



GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO ACADÉMICO: 2014-2015

AICLE en Educación Infantil: reflexiones teóricas y propuesta didáctica

CLIL in pre-primary education: theoretical
reflections and a didactic proposal

Autor: Laura Fuentes Otí

Director: Javier Barbero Andrés

Octubre 2015

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

Índice de contenidos

Resumen.....	2
Abstract.....	2
Introducción.....	3
Justificación	4
Marco teórico.....	5
1.-Educación Infantil.....	5
1.1.-Concepción histórica y actual de la etapa de Educación Infantil	6
1.2.-Aprendizaje y desarrollo psicológico Infantil	9
1.3.-Inglés en Educación Infantil.....	10
1.3.1.-Desarrollo del lenguaje.....	10
1.3.2.-Adquisición del inglés como lengua extranjera.....	12
1.3.3.-Regulación legal de la enseñanza del inglés en Educación Infantil.....	16
2.-AICLE	20
2.1- Qué es AICLE, origen y ventajas:	20
2.2.- Cómo llevar a cabo la metodología AICLE:	22
2.3.- Investigaciones relevantes.....	25
2.4.-AICLE en Infantil.....	27
Propuesta didáctica.....	31
1.-Introducción	31
2.-Objetivos	31
3.-Contenidos.....	32
4.-Metodología	32
5.-Actividades.....	33
6.-Evaluación.....	39
Conclusiones.....	40
Referencias	42
Anexos	47
Anexo 1: Tabla niveles comunes de referencia del MCERL	47
Anexo 2: Objetivos específicos y líneas estratégicas del PIL	48
Anexo 3: Rúbrica de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.....	49
Anexo 4: Rúbrica de autoevaluación de la propuesta y práctica docente.....	50

Resumen

La Adquisición de una Segunda Lengua -inglés- es algo imprescindible hoy en día no solo a nivel profesional, sino también personal. Con este proyecto se promueve la enseñanza del inglés desde Educación Infantil, a través de una metodología diferente. En éste, se aborda la Educación Infantil desde diferentes puntos de vista: histórico, aprendizaje y desarrollo psicológico, y desarrollo del lenguaje. Posteriormente, apoyados por la normativa vigente relacionada con el aprendizaje-enseñanza de las segundas lenguas haremos un análisