mayor investigación y concreción sobre la cuestión, ya que desde las instituciones europeas se considera aconsejable un B2, e incluso algunos proyectos europeos, como ELLiE recomendaban el C2.

CAPÍTULO IX. CONCLUSIONES

9.1 INTRODUCCIÓN

Nuestra investigación tiene su origen en las políticas de promoción de un inicio temprano del aprendizaje de una LE tanto a nivel europeo, como nacional y autonómico, así como en el debate sobre su idoneidad y los procedimientos didácticos más acertados. Hemos analizado a lo largo del marco teórico y del estudio preliminar que existe una gran variedad de aproximaciones y pautas didácticas, existiendo una notable falta de consenso, no solo a nivel legislativo, sino también en la práctica docente.

En primer lugar, la anticipación de la enseñanza del inglés como LE es un asunto que preocupa desde hace décadas. En la década de los 90, cuando la edad mayoritaria de comienzo de este aprendizaje era los ocho años, Zenón (1992) ya advertía de los problemas que se iban a afrontar, estando algunos de ellos vigentes en la actualidad, como el nivel del profesorado en la LE, la necesidad de hacer entender a los docentes que el lenguaje no se aprende de forma lineal siguiendo tema a tema el libro, y de formar al profesorado en cuanto al diseño de actividades, la explotación de recursos de que dispone el profesor y el centro escolar. A estas cuestiones, habría que añadir otras que despiertan opiniones contrarias en la actualidad como, por ejemplo, si en la enseñanza del inglés debe utilizarse la lengua objeto de aprendizaje de forma exclusiva como único medio de instrucción en las aulas, o puede también emplearse la L1 en momentos puntuales, qué metodología es la más efectiva, qué docente debe ocuparse de estas enseñanzas, etc.

Después de la revisión de las aportaciones a la literatura científica al respecto y observar que existen numerosas posiciones sobre la idoneidad o no de un inicio temprano, sobre la cantidad y distribución de la exposición a la lengua en contextos formales, sobre los materiales y pautas didácticas que deben emplearse, decidimos llevar a cabo, en primer lugar, un estudio preliminar, a nivel español, sobre las políticas educativas autonómicas que se llevan a cabo en la actualidad para incentivar una primera aproximación a la LE en la etapa de

Educación Infantil. Tras abordar un análisis documental con 92 textos legislativos y 35 páginas web de las Consejerías de Educación de cada Comunidad, así como 15 entrevistas estructuradas, concluimos que existe una gran heterogeneidad en cuanto a cómo se está realizando esta iniciación al idioma extranjero en Educación Infantil que propone la legislación vigente, y que solo tres comunidades (Andalucía, Cantabria y Navarra) cumplirían con las condiciones de éxito establecidas por la Comisión Europea para llevar a cabo un plan integral exitoso de inicio precoz del idioma extranjero (Comisión Europea, 2005).

Ante esta situación discrepante tanto a nivel teórico, como en la práctica educativa marcada por la legislación vigente, nos planteamos la siguiente pregunta de investigación, ¿podemos consensuar unas pautas validadas por expertos en la materia sobre cómo debería ser la enseñanza de la LE en Infantil que nos sirva para afrontar el futuro de la enseñanza precoz de idiomas en España con éxito? Así, planteamos una investigación científica basada en la innovadora metodología prospectiva Delphi, cuyo objetivo fundamental era *consensuar pautas metodológicas adecuadas para la enseñanza del inglés en la etapa del segundo ciclo de Educación Infantil*, que se concretaba en los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer la opinión sobre la situación, las necesidades y las dificultades para la enseñanza de inglés en Educación Infantil.
2. Detectar buenas prácticas para la enseñanza de inglés en Educación Infantil.
3. Seleccionar las estrategias didácticas más adecuadas para la enseñanza de inglés en Educación Infantil.

Para tal fin, era necesario contar con los puntos de vista de los diferentes expertos relacionados con la temática, por lo que incluimos maestros, tanto de Infantil como de Primaria especialistas en LE (inglés), asesores lingüísticos, investigadores, padres y alumnos que hubieran cursado inglés en Infantil. Los resultados, tanto cualitativos, en la primera ronda y en el *feedback* de la segunda ronda, como cuantitativos en la segunda ronda, nos han permitido responder a los objetivos y preguntas que inicialmente nos trazamos y que recogemos a continuación a modo de conclusiones.

9.2 RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

PREGUNTA 1: *¿Cómo es la situación actual en cuanto a la enseñanza del inglés en la etapa de Educación Infantil?*

Como respuesta a la pregunta de investigación, tanto a nivel nacional como europeo, en los últimos años se ha dotado de mayor importancia a la enseñanza de las LE con el objeto de fomentar una sociedad plurilingüe, como se demuestra en las diferentes iniciativas llevadas a cabo por las comunidades autónomas. A pesar de estudios que han demostrado que el aprendizaje más tardío de la LE obtiene los mismos avances que un aprendizaje precoz, hoy en día parece existir un acuerdo casi unánime en que iniciar el aprendizaje de la LE de forma temprana es ventajoso, como hemos visto en esta investigación, no solo por los niveles de competencia que permite alcanzar como sujetos “bilingües” basándose en el gran potencial a estas edades, la enorme capacidad de imitación, curiosidad, motivación, mayor plasticidad cerebral y ausencia de miedo al error, sino también por otras ventajas de tipo social y cognitivo, que hemos ido analizando en el marco teórico. Así bien, en España se inicia casi mayoritariamente el aprendizaje de la LE, que suele ser el inglés, a los tres años cuando inician la etapa escolar, si bien es cierto que recibe mayor apoyo, por parte de nuestros expertos, el comienzo desde el nacimiento, lo que demuestra el hecho de que recientemente se está ampliando el número de Escuelas Infantiles (0-3 años) que incluyen la LE en su oferta educativa. Por tanto, y a pesar de las ventajas que puedan presentar los adultos, el aprendizaje de una LE debe comenzar cuanto antes mejor, ya que “an early start would help people to move, explore, work, socialise within a plurilingual Europe, feeling at ease interacting with another language and culture” (Mezzi, 2012, p. 22-23).

Desde las diferentes comunidades autónomas, de forma desigual, se ha regulado el horario que se dedica a la enseñanza de la LE y se han puesto en marcha diversas iniciativas plurilingües, aunque no se ha formado a los docentes de forma adecuada con el fin de que puedan realizar una buena labor. La principal queja de los maestros, según los resultados que hemos obtenido, es la falta de formación, lo que puede producir rechazo a participar en estas iniciativas por no sentirse seguros y no disponer de los recursos adecuados. Además, esta heterogeneidad es palpable tanto a nivel de comunidad, como corrobora el

informe del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015), como de centro educativo, ya que, como hemos dejado patente, hay Comunidades donde dejan libertad a los centros para que puedan ampliar el horario dedicado a la LE, determinar los docentes encargados de estas enseñanzas o iniciar planes plurilingües. Por lo tanto, respetando y salvaguardando la realidad y diferencias de cada comunidad o región, consideramos que es necesario planificar unos mínimos que garanticen que en cada comunidad este aprendizaje puede llevarse a cabo con éxito, tal y como tiene lugar en las etapas posteriores.

En consecuencia, y como recomendaban Vicente, Ping y Coyle (2013), entre otros, y como se deduce del análisis y discusión de los datos recabados en esta investigación, existe una imperante urgencia en que se forme un grupo de trabajo, formado por diferentes agentes educativos tanto a nivel nacional como de comunidad autónoma, que diseñen iniciativas adecuadas para la introducción de la LE en Infantil y trabajen sobre los siguientes aspectos:

- Horario lectivo necesario para que sea una enseñanza eficaz y beneficiosa de acuerdo al desarrollo cognitivo del infante.
- Profesor que debe impartir dicha enseñanza, solo o en colaboración con otros.
- Exposición diaria a la LE y cómo integrarla con el resto de enseñanzas.
- Cómo crear un entorno lo más similar posible al entorno natural de aprendizaje para que prevalezcan las ventajas de un inicio temprano.
- Garantizar un acercamiento a la LE fuera del aula e incluso fuera del centro escolar.
- Qué objetivos y contenidos se deben trabajar, cómo graduarlos y cómo deben de ser coordinados por los diferentes docentes, siempre y cuando se prime el objetivo fundamental que debe ser “fomentar actitudes positivas hacia el aprendizaje de la LE en Educación Infantil”.
- Qué tipo de recursos/estrategias (rutinas, canciones, rimas, dramatizaciones, tipo de agrupamiento, refuerzos, etc.) son los más adecuados para esta etapa.

Esta necesidad es también acuciante en el contexto internacional, como defiende Enever:

National and local education authorities also need to establish realistic, time-bound development plan for embedding quality early provision within the school system. Only then we will be able of accurately evaluate the advantages or disadvantages of an early start. (2015, p.27).

La metodología también es uno de los aspectos clave que debe definirse dado que, como hemos comprobado en nuestra investigación, es el eje fundamental para llevar a cabo un programa de iniciación a la LE con aprendices precoces, incluso por encima de cuestiones ampliamente debatidas como la cantidad de exposición, el encargo docente, o la iniciación a la lectoescritura. Del análisis se desprende que parece no existir un amplio consenso en si la metodología actual en España es la adecuada o, por el contrario, sigue arraigada en técnicas tradicionales centradas, especialmente, en la traducción y en la enseñanza del código lingüístico. Esto denota que es una cuestión que genera debate y, sobre todo, que se está modificando como hemos visto en los resultados con el amplio apoyo que reciben metodologías innovadoras como AICLE.

En línea con los aspectos metodológicos, parece que los docentes confían demasiado en el libro de texto, lo que denota la falta de competencia para generar sus propios materiales y/o trabajar mediante metodologías propias de Infantil como Aprendizaje Basado en Proyectos, por lo que es necesaria una mayor formación al respecto, tanto a futuros maestros como maestros en ejercicio. Para ello, también será necesario que los asesores lingüísticos reciban la formación/información sobre las principales tendencias y métodos más aconsejables para que puedan transmitir la información o buscar a especialistas en el tema.

De igual forma, las nuevas iniciativas que se planteen en cuanto a la enseñanza de la LE en Infantil deben considerar que el horario dedicado a la LE debe aumentar según la edad de los aprendices, y distribuirse en sesiones breves y diarias que favorezcan un contacto lo más natural posible con la LE, teniendo en cuenta las características del desarrollo cognitivo infantil, la motivación, aptitud, personalidad, preferencias alumno. Como parte de este incremento en el horario lectivo, también es relevante considerar el número de alumnos por aula, dado que es una realidad que el número de alumnos por aula suele ser muy elevado, y cuando hablamos de una LE es, si cabe, más importante poder centrar la atención en un grupo reducido que permita la interacción.

Para terminar esta primera pregunta de investigación, los datos analizados sobre la situación actual de la enseñanza de la LE en Infantil en España descubren una situación cambiante y positiva en el panorama español pero que requiere aún de transformaciones importantes en cuanto a infraestructuras, recursos,

metodología e inversión, así como mayor concreción legislativa y aumento del tiempo lectivo dedicado, con el fin de ofrecer una exposición de más cantidad, pero sobre todo de mayor calidad. Entonces, si España es pionera como comentaban los expertos, por ejemplo, en la implementación de AICLE, ¿por qué no estamos a la altura de otros países europeos?, ¿por qué tras tantos años se sigue teniendo una escasa competencia lingüística?, ¿por qué la asignatura de inglés no suele gustar a los alumnos? ¿por qué los profesores consideran que no tienen la suficiente formación?. Quizás, y como han remarcado los expertos participantes, la transformación necesaria pase por incentivar más el uso social de las lenguas, tal y como ocurren en otros contextos europeos similares (por ejemplo, Portugal e Italia) donde existe una cultura mayor de versión original (V.O.) en cines, teatro, televisión, incluso prensa escrita, entre otros aspectos. Por consiguiente, reclamamos a las autoridades educativas que reflexionen seria y pausadamente sobre la necesidad de una regulación de estas enseñanzas, tal y como se hace en otras etapas educativas, teniendo presente las ventajas que aporta al infante, los compromisos adquiridos en materia de plurilingüismo con la UE, y la voz de los expertos en la materia.

PREGUNTA 2) *¿Qué ejemplos de buenas prácticas se están realizando?*

Todas las buenas prácticas propuestas incluidas en el cuestionario consiguieron un alto consenso entre los expertos y unas valoraciones positivas por lo que, en consonancia con Enever (2011) tras la elaboración del estudio ELLiE, se debería participar desde la etapa de Infantil en proyectos de carácter europeo que promuevan la interacción entre centros escolares de diferentes países con el fin de compartir experiencias y que pueden ayudar, al mismo tiempo, a conocer qué hacen otros países y mejorar la propia práctica, promoviendo el uso comunicativo del idioma. De carácter europeo son también los diferentes estudios como ELLiE o los informes descritos en el Capítulo 5, que pueden ayudar a los países europeos a conocer qué buenas prácticas se están llevando a cabo en otros países, además de facilitarles pautas metodológicas que han resultado eficaces en otros contextos similares. Asimismo el uso del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) se erige como una herramienta de concienciación precoz de la realidad plurilingüe, por lo que se recomienda encarecidamente su uso. Además, es conveniente que se extiendan y consoliden las iniciativas bilingües/plurilingües

que ya se imparten en algunas comunidades autónomas, como vimos en el Capítulo 5 de esta tesis, como el plan PIBLEA de Aragón, el programa bilingüe de Navarra, el Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía o la colaboración entre el Ministerio de Educación y el British Council que se está llevando a cabo en diferentes comunidades. En este sentido, también sería interesante conocer programas como Artigal o Alehop, diseñados por docentes, y que pueden ayudar a que la enseñanza de la LE en Infantil sea exitosa.

No podemos concluir esta pregunta sin reflexionar sobre el escaso porcentaje de participación de los expertos en estas preguntas, en comparación con las demás que componían las herramientas de investigación. Ello nos lleva a pensar que existe un gran desconocimiento por parte de los docentes sobre muchos de estos proyectos y ejemplos de buenas prácticas por lo que desde las instituciones educativas, así como desde los correspondientes centros de formación del profesorado se debería incrementar la visualización y la difusión de estas prácticas organizando jornadas de intercambio y fomentando la creación de redes regionales, nacionales o internacionales de trabajo a fin de enriquecer el aprendizaje de la LE a edades tempranas y de mejorar la práctica educativa.

PREGUNTA 3) *¿Cómo debería enseñarse inglés en esta etapa educativa?*

La tercera pregunta de investigación que nos planteamos era cómo debía llevarse a cabo esta enseñanza con este grupo determinado de aprendices para que se produzca un aprendizaje efectivo y de calidad. Para ello era necesario conocer qué estrategias didácticas son las más adecuadas para hacer que esta enseñanza se adecue lo más posible a las características infantiles y obtenga buenos resultados.

De forma general, los expertos consideran esencial propiciar una situación de aprendizaje natural donde la dinámica del aula de infantil continúe, solo que el medio de comunicación sea la LE. En este sentido, parece que la metodología AICLE, que ha sido positivamente valorada en esta investigación, encuentra su lugar como metodología integradora del aprendizaje de la LE y de los contenidos y procedimientos propios de la Educación Infantil. Esta metodología encaja perfectamente en uno de los principios didácticos más recurrente entre los resultados de nuestra investigación, i.e., un enfoque globalizador, que se centre en la comprensión de la totalidad, por encima de las partes. A la par de esta

aproximación globalizadora, consideramos que la enseñanza del idioma en esta etapa debe estar fundamentada en el aprendizaje lúdico dirigido hacia la comunicación, fomentando con ello, las actitudes positivas de los aprendices hacia la LE. Una metodología propia de la didáctica de la LE, que ha sido ampliamente respaldada en esta investigación y que cobra todo su sentido para esta etapa, es el *Total Physical Response (TPR)*, así como su evolución a través de cuentos y narraciones, del *TPR Stories*. Consideramos que esa vinculación de cuento y actividades lúdicas que implican la actividad física son un medio muy adecuado para proporcionar una exposición a la lengua contextualizada que propicia ese enfoque globalizador, al que aludíamos al principio de esta pregunta.

Otro aspecto que ha sido ampliamente debatido en la literatura científica, como hemos recogido en el marco teórico, así como entre nuestros participantes, es la exposición a la LE, principalmente, la cuestión del equilibrio entre la cantidad y la calidad. Tras el análisis de toda la información recabada en esta investigación así como de los estudios relacionados concluimos que existe una apuesta por primar el uso de la LE durante toda la sesión a fin de proporcionar la máxima cantidad de exposición a la lengua, dada la escasa carga horaria que se contempla en el currículo para el aprendizaje de la LE en Educación Infantil en la actualidad y del poco uso que los infantes suelen hacer del idioma fuera del contexto escolar. Sin embargo, los datos no son concluyentes en cuanto al uso puntual de la lengua materna ya que encontramos defensores de esta posición, basándose en el modelo de inmersión flexible donde el *code-switching* es permitido favoreciendo un entorno seguro de participación activa del niño y reproduciendo con naturalidad los procesos típicos de un aula bilingüe precoz. Donde encontramos una posición unánime es en el hecho de que la cantidad de exposición a la lengua meta en la actualidad no es la adecuada para conseguir unos resultados satisfactorios, por lo que además de incrementar el horario, como ya se ha sugerido, abogamos por incentivar el papel de las familias como agentes claves en la comunidad de aprendizaje que deben tener su participación tanto dentro del aula de idiomas, como fuera de ella. En este sentido, también se merece una reflexión la sociedad española que no favorece el uso de la LE fuera del entorno escolar, primando la traducción en todo tipo de material cultural y audiovisual. Por tanto, defendemos el papel de las familias y su responsabilidad en este aprendizaje, pudiendo participar en actividades que se desarrollen dentro

y fuera del aula, como dramatizaciones, cuentacuentos, el cuento viajero, talleres en lengua inglesa, televisión en inglés, etc.

Igualmente importante es la calidad del tiempo que se emplea, entendiendo ésta en términos de una metodología apropiada, unos recursos y materiales visuales auténticos y atractivos, relegando al libro de texto como un material complementario, unas actividades que motiven y involucren al alumno y lo sitúen como el centro del aprendizaje, tal y como afirma Portiková (2015), “[...] the conditions in which the teaching and learning take place need to meet certain standards, these include an adequate amount of time spent on L2 activities and a suitable methodology, as well as an appropriate room, equipment and resources” (p. 186).

Por último requiere una mención especial la introducción a la lectoescritura en la LE en este apartado de metodología, concretamente a través del método conocido como *Phonics* y que también ha sido recurrente en los datos obtenidos en la presente investigación, aunque ha obtenido un menor consenso. De lo que no cabe duda es que en esta etapa de Educación Infantil debe primarse la lengua oral, basándose en la imitación de los procesos de adquisición de la lengua materna, así como en las dificultades que producen discrepancia fonema-grafema en la lengua inglesa. Los resultados alcanzados denotan dos posiciones en cuanto a la introducción de la metodología *Phonics*; por un lado los partidarios de su uso basándose en su propia práctica docente, y por otro los detractores, basándose en la primacía de la lengua oral. De nuevo, no podemos ser concluyentes a este respecto aunque sí apoyamos el retraso de la lectoescritura hasta, al menos, el último curso de Educación Infantil pudiendo servir éste como un vínculo de transición con la etapa de Primaria, aunque no existe un amplio consenso que lo avale, necesitando pues de mayor investigación. En este sentido, los expertos han determinado la necesidad de tener continuidad entre la metodología usada en infantil y la del primer ciclo de primaria, ya que parece que en esta etapa desaparece el aprendizaje lúdico, y se prima casi en exclusividad la lengua escrita.

En resumen, los datos obtenidos nos permiten concluir que es necesario abordar el aprendizaje de la LE en educación infantil con una metodología que reinterprete los principios del aprendizaje en Educación Infantil para ponerlos al

servicio del aprendizaje del idioma en un contexto no natural de adquisición de la LE.

PREGUNTA 4) ¿Cómo debería estar formado el profesorado encargado de esta docencia?

En cuanto a la figura del docente que debe ser responsable de la enseñanza de la LE en Infantil es oportuno reflexionar sobre diferentes aspectos que hoy en día siguen sin concretarse y que mejorarían el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ende, los resultados y beneficios del nivel de LE de los alumnos, ya que “there remains a consensus that they factor of potentially successful early years L2 learning is teacher education” (Cerná, 2015, p.169).

En primer lugar, el análisis de la subcategoría “encargo docente” nos aportó la información de que el docente más apropiado para impartir estas enseñanzas es el maestro de Infantil, siempre y cuando acredite un nivel adecuado de LE. La razón es el conocimiento que tiene este docente del alumnado de entre tres y seis años, y de cómo debe ser la enseñanza a estas edades. Esta opción solo se lleva a cabo en una mayoría de comunidades, siendo los más recurrentes los maestros de Primaria (especialistas en LE) como vimos que ocurría en algunas Comunidades Autónomas. Esta cuestión debería animar a reflexionar sobre los nuevos grados y cómo deberían adaptarse a las necesidades de la realidad educativa, por lo que podría ser conveniente incluir una mención en LE en el Grado de Educación Infantil con el fin de que los docentes consiguieran la formación lingüística necesaria y ampliaran sus conocimientos sobre la didáctica de la LE. Es necesario puntualizar que nos referimos a un nuevo perfil docente distinto al maestro tutor de Infantil, ya que los niños suelen identificar una lengua con un adulto, como sucede con los bilingües familiares, por lo que no sería apropiado que fuese el mismo maestro de Infantil que comparte con los infantes el día a día.

La didáctica de la LE para la Educación Infantil tiene carácter propio y, a día de hoy, son pocas las universidades que reconocen esta peculiaridad. En este escenario, el auxiliar de conversación participaría de la enseñanza, pero como apoyo, nunca como figura principal, ya que no tiene los conocimientos didácticos apropiados.

En segundo lugar, si profundizamos en la formación que debe poseer este docente (Subcategoría 2), hay tres aspectos que deben cubrirse de acuerdo con los resultados analizados: la formación lingüística, la didáctica y la psicológica. El rol que desempeña el docente sobre la motivación de los estudiantes es un aspecto clave en Educación Infantil. En consonancia con nuestros resultados y la recomendaciones del estudio ELLiE (Enever, 2011), el profesor debe crear un ambiente positivo que transmita seguridad a los alumnos, asegurando que los alumnos tengan experiencias agradables respecto a la LE, y para ello requiere de una formación psico-didáctica que le permita sacar el máximo partido a sus reducidas clases. Esta formación debe tener lugar tanto a nivel universitario, como a docentes en ejercicio, por lo que es urgente reformar tantos los grados de Magisterio (Infantil y Primaria), así como la formación que se proporciona a los maestros en activo, ya que aunque hay muchas comunidades que dedican esfuerzos a tal tarea, solo algunas tienen planes de formación específicos para estos docentes y no en todas se llevan a la práctica de forma adecuada.

En relación con esta pregunta, uno de los aspectos más discrepantes en nuestra investigación es el de los requisitos lingüísticos que debe aportar el docente encargado de estas enseñanzas. Como afirma Cerná (2015), es necesario que se establezcan unos requisitos mínimos para poder impartir LE en Infantil. Según los resultados obtenidos en esta investigación, podemos afirmar que existe consenso en que el nivel B1 no es suficiente para que un docente pueda impartir LE en Infantil, esto junto con una favorable balanza hacia el nivel B2 nos lleva a concluir que éste debe ser el nivel mínimo para poder aplicar con éxito la metodología necesaria para esta etapa. Los resultados obtenidos, no obstante, se reparten entre el nivel B2 y el nivel C1, no alcanzando una mayoría representativa en ninguno de los dos. Consideramos que existe desconocimiento de lo que realmente implica cada nivel, y los maestros expertos que han participado han podido verse condicionados por el miedo a tener que acreditarse de un nivel muy superior como es el C1. Partiendo de los niveles que parecen tener los maestros y los requisitos de las mayorías de Comunidades Autónomas, consideramos que en la actualidad debería solicitarse un nivel B2 para impartir estas enseñanzas en Educación Infantil dado el carácter oral de la metodología. Y a partir de ahí, a través de planes de formación permanente, proyectos europeos, y estancias en países de habla inglesa, formar al profesorado para la obtención del C1.

De forma resumida, se puede afirmar que, como consideran los expertos, es fundamental que los profesores reciban la formación necesaria, ya que “all children perform to their potential and that their success depends on the commitment of the teachers” (McElwee, 2015), como también afirmaba Portiková (2015), ya que “[...] being an effective pre-primary L2 teacher requires a complex set of competences including, but not limited to, L2 competence and age-appropriate pedagogical competence” (Ioannou-Georgiou, 2015, p.107), y esto debe plasmarse tanto en formación y apoyo a nivel de legislaciones como de soporte en forma de banco de recursos. La idea de un banco de recursos a nivel europeo para aprendices de corta edad (en su caso a partir de seis años) es necesario (Enever, 2011), y aunque hemos visto que existen comunidades autónomas que intentan recopilarlo, si este banco se realiza a nivel nacional, o incluso europeo, será más rico y diverso. Por otro lado, abogamos por la introducción de sesiones de coordinación entre los tutores de Infantil y los especialistas en la lengua extranjera, y los equipos de trabajo específicos en la didáctica de la LE en Educación Infantil. Consideramos que ambas pueden ser técnicas ventajosas mientras se adoptan otras medidas de mayor calado.

9.3 RESPUESTA A LOS OBJETIVOS Y PROPUESTA

Una vez analizadas las conclusiones de la investigación, procede retomar el objetivo principal de esta investigación a fin de dar respuesta a este: *consensuar una aproximación didáctica adecuada para la enseñanza del inglés en la etapa del segundo ciclo de Educación Infantil en el contexto español, las cuales detallamos a continuación.* Podemos afirmar que el objetivo principal se ha conseguido puesto que a través de la metodología Delphi hemos aunado las experiencias, opiniones y creencias de 99 expertos en casi todas las variables estudiadas, a excepción de tres cuestiones puntuales: la idoneidad de introducir un modelo de inmersión flexible en el que se permita la L1 en detrimento de una mayor exposición a la LE, la introducción a la lectoescritura a través de metodologías como *Phonics* desde el momento de inicio de aprendizaje de la lengua, y por último, el docente encargado de esa enseñanza y sus requisitos lingüísticos. Todas las demás cuestiones, recogidas en la siguiente tabla, han sido consensuadas lo que nos permite elaborar la siguiente aproximación didáctica.

Tabla 101

Resumen de las pautas didácticas consensuadas en la investigación

DIMENSIÓN	PROPUESTAS
Situación/ contexto de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Adelantar el inicio obligatoria de aprendizaje de la LE • Aumentar gradualmente desde los 3 años la cantidad de tiempo lectivo distribuido en sesiones breves pero diarias (<i>English showers</i>). • Garantizar unos mínimos (contenidos, distribución horaria en todas las CCAA. • Promover un ambiente motivador y de confianza. • Ratio reducida para favorecer interacción. • Diversificar agrupamientos. • Rincones.
Metodología y buenas prácticas	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque globalizador. • Enseñanza basada en el juego. • Métodos: AICLE y TPR. • Destrezas orales, empleando la LE el mayor tiempo posible • Respetar ritmo individual aprendizaje conociendo el desarrollo evolutivo del infante • Materiales y recursos: no libro de texto. Materiales auténticos, diseñados por los propios docentes, recursos en Internet, • Actividades: rutinas y asambleas, cuentacuentos y dramatizaciones, canciones, y rimas. • Contenidos: coordinados con los propios de Infantil, graduación de menor a mayor dificultad, revisión y reiteración. • Participación familias
Docente: Perfil, formación y estrategias	<ul style="list-style-type: none"> • Maestro especialista en LE de Educación Infantil - implantación Grado Educación Infantil con mención en LE. • Formación: lingüística (mínimo B2) y psico-didáctica . • Crear ambiente motivador. • Fomento de una actitud positiva hacia la LE. • Coordinación entre docentes.

Todas estas pautas con el objetivo de garantizar que “learning English at an early age must be always be a joyful, memorable, motivating experience for children in which the teacher becomes a key motivating element that makes education and motivation be very closely linked” (Lobo, 2008, p.2).

Tras contestar las preguntas de investigación que inicialmente nos habíamos planteado, y alcanzar los objetivos planteados, se ha evidenciado a lo largo de esta investigación que el campo de la enseñanza de LE en Educación Infantil es un ámbito que no ha obtenido la atención necesaria en el contexto español, quizás dado su carácter experimental o incipiente en las enseñanzas regladas. No obstante, consideramos que es hora de que, como ocurren en otros países europeos, se le dote de una mayor atención dada las peculiaridades y la susceptibilidad del grupo de estudiantes al que va dirigido. Consideramos necesario que se establezca una subárea dentro de la Didáctica de la Lengua y la Literatura centrada en jóvenes aprendices (0-6 años), tal y como ocurre en el contexto internacional con el florecimiento del campo *Very Young Language Learners (VYLL)*, dada la proliferación de iniciativas, principalmente de carácter privado, que se están llevando a cabo, y que traiga consigo una mayor investigación en el área, así como una formación universitaria más acorde con las demandas profesionales. Igualmente necesario es informar al público, en general, y a la comunidad educativa en particular, sobre los requisitos para que la enseñanza de la LE en Educación Infantil sea exitosa. En primer lugar, a los directores de los centros escolares, ya que son quienes contratan a los docentes y deciden implementar un programa de LE. En segundo lugar, a los docentes, ya que tienen que ser conscientes de que es necesario mejorar su situación. Y en tercer lugar, a los padres, principalmente de las ventajas que puede suponer un aprendizaje temprano, así como los riesgos de unas estrategias no adecuadas.

Por último, no queremos terminar las conclusiones de nuestra investigación sin halagar las bondades de la metodología Delphi como técnica de investigación en la Educación y en la Didáctica de la LE, ya que permite acordar posiciones que pueden parecer discrepantes, permitiendo la retroalimentación y la modificación de posturas, y facilitando la gestión de ingente cantidad de opiniones de expertos, tanto de índole cualitativa como cuantitativa. Además, como técnica prospectiva que es, nos permite obtener una visión de futuro de la didáctica de la LE en Infantil, por lo que, teniendo presente los resultados de esta investigación y las

recomendaciones a nivel europeo y las distintas iniciativas de las comunidades autónomas, las instituciones deben tomar medidas urgentes para garantizar que en todas las comunidades pueda llevarse a cabo una enseñanza de la LE en Infantil de calidad, aprovechando la gran cantidad de docentes que están dispuestos a implicarse y a esforzarse por una educación mejor, y como muestran los expertos de esta investigación.

9.4 LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

No queremos terminar sin hacer una apuesta de futuro, describiendo las principales limitaciones que hemos encontrado en nuestro camino. En primer lugar, en referencia al estudio preliminar, la información legislativa que rige estas enseñanzas en las comunidades autónomas ha sido en ocasiones muy costosa de encontrar, incluso había asesores educativos de las propias comunidades que la desconocían, por lo que puede haber quedado algún documento sin analizar a pesar de nuestros esfuerzos por cubrir todas las comunidades. Por otro lado, la investigación Delphi se ha demostrado efectiva en cuanto a la cantidad de información recabada, gestionada y consensuada proveniente de expertos, en su sentido amplio del término; sin embargo, resulta fundamental tomar evidencias de estas pautas que acabamos de describir en el aula, analizando su efectividad en distintos contextos docentes. Asimismo algunas cuestiones no han sido posible de consensuar, tales como el uso de la L1 en el aula de idiomas en Infantil, la iniciación a la lectoescritura, la formación del profesorado y los requisitos lingüísticos que éstos deberían acreditar; por lo que requerirían atención desde otras perspectivas.

Estas limitaciones pueden constituir el germen de nuevas líneas de investigación:

1. Realizar trabajo de campo dentro de las aulas de Infantil a través de la observación sistemática y otras técnicas cualitativas para confirmar la efectividad de las pautas consensuadas por los expertos.
2. Analizar el uso de la L1 que los docentes hacen en las sesiones de la LE en Infantil.
3. Ahondar sobre la motivación hacia la LE en el aula de Infantil.
4. Investigar el uso y la efectividad de la metodología *Phonics* para introducir la lectoescritura en inglés en contextos de lengua extranjera, como España.

5. Estudiar los planes de estudio de las universidades españolas para determinar si casan con las necesidades expuestas en esta investigación.
6. Conocer los niveles actuales en lengua inglesa de los maestros de infantil para poder diseñar un plan de formación adecuado.

Con ello pretendemos, como sugería Mihaljevic-Djigunovic (2012), que “educational stakeholders are relying ever more on research to point them in the right direction. It may sound too optimistic to expect that such an approach will intensify and become common practice, but there is no harm in hoping so” (p.70).

**REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V.M y Moreno, A.M. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Acosta, V.M. y Moreno, A.M. (2003). Adquisición y desarrollo del lenguaje. En J.L. Gallego y E.Fernández de Haro (Eds.), *Enciclopedia de Educación Infantil* (pp. 307-335). Málaga: Ediciones Aljibe
- Acosta, V., Moreno, A. y Axpe, A. (2012). Intervención logopédica sobre habilidades narrativas en niños con trastorno específico del lenguaje. *Infancia y Aprendizaje*, 35(2), 201-213.
- Aguado, G. (1995). *El desarrollo del lenguaje. De 0 a 3 años. Bases para un diseño curricular en Educación Infantil*. Madrid: CEPE.
- Ahern, A., García-Bermejo, M.L. y Fleta, T. (2007). Storybooks in the young learner's EFL classroom as a resource for teaching vocabulary. *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, (7), 35-51.
- Alarcos, L. (1976). *La adquisición del lenguaje por el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Alarios, C. (2003). El Portfolio Lingüístico Europeo" una nueva metodología de trabajo de aula basada en el marco de Referencia Europeo. En C. Huete y V. Morales (Eds.), *Enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas* (pp.115-124). Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- Alexandrov, A.V., Pullicino, P.M., Meslin, E.M. y Norris, J.W. (1996). Agreement on disease-specific criteria for do-not-resuscitate orders in acute stroke. *Stroke*, (27), 232-237.
- Alonso, J. y Román, J. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicotherma*, 17(1), 76-82.
- Álvarez-Cofiño, A. (2003). *Introducción temprana de inglés como segunda lengua en clases multinivel de educación infantil en un Colegio Rural Agrupado. Experiencias del Principado de Asturias*. Premios a la Innovación Educativa

2003. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/83229>
- Álvarez-Cofiño, A. (2006). Introducción temprana del inglés. *El Busgosu*, (5), 46-49.
- Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Amondarain-Garrido y Querol-Julián, M. (octubre, 2014). *Four ways to tell a story in English: influence on the oral communication of a group of pre-schoolers in the Basque Country*. Comunicación presentada en International conference on child foreign language acquisition, Universidad del País Vasco, Victoria-Gaskeiz (Spain).
- Andrés, N. y García-Arroyo, M.J. (2009). La observación psicomotriz como técnica de evaluación en la etapa de la educación infantil. *Aula*, 5, 209-221.
- Andúgar, A., Cortina-Pérez, B. y Tornel, M. (en prensa). Heterogeneidad y desigualdad en la introducción de la lengua extranjera en Educación Infantil en España. *Revista de Profesorado*.
- Andúgar, A., Cortina-Pérez, B. (en prensa). EFL teachers' reflections on their teaching practice in Spanish preschools. A focus on motivation. *Procedia Social and Behavioural Science*.
- Arnal, J., del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona, España: Labor.
- Arroyo, J., Vázquez, E., Rodríguez, F., Arias, R. y Vale, P. (2015). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español. Curso escolar 2012-13. Colección Eurydice España-Redie*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Arzamendi, J., Etxebarria, J., Baragorri, X., Elorza, I., Ball, P. y Lindsay, D. (2003). A los 10 años de evaluación de la experiencia "Eleanitz Ingles". En C. Huete y V. Morales (Eds.), *Enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas* (pp.143-176). España: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- Asher, J. (1977). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guide Book*. California: Sky Oaks Productions.

- Asher, J. y García, R. (1982). The optimal age to learn a foreign language. En S. Krashen, R. Scarcella y M. Long (Eds.), *Child-adult differences in second language acquisition* (pp. 3-12). Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Ausubel, D.P., (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Nueva York: Grune and Stratton.
- Avendaño, P., Hernández, C., Fernández, S., Caniuqueo, A., Fernandes, J. y Pérez, J. (2015). Trastorno específico del lenguaje y de las destrezas motoras. Una revisión bibliométrica. *Revista Areté*, 15(1), 89-98.
- Barajas, C. (2012a). Desarrollo cognitivo en la edad escolar. En M.V. Trianes (Ed.), *Psicología del desarrollo y la educación* (pp. 61-102). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Barajas, C. (2012b). Desarrollo comunicativo y lingüístico. En M.V. Trianes (Ed.), *Psicología del desarrollo y la educación* (pp. 103-123). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Barcia, M. (2003). Educación de la creatividad. En J.L Gallego, E. Fernández de Haro, *Enciclopedia de Educación Infantil* (pp. 255-277). España: Ediciones Aljibe.
- Barreira, E.M. (2015). La enseñanza del inglés en el primer ciclo de la Educación Infantil como práctica en escuelas y centros educativos. Propuesta de un modelo de actuación. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4(1), 211-243.
- Bartolomé, P.M. (1986). *La investigación cooperativa*. Madrid: Educar.
- Bassedas, E., Huguet, T. y Solé, T. (2006). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Bates, E. (1976). *Language and content*. Nueva York: Academic Press.
- Bellido, M. (2007). Adquisición y desarrollo del lenguaje. En F. de Haro, F. Justicia y M.C. Pichardo (Eds.), *Enciclopedia de psicología evolutiva y de la educación* (pp.131-153). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bembibre, J. y Montes, A. (2010). Desarrollo físico y sexual. En A. Muñoz (Ed.), *Psicología del desarrollo en la etapa de Educación Infantil* (pp 45-77). Madrid: Ediciones Pirámide.

- Benavides, J. (2015). Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo: una aproximación crítica al pensamiento piagetiano. *Infancias Imágenes*, 14(2), 145-154. doi: 10.14483/udistrital.jour.infimg.2015.2.a11
- Benítez, J.L. y Fernández, M. (2010). Desarrollo afectivo, emocional y de la personalidad. En A. Muñoz (Ed.), *Psicología del desarrollo en la etapa de Educación Infantil* (pp.121-137). Madrid: Pirámide.
- Bentley, K. (2015). CLIL escenarios with young learners. En J. Bland (Ed.), *Teaching English to young learners. Critical issues in language teaching with 3-12 years old* (pp.91-112). Londres: Bloomsbury.
- Berhenke, A. (2013). Motivation, Self-Regulation, and Learning in Preschool. (Disertación). Recuperado de <http://hdl.handle.net/2027.42/97992>
- Berk, L.E. (2004). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Pearson Educación.
- Bernal, N.R. y García, M.A. (2010). TPR-STORYTELLING. A key to speak fluently in English. Contar historias a través del método de respuesta física total. La clave para hablar en Inglés. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (15), 152-162.
- Bernardo, J. y Calderero, J.F. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Birdsong (1999). *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bialystok, E., Craik, F. y Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for Mind and Brain. *Trends Cognitive Sciences*, 16(4), 240-250. doi:10.1016/j.tics.2012.03.001
- Birch, S.H. y Ladd, G.W.(1997) The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, (35), 61-79.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blair, R. (1991). Innovatives approaches. En M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 23-45). Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Bloom, L. y Lahley, M. (1978). *Language development and language disorders*. Nueva York: Wiley.

- Bohannon, J. y Bonvillian, J. (2010). Enfoques teóricos sobre la adquisición del lenguaje. En J. Berko y N. Bernstein (Eds.), *Desarrollo del lenguaje* (pp.239-299). Madrid: Pearson.
- Bonal, X., Rambla, X., Calderón, E., y Pros, N. (2005). *La descentralización educativa en España. Una mirada comparativa a los sistemas escolares de las comunidades autónomas*. Barcelona: Fundació Carles Pi y Sunyer.
- Bowlby, J. (2011). *El apego*. Barcelona: Paidós.
- Bosch, L (1983). El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación. *Anuario de Psicología*, (28), 85-114.
- Braine, M. (1963). The ontogeny of English phrase structure: the first phrase. *Language*, (39), 1-13.
- Broc, M. A. (1994). Rendimiento académico y autoconcepto en niños de educación Infantil y Primaria. *Revista de Educación*, 303, 281-29.
- Brown, D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Nueva York: Addison Wesley Longman.
- Brumen, M. (2011). The perception of and motivation for foreign language learning in pre-school. *Early Child Development and Care*, 181(6), 717-732. doi: 10.1080/03004430.2010.485313
- Bruner, J. (1983). *Child's talk. Learning to use language*. Nueva York: Norton. (Trad. cast.: El habla del niño. Barcelona, Paidós, 1986)
- Bruner, J. (1985) The Role of Interaction Formats in Language Acquisition. En J. Forgas (Ed.), *Language and Social Situations* (pp.31-46). Nueva York: Springer.
- Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*, 39, 523-532. doi:10.1016/j.system.2011.08.002
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández-Pina, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Byrnes, J.P. (1992). The conceptual basis of procedural learning. *Cognitive development*, (7), 235-257.
- Byrnes, J.P. (2001). *Cognitive development and learning in instructional contexts*. Boston: Allyn and Bacon.

- Caballo, M.G. (2006). Del bilingüismo al plurilingüismo. Una política educativa de incentivación de las L2 en la Comunidad andaluza. Teoría y realidad. La cultura del otro. En M. Bruña, M.G Caballos, I. Illanes, C. Ramírez y A. Raventós (Eds.), *Actas del Congreso La cultura del otro: español en Francia y francés en España* (pp.1005-1019). Sevilla, España: APFUE/SHF/Dpto. Filología Francesa de la Universidad de Sevilla.
- Cabanés, R., Castro, M.S., Méndez, M.D. y Mercader, C. (2003). Las rimas y canciones: un recurso excelente en las clases de idioma de Educación Infantil. En C. Huete y V. Morales (Eds.), *Enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas* (pp. 323-343). Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- Cabero, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XX1*, 17(1), 109-132. doi:10.5944/educxx1.17.1.10707
- Cabero, J., Barroso, J., Romero, R., Román, P., Ballester, C., Llorente, M.C. y Morales, J.A. (2009). La aplicación de la técnica Delphi, para la construcción de un instrumento de análisis categorial de investigaciones e-learning. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (28), 1-35.
- Cabero, J. y García, E. (2011). Diseño y validación de un cuestionario dirigido a describir la evaluación en procesos de educación a distancia. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (35), 1-26.
- Cabero, J., Morales, J.A., Barroso, J., Fernández-Batanero, J.M., Romero, R., Román, P., ... Ballesteros, C. (2010). Análisis de los centros de recursos de producción de las TIC en las universidades españolas. *Revista de Educación*, (351), 237-257.
- Cabero, J. y Llorente, M.C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22.
- Cabezuelo, G. y Frontera, P. (2010). *El desarrollo psicomotor. De la infancia hasta la adolescencia*. Madrid: Narcea.
- Calabuig, F. y Crespo, J. (2009). Uso del método Delphi para la elaboración de una medida de la calidad percibida de los espectadores de eventos deportivos.

- Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (15), 21-25.
- Canale, M. y Swain, M. (1980.) Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1, pp. 1-47.
- Canga, 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.
- Cantón, J. (2003). Desarrollo socioafectivo: apego y competencia social. En J.L. Gallego y E. Fernández de Haro (Eds.), *Enciclopedia de Educación Infantil* (pp. 372-393). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Carlton, M.P. y Winsler, A. (1998). Fostering intrinsic motivation in early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 25(3), 159-166.
- Carretero, M. y Martín, E. (1999). Las operaciones concretas. En J. Palacios, A. Marchesi y A. Carretero (Eds.), *Psicología evolutiva. 2. Desarrollo cognitivo y social* (pp. 207-250). Madrid: Alianza Editorial.
- Carver, C.S. y Sheier, M.F. (2014). *Teorías de la personalidad*. Méjico: Pearson Educación.
- Castañeda, P. F. (1999). *El lenguaje verbal del niño: ¿ cómo estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien*. San Marcos: UNMSM Fondo Editorial.
- Castillejo, J.L. (1989). La Educación Infantil. En M. Carretero (Ed.), *Pedagogía de la escuela infantil* (pp.15-31). Madrid: Santillana.
- Castillo, A.P., Restrepo, M.A. y Pérez-Leroux, A.T. (2009). Individual differences and language interdependence: A study of sequential bilingual development in Spanish–English preschool children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(5), 565-580. doi:10.1080/13670050802357795
- Caurcel, M.J. (2010). Contextos de desarrollo y juego en la edad infantil. En A. Muñoz, *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil* (pp.165-191). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Caurcel, M.J. y Fernández, M. (2007). Desarrollo de la personalidad durante la infancia (2 a 6 años). En E. Fernández de Haro, F. Justicia y M.C. Pichardo

- (Eds.), *Enciclopedia de psicología evolutiva y de la educación* (pp.183-202). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Cayuelas, L., Fernández, A., Martín, T. y Pérez, E. (2003). Unidad didáctica: "Where's the crocodile". En C. Huete y V. Morales (Eds.), *Enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas* (pp.299-314). Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- Cebrián de la Serna, M. Bartolomé-Pina, A., Cebrián-Robles, D. y Ruiz-Torres, M. (2015). Estudio de los portafolios en el Prácticum: análisis de un PLE portafolios. *Relieve*, 21(2), 1-18.
- Celaya, M.L (2012). I wish I were three! Learning EFL at an early age. En M. González y A. Taronna (Eds.), *New trends in early foreign language learning: the age factor, CLIL and languages in contact. Bridging research and good practices* (pp.2-12). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Cenoz, J. (2003). El aprendizaje del inglés desde educación infantil: efectos cognitivos. *EDULING Revista-Fórum sobre plurilingüismo y educación*, (1), 1-11.
- Cenoz, J. y Perales, J. (2000). Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas. En C. Muñoz (Ed.), *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*, (pp.109-122). Barcelona: Ariel Lingüística.
- Cerná, M. (2015). Pre-primary English in the Czech Republic. En S. Mourão y M. Lourenço (Eds.), *Early years second language education* (pp.165-176). Oxon: Routledge.
- Chomsky, N. (1986). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Clark, E. (1973). What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language. En T. E. Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language* (pp.65-110). Nueva York: Academic Press.
- Cloud, N., Genesee, F., y Hamayan, E. (2000). *Dual language instruction: A handbook for enriched education*. Boston: Heinle and Heinle.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia.

- Coloma, C.J., Pavez, M.M., Maggiolo, M. y Peñaloza, C. (2010). Desarrollo fonológico en niños de tres y cuatro años según la fonología natural: incidencia de la edad y del género. *Revista Signos*, 43(72), 31-48.
- Comisión Europea (1995) . *Libro Blanco sobre la Educación y Formación; enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva* (Luxemburgo, Oficina Publicaciones Oficiales de la Comunidad Europea). Recuperado de: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF>
- Comisión Europea (2003). *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones. Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un plan de acción 2004-2006*. 24/07/2003. Recuperado de: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:ES:PDF>
- Comisión Europea (2005). *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Una nueva estrategia marco para el multilingüismo*. Recuperado de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52005DC0596:ES:NOT>
- Comisión Europea (2011). *Language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable. European Strategic Framework for Education and Training (ET 2020)*. Recuperado de http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/language-policy/documents/early-language-learning-handbook_en.pdf
- Comisión Europea (2012a). *Europeans and their languages. Special Eurobarometer 386*. Recuperado de http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf
- Comisión Europea (2012b). *Communication from the Commission to the European Parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the Regions. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Recuperado de http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/com669_en.pdfhttp://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/com669_en.pdf

- Comisión Europea (2013). *The European Survey on Language Competences: School-internal and external factors in language learning*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Recuperado de <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/111111111/29428/1/lbna26078enn.pdf>
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. (Trad. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte). Madrid: Grupo Anaya (Common European Framework, por Council of Europe, 2001, Bruselas: Editor).
- Consejo de Europa (2004). *Mi primer Portfolio. Guía Didáctica*. (Trad. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte,). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- Consejo Escolar de Euskadi (2012). *La Educación en Euskadi. Informa 2008-2010*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Recuperado de http://www.consejoescolardeeuskadi.hezkuntza.net/c/document_library/get_file?uuid=fb3ba321-d91c-410b-b5bf-b52e4079eee4&groupId=17937http://www.consejoescolardeeuskadi.hezkuntza.net/c/document_library/get_file?uuid=fb3ba321-d91c-410b-b5bf-b52e4079eee4&groupId=17937
- Consejo Escolar de Madrid (2010) . *Los Programas de Enseñanza Bilingüe de la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado*. Madrid: Consejería de Educación de Madrid. Recuperado de http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&cid=1142623372595&idConsejeria=1109266187254&idListConsj=1109265444710&idOrganismo=1109266227481&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&sm=1109266100977.
- Consejo Europeo de Barcelona (2002). *Conclusiones de la Presidencia Consejo Europeo de Barcelona, 15 y 16 de Marzo de 2002*. Recuperado de: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/70829.pdf
- Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (2009). *O inglés en infantil: una porta ao plurilingüismo*. Galicia: Consejería de Educación y Ordenación

- Universitaria. Recuperado de <http://www.edu.xunta.es/web/node/369><http://www.edu.xunta.es/web/node/369><http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52005DC0596:ES:NO>
- T
- Cook, V. (1989). *Chomsky's universal grammar*. Oxford: Basil Blackwell.
- Cook, V. (2014a). How do different languages connect in our minds? En V. Cook y D. Singleton (Eds.), *Key topics in second language acquisition* (pp.1-11). Croydon: Multilingual Matters.
- Cook, V. (2014b). How important is grammar in acquiring and using a second language? En V. Cook y D. Singleton (Eds.), *Key topics in second language acquisition* (pp. 55-71). Croydon: Multilingual Matters.
- Corcoll, C. (2013). Developing children's language awareness: switching codes in the language classroom. *International Journal of Multilingualism*, 10(1), 27-45. doi:10.1080/14790718.2011.628023
- Corder, S.P. (1978). The significance of learners's errors. En J.C. Richards (Ed.), *Error analysis. Perspectives on second language acquisition* (pp. 19-30). Londres: Longman.
- Cortés, M. y Cantón, D. (2007). Desarrollo socioafectivo durante la primera infancia (1-2 años). En E. Fernández, F. Justicia y M.C. Pichardo (Eds.), *Enciclopedia de psicología evolutiva y de la educación* (pp.159- 182). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Cortina-Pérez, B. (2011). La expresión oral en lengua inglesa de los futuros maestros: un reto para el Espacio Europeo de Educación Superior. *Porta Linguarum*, (16), 155-177.
- Coyle, D. (2000). Meeting the challenge: Developing the 3Cs curriculum. En Green, S. (Ed.), *New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages* (pp.158-182). Clevedon: Multilingual Matters.
- Coyle, D. (2002). From little acorns. En D. So, y G.M. Jones (Eds.), *Education and Society in Plurilingual Contexts* (pp.37-55). Bruselas: Brussels University Press.

- Coyle, D. (2006). Content and language integrated learning: motivating learners and teachers. *Scottish Languages Review*, 13, 1-18.
- Coyle, D. (2008). CLIL. A pedagogical approach from the European perspective. En N. Van Deusen-Scholl y N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2ª ed. vol. 4. (pp. 97-111). Nueva York: Springer.
- Coyle, D. (2012). Content and language integrated learning: language using, learning gains. En M. González Davies y A. Taronna (Eds.), *New trends in early foreign language learning* (pp. 26-33). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *Content Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creese, A., y Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching?. *The Modern Language Journal*. 94(1), 103-115. doi: 10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x
- Creese, A., y Blackledge, A. (2011). Separate and flexible bilingualism in complementary schools: Multiple language practices in interrelationship. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1196-1208. doi: 10.1016/j.pragma.2010.10.006
- Cummins, J.(1991). Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children. En E. Byalstok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp.70-89). Bath: Cambridge University Press.
- Curran, C. (1976). *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River: Apple River Press.
- Dalkey, N., y Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi method to the use of experts. *Management Science*, 9(3), 458-467.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content and language integrated learning: from practice to principles. *Annual Review of Applied Linguistics*, (31), 182-204. doi: 10.1017/S0267190511000092
- De la Morena, M.L. (2012). Desarrollo afectivo. En M.V. Trianes (Ed.), *Psicología del desarrollo y la educación* (pp. 125-145). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Decreto 254 de 1 de Agosto de 2008, *por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 182, 6 agosto 2008.

- DeKeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. En C. J. Doughty y M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp.313–348). London: Blackwell.
- DeKeyser, R.M. (2013). Age effects in second language learning: stepping stones toward better understanding [Suplemento 1] *Language learning. A journal of research in language studies*, (63), 52-67. doi: 10.1111/j.1467-9922.2012.00737.x
- DeKeyser, R.M. y Larson-Hall, J. (2005). What does the critical period really mean? En J.F. Kroll y A.M.B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp.89-108). Oxford: Oxford University Press.
- DeKeyser, R., Alfi-Shabtay, I. y Ravid, D. (2010). Cross-linguistic Evidence for the Nature of Age Effects in Second Language Acquisition. *Applied Psycholinguistics* (31), 413–438. doi: 10.1017/S0142716410000056
- De la Torre, S. (1995). *Creatividad aplicada recursos para una formación activa*. Madrid: Escuela Española.
- Del Moral, M.E. y Villalustre, L. (2015). Ecosistemas digitales para la construcción de PLE en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(2), 87-117.
- Delgado, B. y García-Nogales, M.A. (2008). El desarrollo del pensamiento. En M. Giménez-Dasí y S. Mariscal (Eds.), *Psicología del desarrollo. Desde el nacimiento a la primera infancia* (pp.183-207). Madrid: McGraw Hill
- Deltell, M.C. y Reverter, J. (2013). Diseño, implementación y valoración de un programa de intervención psicométrica vivenciada para la prevención del riesgo social en la infancia. *Revista Iberoamericana de Psicometría y Técnicas Corporales*, (38), 4-18.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- De Mejía, A.M. (2016). Early childhood bilingual education in South America. En V. Murphy y M. Evangelou (Eds.), *Early Childhood Education in English for Speakers of Other Languages* (pp. 43-56). Londres: British Council.
- Department for Education (2010). Phonics teaching materials: core criteria and the self-assessment process. Recuperado de

- https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/298420/phonics_core_criteria_and_the_self-assessment_process.pdf
- Department for Education (2013). Learning to read through phonics. Recuperado de [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/194057/phonics_check_leaflet_2013 .pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/194057/phonics_check_leaflet_2013.pdf)https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/194057/phonics_check_leaflet_2013 .pdf
- Departamento de Cultura (2009). *Bases para la política lingüística de principios del siglo XXI. Hacia un pacto renovado*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Recuperado de http://www.euskara.euskadi.eus/contenidos/informacion/7041/es_2447/adjuntos/Maketa-Pacto_Anexo_Baja.pdf
- Departamento de Educación, Universidades e Investigación (2010). Proceso de experimentación del marco de Educación Trilingüe. Documento Marco 2010-2011. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Recuperado de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_dig_publicaciones/adjuntos/19_hizkuntzak_500/500013c_Pub_EJ_experimentacion_MET_c.pdf
- De Villiers, P.A. y De Villiers, J.G. (1982). *Primer Lenguaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa (2011). Plan Galego de Potenciación das Linguas Estranxeiras. Galicia: Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, 2011. Recuperado de http://www.edu.xunta.es/web/sites/web/files/plan_galego_de_potenciacion_das_linguas_estranxeiras.pdf[http://www.edu.xunta.es/web/sites/web/files/plan_galego de potenciacion das linguas estranxeiras.pdf](http://www.edu.xunta.es/web/sites/web/files/plan_galego_de_potenciacion_das_linguas_estranxeiras.pdf)
- Dobbs, J., y Arnold, D. H. (2009). The Relationship between Preschool teachers' reports of Children's behavior and their behavior toward those Children. *School Psychology Quarterly: The Official Journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, 24(2), 95–105.

- Dobson, A., Pérez, M.D. y Johnstone, R. (2010). *Bilingual education Project Spain*. Madrid: Ministerio de Educación-British Council.
- Dolean, D. (2015). How early can we efficiently start teaching a foreign language? *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 706-719. doi: 10.1080/1350293X.2015.1104047
- Dörnyei, Z. (2014). Motivation in second language learning. En M. Celce-Murcia, D. M. Brinton y M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 518-531). Boston: National Geographic Learning/Cengage Learning.
- Doughty, C. (2000). La negociación del entorno lingüístico de la L2. En C. Muñoz (Ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula* (pp.163-193). Barcelona: Ariel Lingüística.
- Eckstrand, L. (1978). Age and length of residence as variables related to the adjustment of migrant children with special reference to second language learning. En G. Nickel (Ed.), *Proceedings of the fourth international congress of applied linguistics* (pp.179-197) Stuttgart: Hochschulverlag.
- Edelenbos, P., Johnstone, R. y Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very Young learners. Languages for the children of Europe, published research, good practice and main principles*. Recuperado de http://p21208.typo3server.info/fileadmin/content/assets/eu_language_policy/key_documents/studies/2007/young_en.pdfhttp://p21208.typo3server.info/fileadmin/content/assets/eu_language_policy/key_documents/studies/2007/young_en.pdf
- Elias, C. y Palomino, M. (2015). Diseño y elaboración de un cuestionario acordea con el método Delphi para seleccionar laboratorios virtuales. *Sophia*, 11(2), 2346-0806.
- Ellis, R. (2003). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, N. y Larsen-Freeman, D. (2009). Constructing a second language: analyses and computational simulations of the emergence of linguistic constructions from usage. En N. Ellis y D. Larsen-Freeman (Eds.),

- Language as a complex adaptative system* (pp. 90-125). West Sussex: Blackwell Publishing.
- Elvin, P., Maagero, E. y Simonsen, B. (2007). How dinosaurs speak in England? English in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 71-86, doi: 10.1080/13502930601103199
- Enever, J. (2011). *ELLiE. Early language learning in Europe*. Londres: British Council.
- Enever, J. (2014a). Primary English teacher education in Europe. *ELT Journal*, 68(3), 231-242. doi: 10.1093/elt/cct079
- Enever, J. (2014b). What can we expect of an early start to foreign language learning in Europe today?. onference Proceedings, A Korai Idegennyelvi Fejlesztés Elmélete és Gyakorlata (Early Language Development Theory and Practice), Márkus E. & Trentinné Benkő E. (eds.). Budapest: ELTE.
- Enever, J. (2015). The advantages and disadvantages of English as a foreign language with young learners. En J. Bland (Ed.), *Teaching English to young learners. Critical issues in language teaching with 3-12 year olds* (pp.13-30). Londres: Bloomsbury.
- Engels, F. (1940). *Dialectics of Nature*. Nueva York: International Publishers.
- Eurydice (2006). Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe. Bruselas: Comisión Europea. Recuperado de <http://bookshop.europa.eu/en/content-and-language-integrated-learning-clic-at-school-in-europe-pbNCX106001/http://bookshop.europa.eu/en/content-and-language-integrated-learning-clic-at-school-in-europe-pbNCX106001/>
- Eurydice (2012). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa 2012* (Trad. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte). Madrid: Secretaría General Técnica.
- Evans, A. (19 de agosto de 2013). Jolly Phonics teaches children to read English by using synthetic phonics. *South China Morning Post*. Recuperado de <http://www.scmp.com/lifestyle/family-education/article/1297189/jolly-phonics-teaches-children-read-english-using>
- Evans, V. (2014). *The language myth. Why language is not an instinct*. Londres: Cambridge University Press.

- Fernández-Batanero, J.M. y Reyes-Rebollo, M.M. (2016). Competencias emprendedoras del alumnado de educación permanente de Andalucía. Percepción del profesorado. *Educación XXI*, 19, 3-27.
- Fernández-Batanero, J.M. y Torres-González, J.A. (2015). Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de Educación Permanente de Adultos en Andalucía. Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de Educación Permanente de Adultos en Andalucía. *Revista Complutense de Educación*, 26, 33-49.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 421-436.
- Fernández de Haro, E., Gallego, J.L. (2003a). La globalización en la enseñanza. En J.L. Gallego, y E. Fernández de Haro (Eds.), *Enciclopedia de Educación Infantil* (pp. 842-859). Málaga: Aljibe.
- Fernández de Haro, E. y Gallego, J.L. (2003b). De la educación preescolar a la Educación Infantil. En J.L. Gallego y E. Fernández de Haro (Eds.), *Enciclopedia de Educación Infantil* (pp. 27-54). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Fernández-Trujillo, R. (2009). Proyecto empiezo a ser bilingüe. *Pulso*, 32, 243-260.
- Flanagan, O. (1983) *The sciences of the mind*. Cambridge: MIT Press.
- Flavell, J.H. (1979). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Barcelona: Paidós.
- Flavell, J.H. (1992). Cognitive development: past, present, and future. *Developmental psychology*, (28), 998-1005.
- Flavell, J.H. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- Flege, J.E. et al. (2006). Degree of foreign accent in English sentences produced by Korean children and adults. *Journal of Phonetics*, (34), 153-175. doi:10.1016/j.wocn.2005.05.001
- Fleta, T. (2004). Child L2 learning of English in a bilingual setting. *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, (5), 55-73.
- Fleta, T. (2006). Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela. *Encuentro*, (16), 51-62.
- Fleta, T. (2008). The role of interaction interaction in the young learners' classroom. *Encuentro*, (17), 6-14.

- Fleta, T. (2012). Factors concerning early FL learning at school. *Young Learners and Teenagers SIG C&TS: IATEFL Association. Very Young Learners*, 18-31.
- Fleta, T. (2014). Enhancing oracy in the pre-primary English classroom. *Encuentro*, (23), 38-46.
- Fleta, T. (2015). Active listening for second language learning in the early years. En S. Mourão y M. Lourenço (Eds.), *Early years second language education* (pp.137-148). Oxon: Routledge.
- Fleta, T. (2016). El aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Infantil en la Comunidad de Madrid: perfil, percepciones y metodologías de los docentes. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 28, 87-111.
- Fleta, T. (2016). La formación inicial de los maestros de educación primaria en el contexto de la enseñanza bilingüe en lengua extranjera. *Bordón*, 68(2), 121-135. doi: 10.13042/Bordon.2016.68208
- Fleta T. y Forster, E. (2014). From Flat Stanley to Flat Cat: An Intercultural, Interlinguistic Project. *CLELE Journal*, 2(1), 57-71.
- Flores, V. y Calleja, I. (2009). Desarrollo del lenguaje. En C. Martín y J.I. Navarro (Eds.), *Psicología del desarrollo para docentes* (pp.75-96). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Flores, C. y Corcoll, C. (2008). Learning a foreign language in Infant Education: a challenge for the school. *CIREL (Centre de Support a la Innovació i Recerca Educativa en Llengües, Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya)*. Recuperado de <http://srvcnpbs.xtec.cat/cirel/cirel/docs/pdf/challenge.pdf>
- Franco, C. y Justo, E. (2009). Efectos de un programa de intervención basado en la imaginación, la relajación y el cuento infantil, sobre los niveles de creatividad verbal, gráfica y motora en un grupo de niños de último curso de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4 (3), 1-11.
- Frydrychova, B. (2012). CLIL and the teaching of foreign languages. *Procedia. Social and behavioural sciences*, 47, 572-576. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.698
- Fuentes, M.J. (2005). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia. En F.López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes y M.J. Ortiz (Eds.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 151-178). Madrid: Pirámide.

- Garaigordobil, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Basil/Blackwell.
- García, S. (2013). Three frameworks for developing cilil materials in infant and primary education. *Encuentro*, (22), 49-53.
- García-Aracil, A. y Palomares-Montero, D. (2012). Indicadores para la evaluación de las instituciones universitarias: validación a través del método Delphi. *Revista Española de Documentación Científica*, 35(1), 119-144. doi: 10.3989/redc.2012.1.863
- García-Bellido, R., González, J. y Jornet, J.M. (2010). SPSS Análisis de fiabilidad. Alfa de Cronbach. Innova Mide. Recuperado de http://www.uv.es/innomide/spss/SPSS/SPSS_0801B.pdf
- García-Sierra, A., Ramírez-Esparza, N. y Kuhl, P.K. (2016). Relationships between quantity of language input and brain responses in bilingual and monolingual infants. *International Journal of Psychophysiology* (110), 1–17.
- García, S., Merino, J. y Valero, A. (2015). Análisis de la opinión de los alumnos sobre la calidad de las clases de Educación Física impartidas por los docentes de Secundaria. *Journal of Sport and Health Research*, 7(3), 181-192.
- Gardner, R.C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, (8), 9-20.
- Garton, A.(1995). *Social interaction and the development of language and cognition*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. (1990). Second and foreign language learning: same, different or none of the above? En B. Van Patten y J.F. Lee (Eds.), *Second language acquisition- Foreign language learning*, (pp.34-44). Bristol: Multilingual Matters.
- Gass, S., Behney, J. y Plonsky, L. (2013). *Second language acquisition: an introductory course*. Nueva York: Routledge.
- Gattegno, C. (1972). *The teaching of foreign languages in school*. Nueva York: Educational Solutions.

- Geist, M. R. (2010). Using the Delphi method to engage stakeholders: A comparison of two studies. *Evaluation and Program Planning*, 33(2), 147-154. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2009.06.006
- Gilakjani, A. P., Lai-Mei, L., y Sabouri, N. B. (2012). A study on the role of motivation in foreign language learning and teaching. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 4(7), 9-16.
- Giménez-Dasí, M. (2008). El mundo social. En M. Giménez-Dasí y S. Mariscal (Eds.), *Psicología del desarrollo. Desde el nacimiento a la primera infancia* (pp.237-267). Madrid: McGraw Hill.
- Gnatzy, T., Warth, J., Von der Gracht y Darkow, I.L. (2011). Validating an innovative real-time Delphi approach - A methodological comparison between real-time and conventional Delphi studies. *Technological Forecasting and Social Change*, 78(9), 1681-1694. doi: 10.1016/j.techfore.2011.04.006
- Godet, M. (1996). *Manuel de Prospective Strategique*. Paris: Dunod.
- Goldberg, A. (2016). Another look at the Universal Grammar hypotheses: commentary on Evans 2014. *Language*, 92(1), 200-203. doi:10.1353/lan.2016.0018
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Madrid: Kairós.
- Gómez, M.E. y Roldán, A.R. (2004). Language learning and acquisition. Theories and methods of teaching and learning. En D. Madrid y N. McLaren (Eds.), *TEFL in Primary Education* (pp.73-100). Granada: Universidad de Granada
- González-Cascos, E. (2010). Different tendencies of applied linguistics to the teaching of English as a foreign language. En Durán, R. y S. Sánchez-Reyes (Eds.), *Linguistic tools for teachers of English: Towards a bilingual education* (pp. 97-114). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- González-Pienda, J., Nuñez, J.C., González-Pumariega, S. y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- Gordon, T. y Helmer, O. (1964). *Report on a long-range study*. Santa Monica: The Rand Corporation.

- Gordon, E. y Pease, A. (2006). RT Delphi: and efficient roundless almost real time Delphi Method. *Technological forecasting and social change*, (73), 321-333. doi: 10.1016/j.techfore.2005.09.005
- Grant, M. (2014). Longitudinal Study from Reception to Year 2 (2010-2013) and Summary of an earlier Longitudinal Study from Reception to Year 6 (1997-2004) Recuperado de <http://rrf.org.uk/pdf/Grant%20Follow-Up%20Studies%20-%20May%202014.pdf>
- Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. J. Gimeno Sacristán, y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Guilar, M.E. (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural. *Educere*,13(44), 235-241.
- Gutiérrez, F. y García-Madrugá, J.A. (2002). Perspectivas teóricas clásicas: Piaget y Vygotsky. En J.A. García-Madrugá, F. Gutiérrez y N. Carriedo (Eds.), *Psicología Evolutiva II. Desarrollo cognitivo y lingüístico* (pp.10-15). Madrid: Uned.
- Hakki, I. (2014). Interaction between academic motivation and student teachers' academic achievement. *Social and Behavioural Sciences*, (152), 173-178. doi:10.1016/j.sbspro.2014.09.176
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning how to mean. Explorations in the development of language*. Londres: Edward Arnod.
- Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M.A.K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and education*, (5), 93-116.
- Hamre, B.K. y Pinta, R.C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, (76), 949-967.
- Hasson, F. y Keeney, S. (2011). Enhancing rigour in the Delphi technique research. *Technological Forecasting and Social Change*, (78), 1685-1704. doi:10.1016/j.techfore.2011.04.005

- Haznedar, B. (2015). Cognitive and linguistics aspects of learning a second language in the early years. En S. Mourão y M. Lourenço (Eds.), *Early years second language education* (pp.15-28). Oxon: Routledge.
- Hernández-Pina, F. (1990). *Teorías psico-sociolingüísticas y su aplicación del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.
- Heckhausen, H. (1987). Emotional components of action: their ontogeny as reflected in achievement behavior. En D. Girlitz y J.F. Wohlwill (Eds.), *Curiosity, imagination, and play* (pp. 326-348). Hillsdale: Erlbaum.
- Hernández, P. (24 de Enero de 2014). La Junta prepara un ambicioso plan de formación para implantar el bilingüismo. *ABC*. Recuperado de <http://www.abc.es/toledo/20140123/abcp-junta-prepara-ambicioso-plan-20140123.html>
- Hewit, E. y Linares, P. (1998-1999). Actividad psicomotriz en el aprendizaje de inglés para niños. *Resla*, (13), 189-206.
- Hidalgo, V. y Palacios, J. (2013). Desarrollo de la personalidad entre los dos y los seis años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva* (pp. 257-280). Madrid: Alianza Editorial.
- Hoskins, B. (2015). The role of technology in L2 education. En S. Mourão y M. Lourenço (Eds.), *Early years second language education* (pp.49-161). Oxon: Routledge.
- House of Commons, Education and Skills Committee (2005). Teaching children to read. Eighth Report of session 2004-2005. Recuperado de <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200405/cmselect/cmeduski/121/121.pdf><http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200405/cmselect/cmeduski/121/121.pdf>
- Hoyos, M.S. (2011). El desafío de los programas plurilingües en España. *Cuadernos Comillas*, 2, 37-50.
- Howatt, A.P.R. (2009). *A history of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Huerga, E., Gómez, A. y Charro, E. (septiembre, 2012). El método Delphi como herramienta de diseño curricular de la educación para la salud en la formación del profesor de primaria. Comunicación presentada en IX

- Congreso Internacional sobre investigación en didácticas de las ciencias, Universitat de Girona, Girona.
- Huete, C. y Pérez-Esteve, P. (2003). La introducción temprana de una lengua extranjera: aportaciones para emprender un fascinante camino. En C. Huete y V. Morales (Eds.), *Enseñanza-Aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas* (pp. 13-22). Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- Hung, H.L., Altschuld, J.W. y Lee, Y.F. (2008). Methodological and conceptual issues confronting a cross-country Delphi study of educational program evaluation. *Evaluation and Program Planning*, (31), 191-198. doi:10.1016/j.evalprogplan.2008.02.005
- Hurlock, E. (1982). *Desarrollo del niño*. Méjico: McGraw-Hill Interamericana.
- Hyltenstam, K., y Abrahamsson, N. (2001). Age and L2 learning: The hazards of matching practical “implications” with theoretical “facts.” *TESOL Quarterly*, (35), 151–170.
- Hyltenstam, K., y Abrahamsson, N. (2003). Maturation constraints in SLA. En C. J. Doughty y M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 539–588). Londres: Blackwell.
- Ibarra, Y. (28 de octubre de 2016). La Universidad de Washington elogia el sistema de educación bilingüe de la Comunidad de Madrid. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/madrid/2016/10/28/581228d346163fc9558b456e.html>
- Illés, E. y Akcan, S.(2017). Bringing real-life language use into EFL classrooms. *ELT Journal*, 71(1), 3-12. doi:10.1093/elt/ccw049
- Ioannou-Georgiou, S. (2011). Transition into CLIL: guidelines for the beginning stages of CLIL. En S. Ioannou-Georgiou y P. Pavlou (Eds.), *Guidelines for CLIL implementation in Primary and Pre-primary Education* (pp.34-54). Bruselas: Comisión Europea.
- Ioannou-Georgiou, S. (2015). Early language learning in Cyprus: voices from the classroom. En S. Mourão y M. Lourenço (Eds.), *Early years second language education* (pp.95-108). Oxon: Routledge.

- Ivern, I. y Perinat, A. (2013). La emergencia y evolución del metalenguaje en la infancia. *Infancia y Aprendizaje*, 36(2), 163-180. doi: 10.1174/021037013806196210
- Iverson, J. (2010). Developing language in a developing body: the relationship between motor development and language development. *Journal of Child Language*, (37), 229-261. doi: 10.1017/S0305000909990432
- Iverson, P. y Evans, B.G. (2009). Learning English vowels with different first-language vowel systems II: Auditory training for native Spanish and German speakers. *Acoustical Society of America*, 126(2), 866-877. doi: 10.1121/1.3148196
- Jakobson, R. (1980). *Child language aphasia and phonological universals*. Países Bajos: Mouton Publishers.
- Jaramillo, J. (1996). Vygotsky's sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curricula. *Education*, 117(1), 133-139.
- Jiménez, J. (2010). Adquisición y desarrollo del lenguaje. En A. Muñoz (Ed.), *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil* (pp.101-120). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Jiménez, I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Jiménez, D., Tornel y González, J.J. (2015). Optimización de un cuestionario mediante un método Delphi y una prueba piloto. *Opción*, (4), 617-638.
- Jiménez-Catalán, R. (2003). Libros de texto para la enseñanza precoz del inglés: un estudio comparativo. *RESLA*, (16), 237-250.
- Johnson, J. y Newport, E. (1989). Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state of the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21(1), 60-99.
- Johnston, R.S., y Watson, J.E. (2003). *Accelerating reading and spelling with synthetic phonics: A five year follow up*. Edimburgo: Research, Economic and Corporate Strategy Unit, Scottish Executive Education Department.
- Johnston, R.S., McGeown, S. y Watson, J.E. (2012). Long-term effects of synthetic versus analytic phonics teaching on the reading and spelling ability of 10

- year old boys and girls. *Reading and Writing*, 25(6), 1365-1384. doi:10.1007/s11145-011-9323-x
- Jover, G., Fleta, T. y González, R. (2016). La formación inicial de los maestros de educación primaria en el contexto de la enseñanza bilingüe en lengua extranjera. *Bordón*, 68(2), 121-135. doi: 10.13042/Bordon.2016.68208
- Jurisevic, M. y Pizorn, K. (2013). Young foreign language learners' motivation. A slovenian experience. *Porta Linguarum*, 18, 179-198.
- Justo, E. (2003). Desarrollo psicomotor. En J.L. Gallego, E. Fernández de Haro (Eds.), *Enciclopedia de Educación Infantil* (pp. 261-278). Málaga: Ediciones Aljibe
- Justo, C. (2006). Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2).
- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kersten, K. (2015). Bilingual pre-primary schools: language acquisition, intercultural encounters and environmental learning. En S. Mourão y M. Lourenço (Eds.), *Early years second language education* (pp.29-45). Oxon: Routledge.
- Kersten, K. y Rohde, A. (2015). Immersion teaching in English with young learners. En J. Bland (Ed.), *Teaching English to young learners. Critical issues in language teaching with 3-12 year olds* (pp.71-90). Londres: Bloomsbury.
- Kersten, K., Steinlen, A.K., Tiefenthal, C., Wippermann, I. y Flyman. (2010). Guidelines for Language Use Guidelines for Language Use in Bilingual Preschools in Bilingual Preschools. Early Language and Intercultural Acquisition Studies. En K. Kersten, A. Rohde, C. Schelletter y A.K. Steinlen (Eds.), *Bilingual Preschools. Best Practices* (Vol. II, pp.103-116): Trier: WVT.
- Kopelman, M.D. y Kapur, N. (2001). The loss of episodic memories in retrograde amnesia: single-case and group studies. *Philosophical transactions of the Royal Society of London*, (356), 1409-1421. doi: 10.1016/j.neuron.2010.08.038
- Krashen, S. (1986). *The input hypothesis. Issued and implications*. Hong Kong: Longman Group Limited.

- Krashen, S., Long, M. y Scarcella, R. (1982). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. En S. Krashen, R. Scarcella y M. Long (Eds.), *Child-adult differences in second language acquisition* (pp.161-172). Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Krashen, S. y Terrell, T.D. (1985). *The Natural Approach*. Oxford: Pergamon Press Ltd.
- Kuhl, P. K. (2010). Brain mechanisms in early language acquisition. *Neuron*, 67(9),
- Kuhl, P.K., Stevenson, J., Corrigan, N., Van den Bosch, J., Deniz, D. y Richards. T. (2016). Neuroimaging of the bilingual brain: Structural brain correlates of listening and speaking in a second language. *Brain and Language*, (162), 1-9. doi: 10.1016/j.bandl.2016.07.004
- Lacasa, P. (1995). Planificación e improvisación. Tema monográfico. *Infancia y Aprendizaje*, (69-70), 101-202.
- Lado, R. (1979). *Language teaching. A scientific approach*. Nueva York: McGraw Hill.
- Lalonde, C.E. y Werker, J.F. (1995). Cognitive influences in cross-language speech perception in infancy. *Infant Behavioural and Development*, 18, 459-475.
- Landeta, J. (2002). *El método Delphi. Una técnica de previsión de futuro*. Barcelona: AM Grafic.
- Landeta, J. (2006). Current validity of the Delphi method in social sciences. *Technological Forecasting and Social Change*, 73(5), 467-482. doi:10.1016/j.techfore.2005.09.002
- Landeta, J. y Barrutia, J. (2011). People consultation to construct the future: A Delphi application. *International Journal of Forecasting*, (27), 134-151. doi:10.1016/j.ijforecast.2010.04.001
- Lasagabaster, D. (2003). *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Editorial Milenio.
- Laporte, D. (2006). *Autoimagen, autoestima y socialización. Guía práctica con niños de 0 a 6 años*. Madrid: Narcea
- Lazăr, A. (2015). Pre-primary educators and the use of digital resources to raise early foreign language awareness. *Procedia, Social and Behavioural Sciences*, (180), 841-846.
- Lennenberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. Nueva York: Wiley.

- Leonardi, V. (2012). I know you are Italian, but please think in English!: the role of L1 in the EFL classes. En M. González Davies y A. Taronna (Eds.), *New trends in early foreign language learning* (pp. 110-119). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Le Pichon, E., De Swart, H., Vorstman, J. y Van den Bergh, H. (2010). Influence of the context of learning a language on the strategic competence of children. *International Journal of Bilingualism*, 14(4), 447-465. doi: 10.1177/136700691037092
- Levinson, S. (2003). Language and mind: Let's get the issued straight. En. D. Gentner y S. Goldin-Meadow (Eds.), *Language in mind* (pp. 25-46). Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Boletín Oficial del Estado, 187, de 6 de agosto de 1970.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, *reguladora del Derecho a la Educación*. Boletín Oficial del Estado, 159, de 4 de julio de 1985.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre de 1990, *de Ordenación General del Sistema Educativo*. Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre, *de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes*. Boletín Oficial del Estado, 278, martes 21 noviembre de 1995.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, *de Calidad de la Educación*. Boletín Oficial del Estado, 307, martes 24 diciembre de 2002
- Ley Orgánica de 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, de martes 10 de diciembre 2013.
- Lightbown, P. y Spada, N. (2001). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lindgren, E. y Muñoz, C. (2013). The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners' foreign language comprehension. *International Journal of Multilingualism*, 10(1), 105-129. doi: 10.1080/14790718.2012.679275.

- Linstone, H.A. y Turoff, M. (2002). *The Delphi Method. Techniques and Applications*. Nueva Jersey: New Jersey Institute of Technology.
- Linstone, H.A. y Turoff, M. (2011). Delphi: A brief look backward and forward. *Technological Forecasting and Social Change*, (78), 1712–1719.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (1991). *Foreign and second language learning : language-acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LLinares, A. (2007). Young learner's functional use of the L2 in a low-immersion EFL context. *ELT Journal*, 61(1), 39-45. doi: 10.1093/elt/ccu015
- Lobera, J. (2008). Encuesta Delphi: la educación superior para el desarrollo humano y social. En Global University Network for Innovation (Ed.), *La educación superior en el mundo: nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social* (pp.307-327). Madrid: Mundiprensa.
- Lobo, M.J. (2008). *Motivate to educate. English Adventure Serie*. Pearson Longman Professional Development materials. Recuperado de <http://www.pearsonelt.coSam/pearsonelt/professionaldevelopment/article-detail.page?content=article&title=Motivate%20to%20Educate>
- López, L. (2005). A look into the homes of Spanish-speaking preschool children. En J. Cohen, K. McAlister, K. Rolstad, J. MacSwan (Eds.), *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 1378-1383). Sommerville: Cascadilla,
- López, F. y Ortiz, M.J (2005). El desarrollo del apego durante la infancia. En F. López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes y M.J. Ortiz, *Desarrollo afectivo y social* (pp.41-64). Madrid: Pirámide.
- López-Tellez, G. (2003). Materiales didácticos; uso y explotación para aprender inglés en edades tempranas. En C. Huete y V. Morales (Eds.), *Enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas* (pp.177-194). Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.

- Lova, M., Bolarín, M.J. y Porto, M. (2013). Programas bilingües en Educación Primaria: valoraciones de los docentes. *Porta Linguarum*, (20), 253-268.
- Madrid, D. (2001). A conceptual framework for the teaching of foreign languages in infant education. En Madrid, D., Herrera, F., Mesa M. C. y F. Cruz, M. (Eds.), *European Models of Children Integration* (pp. 145-152). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Madrid, D. (2002). The power of the FL teacher's motivational strategies. *Cauce: Revista de filología y su didáctica* (25), 369-422.
- Madrid, D. y Pérez-Cañado, M.L. (2012). CLIL teacher training. En M. Agudo (Ed.), *Teaching and learning English through bilingual education* (pp.181-212). Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing
- Mallol, C. (2012). Project-based work in the digital era. En M. González Davies y A. Taronna (Eds.), *New trends in early foreign language learning* (pp. 62-85). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Mandariaga, J.M. (1996). Personalidad y equilibrio afectivo. En A. Goñi (Ed.), *Psicología de la educación sociopersonal* (pp.31-52). Madrid: Fundamentos.
- Marchesi, A. (1999). El pensamiento preoperatorio. En A. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (Eds.), *Psicología evolutiva. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño* (pp.181-206). Madrid: Alianza Editorial.
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE. The European dimensión. Actions, trends and foresight potential*. Finlandia: University of Jyväskylä.
- Marsh, D. y Langé, G. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Finlandia: University of Jyväskylä.
- Marsh, D. y Frigols-Martín, M.J. (2013). Content language integrated learning. En C.A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp.1-10). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Marouka, M. (2011). La enseñanza de español por medio del TPR-storytelling para hablantes de japonés. *Cuadernos canela*, 23, 75-85.
- Martelo, R. J., Ponce, A.L. y Acuña, F. (2016). Guía metodológica para le diseño de un plan estratégico informático en instituciones de educación superior. *Formación Universitaria*, 9(1), 91-98.

- Martín, E. y Solé, I. (2007). El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp.89-113). Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez-Piñeiro, E. (2003). La técnica Delphi como estrategia de consulta a los implicados en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 449-463.
- Matute, E., Sanz, A., Gumá, E., Rosselli, M. y Ardila, A. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(2), 257-276.
- McElwee, J. (2015). Introducing French to preprimary children in the North East of England: the Narrative Format Approach. En S. Mourão y M. Lourenço (Eds.), *Early years second language education* (pp.109-119). Oxon: Routledge.
- McLaughlin, B. (1984). *Second language acquisition in childhood*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mcnamara, J. (1972). Cognitive basis of language learning in infants. *Psychological Review*, 79(1), 1-13.
- Mehisto, P. (2008). CLIL Counterweights: recognizing and decreasing disjuncture in CLIL. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 93-119.
- Mendiara, J. (2008). La Psicomotricidad Educativa: un enfoque natural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 62 (2) 175-198.
- Mendoza, M.A.G. y Ángel, M. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas*, 20.
- Menella, J.A. y Beauchamp, G.K (1996). The human infant's response to vanilla flavours in mother's milk and formula. *Infant behaviour and development*, 19, 13-19.
- Menn, L. y Stoel-Gammon, C. (2010). Desarrollo fonológico. Aprendizaje de los sonidos y de los patrones de sonido. En J. Berko y N. Bernstein (Eds.), *Desarrollo del lenguaje* (pp. 61-108). Madrid: Pearson Educación.

- Mezzi, T. (2012). Being young, being adult: the age factor issue for vocabulary in foreign language education. En M. González Davies y A. Taronna (Eds.), *New trends in early foreign language learning* (pp. 12-23). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Mihaljević-Djigunović, J. (2012). Attitudes and motivation in Early Foreign Language Learning. *CEPS Journal*, 2(3), 55-74.
- Mira, J.J., Galán, M., Kemenade, E.V., Marzo, J.C., Blaya, I. y Pérez-Jover, M.V. (2012). Retos para el gobierno de las universidades en el marco del EES. *Revista de Educación*, (357), 445-465. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-357-068
- Miras, M. (1991). Educación y desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, (54), 3-17.
- Miras, F. y Belmonte, C. (2001). El desarrollo cognitivo en la edad escolar. En F. Miras, M. Salvador y J. Álvarez (Eds.), *Psicología de la educación y el desarrollo en la edad escolar* (pp.199-219). Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Missaglia, F. (2010). The acquisition of L3 vowels by infant German-Italian bilinguals. *International Journal of Multilingualism*, 7(1), 58-74. doi.org/10.1080/14790710902972289
- Mohan, B. (1986). *Language and Content*. Reading: Addison-Wesley.
- Moon, J. (octubre, 2005). Teaching English to Young Learners: challenges and benefits Conferencia Plenaria en 'First Steps to Success' Young Learner Conference, British Council, Lisboa.
- Morales, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas de Madrid.
- Morata, M. y Coyle, Y. (2012). Teaching English Through Spanish: A Secondary School EFL Teachers's Language Choices in the Foreign Language Classroom. *Porta Linguarum*, (17), 133-152.
- Morris, J., Ramsden, J., Mercader, C. Ritchie, J., Lage, E., Ramírez, C y Sánchez D. (2003). Proyecto bilingüe español/inglés. En C. Huete y V. Morales (Eds.), *Enseñanza-Aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas* (pp. 93-114). Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.

- Morris, J. y Segura, R. (2003). Materiales y recursos para la enseñanza de una lengua extranjera en Educación Infantil. En C. Huete y V. Morales (Eds.), *Enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas* (pp.195-216). Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- Morros, O. (2012). *La mejora de la calidad en los centros residenciales de acción educativa. Criterios para su evaluación* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://hera.ugr.es/tesisugr/21604599.pdf>
- Mounod, P. (2001). El desarrollo cognitivo del niño: desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones actuales. *Contextos Educativos*, (4), 53-77.
- Mourão, S. (2014). Taking play seriously in the pre-primary English classroom. *ELT Journal*, 68(3), 254-264. doi:10.1093/elt/ccu018
- Mourão, S. (2015a). English in Pre-primary: the challenge of getting it right. En J. Bland (Ed.), *Teaching English to young learners. Critical issues in language teaching with 3-12 year olds*, (pp.51-70). Londres: Bloomsbury.
- Mourão, S. (2015b). Response to picturebooks: a case for valuing children's linguistic repertoires during repeated read alouds. En S. Mourão y M. Lourenço (Eds.), *Early years second language education* (pp.62-77). Oxon: Routledge.
- Mourão, S. y Ferreira, S. (2016). *Early language learnig in pre-primary education in Portugal. Informe de la Asociación Portuguesa de Profesores de Inglés*. Recuperado de <http://www.appi.pt/activeapp/wp-content/uploads/2016/07/Pre-primary-survey-report-July-FINAL-rev.pdf>
- Mourão, S. y Lourenço, M. (2015). *Early Years Second Language Acquisition*. Oxon: Routledge.
- Mourão, S. y Robinson, P. (2016). Facilitating the learning of English through collaborative practice. En V. Murphy y M. Evangelou (Eds.), *Early childhood education in English for speakers of other languages* (pp. 253-264). Londres: British Council.
- Moya, A.J. (2003). La adquisición/aprendizaje de la pronunciación, del vocabulario y de las estructuras interrogativas en lengua inglesa. Un estudio por edades. *Didáctica (Lengua y Literatura)*,(15), 161-177.

- Moya, A. y Jiménez, M. J. (2004). El proceso de interlengua en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en edades tempranas. *Glosas Didácticas*, (19), 128-142.
- Muñoz, C. (2002). The Significance of CLIL/EMILE. En D. Marsh (Ed.), *CLIL/EMILE The European dimension. Actions, trends and foresight potential* (pp.32-36). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Muñoz, C. (2006). The effects of age on foreign language learning: The BAF Project. En C. Muñoz (Ed.), *Age and the rate of Foreign Language Learning* (pp. 1-40). Clevedon: Multilingual matters.
- Muñoz, C. (2008). Age related differences in foreign language learning. Revisiting the empirical evidence. *International review of applied linguistic in language teaching*, 46(3), 197-220.
- Muñoz, C. y Navés, T. (2007). Windows on CLIL in Spain. En A. Maljers, D. Marsh y D. Wolff (Eds.), *Windows on CLIL* (pp.160-165). La Haya: European Centre for Modern Languages.
- Muñoz, C. y Singleton, D. (2011). Maturational Constraints on Language Development. *Studies in Second Language Acquisition*, 251-285.
- Muñoz-Redondo, C. y López-Bautista (2002-2003). Aprendizaje temprano de una segunda lengua [Número extraordinario]. *Encuentro revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 13-14, 169-175.
- Mur, O. (2002). *Cómo introducir el inglés en educación infantil*. Madrid: Escuela Española.
- Murado-Buoso, J.L. (2010). *Didáctica de inglés en Educación Infantil: métodos para la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa*. Vigo: Ideas Propias.
- Murais, J. y Sánchez, J.C. (2012). Aplicación del método Delphi para identificar los factores clave de fidelización entre proveedor y cliente dentro del sector eléctrico. *Revista Tecnología y Desarrollo*, (10). Recuperado de <http://www.uax.es/publicacion/aplicacion-del-metodo-delphi--para-identificar-los-factores-clave-de-fidelizacion.pdf>
- Murphy, V. y Evangelou, M. (2016). Introduction. En V. Murphy y M. Evangelou (Eds.), *Early childhood education in English for speakers of other languages* (pp. 4-19). Londres: British Council.

- Murphy, V., Evangelou, M., Goff, J, y Tracz, R. (2016). European perspectives on early childhood and care in English for speakers of other languages. En V. Murphy y M. Evangelou (Eds.), *Early childhood education in English for speakers of other languages* (pp. 57-75). Londres: British Council.
- Murua, I., Gallego, D.J. y Cacheiro, M.L. (2015). Caracterización de las cibercomunidades de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia* (47), 1-18. doi: 10.6018/red/47/4
- Nash, R. y Eleftheriou, M. (2008) *A review of the European schools languages and science policies*. Recuperado de http://www.marbef.org/outreach/downloads/tr_schoolslanguagereview.pdf
- Navarro, A., Coyle, Y. y Roca de Larios, J. (2016). Pre-school children's production of sibilant phonemes in English: developing phonemic awareness through multi-sensory teaching. En V. Murphy y M. Evangelou (eds.), *Early Childhood Education in English for Speakers of Other Languages* (pp. 241-252). Londres: British Council.
- Navés, T. y Muñoz, C. (1999). CLIL experiences in Spain. En D. Marsh y G. Langé. (Eds.), *Implementing Content and Language Integrated Learning*. Finlandia: ER-paino and Jyväskylän yliopistopaino .
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38, 149.
- Nicholas, H. y Lightbown, P. (2008). Defining child second language acquisition, defining roles for L2 instruction. En J. Philp, R. Oliver y A. Mackey (Eds.) *Second language acquisition and the younger learner* (pp.27-51). Filadelfia: John Benjamin Publishing Company.
- Nikolov, M. (1999). Why do you learn English? Because the teacher is short. A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching Research* 3(1), 33–56. doi: 10.1191/136216899670790538
- Nikolov, M. y Mihaljević-Djigunović, J. (2006). Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Applied Linguistics*, 26, 234-260.

- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology. A textbook for teachers*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Nunan, D. (2011). *La enseñanza de la lengua basada en tareas*. Madrid: Edinumen.
- Ole, I. Roberts, I. y Matsushita, T. (2010). *Noah Chomsky and Language Descriptions*. Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Olson, L. y Samuels, J. (1982). The relationship between age and accuracy of foreign language pronunciation. En S. Krashen, R. Scarcella y M. Long (Eds.), *Child-adult differences in second language acquisition* (pp.67-75). Massachusetts: Newbury House Publishers
- Okoli, C., y Pawlowski, S. D. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *Information and Management*, 42(1), 15-29. doi:10.1016/j.im.2003.11.002
- Orden de 29 de Abril de 1996 por la que se autoriza, con carácter experimental, la impartición del idioma extranjero en el segundo ciclo de la educación infantil. Boletín Oficial del Estado, 112, Miércoles 8 de mayo 1996.
- Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, 5, Sábado 5 de enero de 2008.
- Ortega. R. (2003). El juego: la experiencia de aprender jugando. En J.L Gallego y E. Fernández de Haro, *Enciclopedia de Educación Infantil* (pp. 765-788.). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ortega, F. (2008). El método Delphi, prospectiva en Ciencias Sociales a través del análisis de un caso práctico. *Revista EAN*, (64), 31-54.
- Ortega, J.L. (2015). La realidad de la enseñanza bilingüe. *Cuadernos de Pedagogía*, (458), 61-68.
- Ortiz, M.J. (2005). El desarrollo emocional. En F.López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes y M.J. Ortiz, *Desarrollo afectivo y social* (pp.95-121). Madrid: Pirámide.
- Ortiz, M.J., Fuentes, J. y López, F. (2013). Desarrollo socioafectivo en la primera infancia. En J. Palacios, A. Marchesi, C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva* (pp. 151-175). Madrid: Alianza Editorial.
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Sevilla: Pearson.

- Palacios, J. (2013). Desarrollo cognitivo durante los dos primeros años. En J. Palacios, A. Marchesi, C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva*. (pp. 103-132) Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J., Cubero, R., Luque, A. y Mora, J. (2013). Desarrollo físico y psicomotor después de los 2 años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva* (pp.179-200). Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J. y Mora, J. (2013). Crecimiento físico y desarrollo psicomotor hasta los dos años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva* (pp.81-102) Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J. González, M.M. y Padilla, M.L. (2013). Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los dos y los seis años. En J. Palacios, A. Marchesi, C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva* (pp. 283-301) Madrid: Alianza Editorial.
- Palviainen, Å., y Mård - Miettinen, K. (2015). Creating a Bilingual Pre-School Classroom: The Multilayered Discourses of a Bilingual Teacher. *Language and Education*, 29(5), 381-399. doi:10.1080/09500782.2015.1009092.
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2000). *Decisión nº1934/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 17 julio de 2000 por la que se establece el Año Europeo de las Lenguas 2001*. Recuperado de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11044_es.htm
- Parlamento Europeo (2001). *Resolución del Parlamento Europeo sobre la diversidad lingüística*. Recuperado de <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=MOTION&reference=P5-RC-2001-0770&language=ES>
<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=MOTION&reference=P5-RC-2001-0770&language=ES>
<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=MOTION&reference=P5-RC-2001-0770&language=ES>
- Pastor, S. (2005). La enseñanza de segundas lenguas. En A. López, y B. Gallardo (Eds.), *Conocimiento y lenguaje* (pp.361-398). Valencia: PUV.

- Patwoski, M. (1982). The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. En S. Krashen, R. Scarcella y M. Long (Eds.), *Child-adult differences in second language acquisition* (pp. 52-63). Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Pavez, M.M., Maggiolo, M., Peñaloza, C. y Coloma, C.J. (2009). Desarrollo fonológico en niños de tres a seis años: incidencia de la edad. El género el nivel socioeconómico. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47(2), 89-109.
- Pelegrina, S. y García, M.C. (2003). La teoría socio-histórica de Vigotsky. En J.L Gallego y E. Fernández de Haro, *Enciclopedia de educación infantil* (pp.179-202). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Pelegrina, S. y Lechuga, M. T. (2007). Desarrollo de los procesos cognitivos básicos. En E. Fernández de Haro, F. Justicia, M. C. Pichardo (Eds.), *Enciclopedia de Psicología Evolutiva y de la Educación* (Vol. 1, pp. 79-106). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Penfield, W. (1953). A consideration of the neurophysiological mechanisms of speech and some educational consequences. *Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences*, (82), 201-214.
- Penfield, W. y Roberts, L. (1959). *Speech and Brain mechanism*. Nueva Jersey: Princeton University.
- Pérez-Cañado, M.L. (2013). Introduction. *Revista de Lenguas para fines específicos*, 19, 12-27.
- Pérez-Esteve, P. y Roig, V. (2003). Factores para la eficacia en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en Educación Infantil y en el primer ciclo de Educación Primaria. En C. Huete y V. Morales (Eds.), *Enseñanza-Aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas* (pp. 49-72). Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- Pérez-Esteve, P. y Roig, V. (2009). ¿Enseñar inglés o enseñar en inglés? Factores que inciden en la eficacia de la enseñanza y aprendizaje del inglés en educación infantil. *Participación Educativa*, 12, 87-99.
- Pérez, A., Corales, S., Sánchez, E., Claramonte, A., Hernández, D. y Morales, C. (2003). Investigando las posibilidades didácticas de los recursos del aula de Educación Infantil en la enseñanza de idiomas. Una experiencia de

- autoformación. En C. Huete y V. Morales (Eds.), *Enseñanza-Aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas* (pp. 249-262). Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- Pérez-García, A.M. y Bermúdez, J. (2008). Concepto y ámbito de estudio. En J. Bermúdez, A.M. Pérez-García y P. Sanjuán (Eds.), *Psicología de la personalidad. Teoría e investigación* (Vol. I), pp.25-56). Madrid: UNED.
- Pérez-Pereira, M. (2011). The debate on language acquisition. *Infancia y Aprendizaje*, 34(3), 259-261.
- Pérez-Pereira, M. (2013). El desarrollo del lenguaje. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva* (pp. 227-256) Madrid: Alianza Editorial.
- Perinat, A. (2007). La teoría histórico-cultural de Vygotsky: algunas acotaciones a su origen y su alcance. *Revista de historia de la psicología*, 28(2-3), 19-25.
- Philp, J. y Duchesne, S. (2008). When the gate opens. The interaction between social and linguistic goals in child second language development. En J. Philp, R. Oliver y A. Mackey (Eds.), *Second language acquisition and the younger learner* (pp.83-103). Filadelfia: John Benjamin Publishing Company.
- Philp, J. Mackey, A. y Oliver, R. (2008). Child's play? Second language acquisition and the younger learner in context. En J. Philp, R. Oliver y A. Mackey (Eds.) *Second language acquisition and the younger learner* (pp. 3-23). Filadelfia: John Benjamin Publishing Company.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligencechezl'enfant*. Neuchâtel y Paris: Delachaux y Niestlé (Ed. Cast: El nacimiento de la inteligencia en el niño. Madrid: Aguilar, 1969)
- Piaget, J. (1937). *La construction du réelchezl'enfant*. Neuchâtel-Paris: Delachaux-Niestlé (Ed. Cast: La construcción de lo real en el niño. Buenos Aires: Proteo, 1965)
- Piaget, J. (1946). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris: Delachaux-Niestlé (Ed. Cast: La formación del símbolo en el niño. México: Fondo Cultural Económica, 1961).

- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence*. Nueva York: International University Press.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. Méjico: Fondo Cultural Económico. (Obra original publicada en 1946).
- Piaget, J. (1965). *La construcción de lo real en el niño* (Mabel Arruñada, trad.). Buenos Aires: Proteo. (Obra original publicada en 1937).
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: PUF (Trad. Cast.: Psicología del niño. Madrid: Morata, 1980)
- Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño* (Pablo Bordonaba, trad.) Madrid: Aguilar. (Obra original publicada en 1936).
- Piaget, J. (1976). *El lenguaje y el pensamiento en el niño* (Mercedes Riani, trad.). Buenos Aires: Guadalupe (Obra original publicada en 1923).
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1980). *Psicología del niño*. Madrid: Morata. (Obra original publicada en 1966).
- Piaget, J. (1981). About the fixes nucleus and it innateness. Introductory remarks. En M. Piatelli-Palmarini (Ed.) *Language learning. The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky* (pp. 55-67). Cambridge: Harvard University Press
- Piaget, J. (1982). *Cómo se desarrolla la mente del niño*. En J. Piaget, Los años postergados (pp. 43-64). Barcelona: Paidós.
- Pichardo, M. y Justicia, F. (2003) Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. En J.L Gallego., E. Fernández de Haro (Eds.), *Enciclopedia de Educación Infantil* (pp. 155-178.). Málaga: Ediciones Aljibe
- Piller, I. (2002). Passing for a native speaker: identity and sucess in second language learning. *Journal of Sociolinguistics*, (6), 179-206.
- Ping, Z., Vicente, G. y Coyle, Y. (2013). Preschool English education in Curriculum. Analysis of the Region of Murcia. *Porta Linguarum*, (20), 117-133.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct*. Londres: Penguin Books.
- Pino, M. y Rodríguez, B. (2006). Análisis de los principios metodológicos que fundamentan la enseñanza del inglés como segunda lengua en educación infantil. *Enseñanza*, 24, 131-155.

- Pino, M. y Rodríguez, B. (2010). A study on English learning dynamics in pre-primary schools. *Porta Linguarum*, 14, 29-43.
- Pinter, A. (2015). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Pintrich, P.R. y Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, re-search, and applications*. Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- Pirchio, S., Taeschner, T., Colibaba, A.C., Gheorghiu y Zacharová, Z.J. (2015). Family involvement in second language learning: the Bilfam project. En S. Mourão y M. Lourenço (Eds.), *Early years second language education* (pp 204-217). Oxon: Routledge.
- Portikova, Z. (2015). Pre-primary second language education in Slovakia and the role of teacher training programs. En S. Mourão y M. Lourenço (Eds.), *Early years second language education* (pp. 177-188). Oxon: Routledge.
- Pozo, M.T., Gutiérrez, J. y Rodríguez, C. (2007). El uso del método Delphi en la definición de los criterios para una formación de calidad en animación sociocultural y tiempo libre. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 251-366.
- Pozo, M.T., Suárez, M. y García-Cano, M. (2012). Logros educativos y diversidad en la escuela: hacia una definición desde el consenso. *Revista de Educación*, (358), 59-84. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2012-358-183
- Putnam, J.W., Spiegel, A.N. y Bruininks, R.H. (1995). Future directions in education and inclusion of students with disabilities: a Delphi investigation, *Except. Child.* (61), 553-576.
- Rabadán, J.A., Sánchez, A. y Martínez, R. (2010). *La Educación Infantil en su contexto histórico e internacional*. Murcia: Diego Marín.
- Ramírez-Esparza, N., García-Sierra, A. y Kuhl, P.K. (2016). The Impact of Early Social Interactions on Later Language Development in Spanish-English Bilingual Infants. *Child Development*. doi: 10.1111/cdev.12648
- Ramos, A.M. (2010). El reto de enseñar una lengua extranjera sin recursos. *Porta Linguarum*, (14), 79-89.

- Real Decreto 1333/1991 de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, 216, de 9 de septiembre 1991.
- Real Decreto 114/2004, de 23 de enero, por el que se establece el currículo de Educación Infantil. Boletín Oficial de Estado, 32, de 6 de febrero de 2004.
- Real Decreto 717/2005, de 20 de Junio, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros docentes acogidos al convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council. Boletín Oficial del Estado, 160, de 6 de julio de 2005.
- 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, de 4 de enero de 2007.
- Redoli, J. (2007). *Proyecto Suma. Elearning multimodal y adaptativo para la empresa. Funcionalidades de la Arquitectura de Aprendizaje Delphi. Proyecto Suma, e-learning multimodal y adaptativo para la empresa*. Madrid: Iniciativa Española de Software y Servicios.
- Reguant-Álvarez, M. y Torrado-Fonseca, M. (2016). El método Delphi. *Revista d'innovació y recerca en educació*, 9(1), 87-102. doi:10.1344/reire2016.9.1916
- Richards, J.C. (2008) *Teaching, Listening and Speaking, From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. y Rogers, T.S. (1991). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richmond, P.G. (1984). *An introduction to Piaget*. Madrid: Fundamentos.
- Rico-Martín, A. M. y Jiménez, M.A (2013). Desarrollo de la competencia plurilingüe en el aula: Una aproximación a la metodología de AICLE. En J.L. Belmonte (Ed.), *Diversidad Cultural y Educación Intercultural* (pp. 183-200). Melilla: SATE-STEs
- Riestra, M.A. y Johnson, C.E. (1964). Changes un attitudes of elementary school pupil toward foreign speaking peoples resulting from the study of a foreign language. *Journal of Experimental Education*, (33), 65-72.
- Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en Preescolar y Primaria*. Barcelona: Inde.

- Rixon, S. (2013). *British Council survey of policy and practice in primary English language teaching worldwide*. London: The British Council.
- Robinson, P. Mourão, S. y N.J. Kang (2015). *English learning areas in pre-primary classrooms: and investigation of their effectiveness*. Londres: British Council.
- Roblizo, M. y Cózar, R. (2015). Uso y competencias en TIC en los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria: hacia una alfabetización tecnológica real para docentes. *Revista de Medios y Educación*, (47), 23-39. doi:10.12795/pixelbit.2015.i47.02
- Roca de Larios, J. y Manchón, R.M. (2006). Algunas consideraciones sobre el factor edad en relación con la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela. *Porta Linguarum*, (5), 63-76.
- Rodrigo, M. J. (2013). Desarrollo intelectual y procesos cognitivos entre los dos y los seis años. En J. Palacios, A. Marchesi, C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva* (pp. 201-224) Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez, B. (2004). Técnicas metodológicas empleadas en la enseñanza del inglés en la educación infantil. Estudio de caso. *Didáctica (Lingua y Literatura)*, 16, 145-161.
- Rodríguez-Suárez, M.T. (2003). Apuntes para una educación lingüística e intercultural en la etapa de Educación Infantil. En C. Huete y V. Morales (Eds.), *Enseñanza-Aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas* (pp. 23-47). Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- Romero, R., Román, P., Alducín, J.M. y Marín, V. (octubre, 2011). *Aplicación del método Delphi en la selección de contenidos formativos para el profesorado en TIC*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional Edutec 2011. Hidalgo, Méjico.
- Rowe, G. y Wright, G. (2011). The Delphi technique: past, present and future prospects. *Technological Forecasting and Social Change*, (78), 1487-1490. doi:10.1016/j.techfore.2011.09.002
- Rubin, H.J. y Rubin, I.S. (1995) *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. California: Sage.

- Ruiz-Bikandi, U. (2003). Reflexiones en torno a ciertos puntos del Proyecto Lingüístico de Centro. En C. Huete y V. Morales (Eds.), *Enseñanza-Aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas* (pp.125-142). Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- Ruth, J.E. (2007). Personality. En J. Birren (Ed.), *Encyclopedia of Gerontology* (pp. 342-354.). San Diego: Academic Press.
- Ruttle, K. (marzo, 2015). *Managing inclusion*. Comunicación presentada en el Congreso Education Show, Birmingham.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, (25), 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Sabariego, M. (2004). El proceso de investigación. Parte II. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 127-160). Madrid: La Muralla.
- Sackman., H. (1974). *Delphi assessment: expert opinion, forecasting, and group process*. Santa Monica: The Rand Corporation.
- Sadeghi, A. y Arkani, H. (2012). Second language research findings: a wrong generalization of EFL studies. *Social and behavioural sciences*, 69, 984-989. doi:10.1016/j.sbspro.2012.12.024
- Sadurni i Brugué, M., Rostan, C. y Serrat, E. (2008). *El desarrollo de los niños paso a paso*. Barcelona: Editorial UOC.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Salsa, A. y Vivaldi, R. (2012). Del objeto al símbolo: aspectos cognitivos y sociales del conocimiento infantil. *Interdisciplinaria*, 29(1), 133-149.
- Salvador, M. (2001a). Desarrollo afectivo-emocional en los años escolares. En F. Miras, M. Salvador y J. Álvarez (Eds.), *Psicología de la educación y el desarrollo en la edad escolar* (pp.225-241). Grupo Editorial Universitario.
- Salvador, M. (2001b). Desarrollo de la personalidad. En F. Miras, M. Salvador y J. Álvarez, *Psicología de la educación y el desarrollo en la edad escolar* (pp.153-173). Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Salvador, M. y Álvarez, J. (2001). El desarrollo social en los años escolares. En F. Miras, M. Salvador y J. Álvarez (Eds.), *Psicología de la educación y el*

- desarrollo en la edad escolar.* (pp.245-259). Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Sampascual G. (2009). *Psicología de la Educación.* Madrid: UNED.
- Sánchez-Reyes, M.S. (2000). La influencia de la edad temprana en el proceso de adquisición de la lengua extranjera. *Aula*,(12), 43-53.
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing second language acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Schaffer, R. (2000). *Desarrollo social.* Madrid: Siglo XXI Editores.
- Schwartz, M., Wee Koh, P., Xi Chen, B., Sinke, M., y Geva, E. (2016). Through the lens of teachers in two bilingual programmes: a look at early bilingual education. *Language, Culture and Curriculum*, 29(2), 141-168. doi: 10.1080/07908318.2015.1103250
- Scovel, T. (1988). *A time to speak: a psychological inquiry into the critical period for human language.* Rowley: Newbury House.
- Seagle, E. e Iverson, M. (2002). Characteristics of the turfgrass industry in 2020: a Delphi study with implications for agricultural education programs, *J South. Agric. Educ. Res.* (52), 1–13.
- Seker, P.T., Girgin, G. y Akamca, G.O. (2012). A study on the contributions of second language education to language development in pre-school period. *Procedia, Social and behavioral sciences*, (47), 230-234. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.643
- Seliger, H., Krashen, S. y Ladefoged, P. (1982). Maturation constraints in the acquisition of second languages. En S. Krashen, R. Scarcella y M. Long (Eds.), *Child-adult differences in second language acquisition* (pp. 13-19). Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Selman, R.L. (1981). The child as a friendship philosopher. En S.R. Asher y J.M. Guttman (Eds.), *The development of friendships* (pp.242-272). Nueva York: Cambridge University Press.
- Serra, M., Serrat, E., Bel, A. y Aparici, M. (2010). *La adquisición del lenguaje.* Madrid: Ariel.

- Serrat, E., Sanz-Torrente, M., Badea, I., Aguilar, E., Olmo, R., Lara, F., ... y Serra, M. (2010). La relación entre el aprendizaje léxico y el desarrollo gramatical. *Infancia y Aprendizaje*, 33(4), 435-448. doi: 10.1174/021037010793139590.
- Shavelson, R., Hubner, J. y Stanton, G. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Shin, J.K. (2006). Ten Helpful Ideas for Teaching English to Young Learners. *English Teaching Forum*, (2), 2-13.
- Shin, J.K. (2007). Teaching English to young learners: An online teacher training course. *Learning Languages*, 10(2), 18-20.
- Shum, G., Conde y A Díaz, C. (1988) Lenguaje y adquisición de conocimiento. Un estudio comparativo. *Studios de Psicología*, (33), 69-81.
- Siguan, M. (1984). Comentarios a la influencia de la obra de Vygotsky en la psicología del lenguaje. *Infancia y Aprendizaje*,(27-28), 253-255.
- Singleton, D. (2005). The Critical Period Hypotheses: a coat of many colors. *International review of applied linguistics in language teaching*, 43(4), 269-285. doi: 00190042X/2005043-0269
- Singleton, D. (2014a). Is there a best age for learning a second language? En V. Cook y D. Singleton (Eds.), *Key topics in second language acquisition* (pp.17-36). Croydon: Multilingual Matters.
- Singleton, D. (2014b). How do people acquire the words of a second language? En V. Cook y D. Singleton (Eds.), *Key topics in second language acquisition* (pp.37-54). Croydon: Multilingual Matters.
- Skinner, B.F. (1957/2014). *Verbal Behavior*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Slobin, D.I. (1985). *The cross linguistic study of language acquisition*. Hillsdale: N.J. Erlbaum
- Slobin, D.I. (1996). From thought and language to thinking for speaking. *Rethinking linguistic relativity*, 17, 70-96.
- Snow, C. y Hoefnagel-Höhle, M. (1982). Age differences in the pronunciation of foreign sounds. En S. Krashen, R. Scarcella y M.Long (Eds.), *Child-adult differences in second language acquisition* (pp.84-92). Massachusetts: Newbury House Publishers.

- Soberón, A. (2003). El Trabajo por Proyectos en el aula de inglés, ¿una nueva perspectiva?. En C. Huete y V. Morales (Eds.), *Enseñanza-Aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas*, (pp. 73-91). Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- Sofronieva, E. (2015). Measuring empathy and teacher's readiness to adopt innovations in second language learning. En S. Mourão y M. Lourenço (Eds.), *Early years second language education* (pp. 189-203). Oxon: Routledge.
- Sokol, A. y Lasevich, E. (2015). Supporting parents in building learning activities in another language. En S. Mourão y M. Lourenço (Eds.), *Early years second language education* (pp.218-235). Oxon: Routledge.
- Sotés, P. (2000). Uso y adquisición de la segunda lengua en un programa de inmersión: diferencias individuales. *Infancia y Aprendizaje*, (92), 29-49.
- Soto, P. (1999). El desarrollo del lenguaje. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (Eds.), *Psicología Evolutiva. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño* (pp. 283-303). Madrid: Alianza Editorial.
- Stern, H.H. (1963). *Foreign languages in Primary Education. The Teaching of Foreign or Second Languages to Young Children*. Hamburgo: Unesco Institute for Education.
- Stern, H.H. (1984). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stöcker, K. (1964). *Principios de didáctica moderna*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Szulc-Kurpaska, M. (2007). Teaching and researching very young learners: they are unpredictable. En M.Nilolov, J. Mihaljević-Djigunović, G.Lundberg, T. Flanagan y M. Mattheoudakis (Eds.), *Teaching modern languages to young learners. Teachers, curricula and materials* (pp.35-46). Graz: European Centre for Modern Languages.
- Tager-Flusberg, H. y Zukowski, A. (2010). La unión de las palabras. Morfología y sintaxis en los niños preescolares. En J. Berko y N. Bernstein (Eds.). *Desarrollo del lenguaje* (pp.147-202). Madrid: Pearson.
- Taronna, A. (2012). Prospective Primary English teacher training: developing intercultural competence through multiethnic children's literature. En M.

- González Davies y A. Taronna (Eds.), *New trends in early foreign language learning* (pp. 157-171). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Tatalović, S. (2012). The Significance of Preschool Teacher's Personality in Early Childhood Education: Analysis of Eysenck's and Big Five Dimensions of Personality. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2(2), 28-37. doi. 10.5923/j.ijpbs.20120202.05
- Tejada, G., Pérez-Cañado, M.L. y Luque, G. (2005). Current approaches and teaching methods. En D. Madrid y N. McLaren (eds.), *TEFL in Secondary Education* (pp.156-208). Granada: Universidad de Granada.
- Thió de Pol, C., Fusté, S., Martín, L., Palou, S., Masnou, F. (2011). Jugando para vivir, viviendo para jugar: el juego como motor de aprendizaje. En M. Antón (coord.), *Planificar la etapa de 0-6. Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana*. (pp-127-161). Barcelona: Graó.
- Thoumi, S. (2003). *Técnicas de motivación infantil 1. 0 a 2 años*. Madrid; Ediciones Gamma.
- Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Coord.) *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 231-274). Madrid: La Muralla.
- Torrance. P. (1976). La enseñanza creativa produce efectos específicos. En J. Curtis, G. Demos y E. Torrance, *Implicaciones educativas de la creatividad*. (pp.184-199). Salamanca: Ediciones Anaya
- Tzakosta, M. y A. Sfiraki (2016). Tongue twisters as a teaching technique facilitating morphophonological awareness and vocabulary development in the preschool child. En Department of Foreign Languages, National Chiayi University (Ed.), *NCYU Inquiry in Applied Linguistics 2015: Linguistics Applied Across Borders* (pp. 23-38). Chiayi: National Science Council.
- .
- UNESCO (2010). Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187828s.pdf>
- Valbuena, C. (2014). Tucker Signing as a Phonics Instruction Tool to Develop Phonemic Awareness in Children. *Gist: Education and Learning Research Journal*, 8, 66-82.

- Valenzuela, A. y Valenzuela, M. (2003). Crecimiento y desarrollo físico. En J.L. Gallego, E. Fernández de Haro (Eds.), *Enciclopedia de Educación Infantil* (pp. 229-260). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Valle, J.M. y Manso, J. (2011). La nueva formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: modelo para la selección de buenos centros de prácticas. *Revista de Educación*, (354), 267-290.
- Van de Craen, P., Mondt, K., Allain, L. y Gao, Y. (2007). Why and how CLIL works. An outline for a CLIL theory [Edición especial]. *Vienna English Working Papers*, 16(3), 70-78.
- Van Dijk, J. (1990). Delphi Questionnaires versus Individual and Group Interviews. *Technological Forecasting and Social Change*, 37(3), 293-304.
- Van Ek, J.A. y Trim, J.L.M. (1990). *The Thresold 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Ek, J.A. y Trim, J.L.M. (1991). *Waystage 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Ek, J.A. y Trim, J.L.M. (2001). *Vantage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Zolingen, S.J. y Klaassen, C.A. (2003). Selection processes in a Delphi study about key qualifications in Senior Secondary vocational education. *Technological Forecasting and Social Change*, (70), 317-340. doi: 10.1016/S0040-1625(02)00202-0.
- Varela, R. y Rodríguez, B. (2005). Assessing young learner's English materials. *Porta Linguarum*, (3), 59-77.
- Vila, I. (2013). Los inicios de la comunicación, la representación y el lenguaje. En J. Palacios, A. Marchesi, C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva*. (pp. 133-150). Madrid: Alianza Editorial.
- Vilke, M. (1997). Research into the process of learning and acquiring English as a foreign language at the Department of English, Zagreb University. *Studia romanica et anglica Zagradiensia*, (42), 399-409.
- Von der Gracht, H. (2012). Consensus measurement in Delphi studies. Review and implications for future quality assurance. *Technological Forecasting and Social Change* (79), 1525–1536. doi: 10.1016/j.techfore.2012.04.013

- Vygostky, L. S. (1979). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Cambridge University Press. (Ed. Cast: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979).
- Vygotsky, L.S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, (27-28), 105-116.
- Vygotsky, L.S. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós. 1934
- Walle, E. y Campos, J. (2014). Infant language development is related to the acquisition of walking. *Developmental Psychology*, 50(2), 336-348. doi: 10.1037/a0033238
- Wallon, H. (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris: Colin. Trad. cast.: *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica, 1976]
- Walker, M., Bartlett, S., Betts, H., Sainsbury, M. y Worth, J. (2014). *Phonics screening check evaluation. Research Report*. Londres: National Foundation for Educational Research.
- Watson, J.B. (2009). *Behaviorism*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Werker, J. y Byers-Heinlein, K. (2008). Bilingualism in infancy: first steps in perception and comprehension. *Trends in cognitive sciences*, 12(4), 144-151. doi: 10.1016/j.tics.2008.01.008
- Werker, J.F. y Tees, R.C. (1984). Cross-language speech perception: evidence for perceptual reorganization during the first year of life. *Infant Behaviour and development*, 7(49-63), 49-63. doi: 10.1016/S0163-6383(02)00093-0
- Wernham, S. y Lloyd, S. (2010). *Jolly Phonics teacher's book*. Essex: Jolly Learning.
- Wiley, E., E. Bialystok, and K. Hakuta (2005). New Approaches to Using Census Data to Test the Critical-Period Hypothesis for Second Language Acquisition. *Psychological Science* 16(4), 341-343.
- Wilkins, D.A. (1985). *Notional Syllabuses (séptima impresión)* Oxford: Oxford University Press.
- Wilkinson, A. (1971). *The foundations of language. Talking and Reading in Young children*. Londres: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.

- Winsler, A., Kim, Y.K. y Richard, E.R. (2014). Socio-emotional skills, behavior problems, and Spanish competence predict the acquisition of English among English language learners in poverty. *Developmental Psychology*, 50(9), 2242-2254. doi.org/10.1037/a0037161
- Wode, H. (1983). *Learning a second language. An integrated view of language acquisition*. Tübingen: Narr.
- Wolff, D. (2002). The Significance of CLIL/EMILE. En D. Marsh (Ed.), *CLIL/EMILE The European dimension. Actions, trends and foresight potential* (pp.44-48). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Wolff, D. (2003). Integrating language and content in the language classroom,: are transfer of knowledge and of language ensured?. *La Revue de Groupe d'Étude et de Recherche en Angalis de Spécialité*, 35-46.
- Wray, A. (1999). Formulaic language in learners and native speakers. *Language Teaching* 32(4),213 - 231 · doi.org/10.1017/S0261444800014154
- Wray, A. (2000). Formulaic sequences in second language teaching: Principle and practice. *Applied Linguistics* 21(4),463-489. doi: 10.1093/applin/21.4.463
- Wray, A. y Perkins, (2000). The functions of formulaic language and integrated model. *Language and Communication*, (20), 1.28.
- Yeganeh, M.T. (2013). Age constrain on foreign language learning in monolinguals versus bilingual learners. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, (70), 1974-1799. doi:10.1016/j.sbspro.2013.01.255
- Yule, G. (2006). *The Study of Language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Zabalza, M.A. (2008). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea.
- Zenón, J. (1992). Cómo no impedir que los niños aprendan inglés. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (16), 93-110.
- Zuljevic, V. (2005). Puppets-A great addition to everyday teaching. *Thinking Classroom*, 6(1), 37
- Zwart, J.W. (1998). The minimalist program. Review article. *Journal of linguistics*, 34(1), 213-226.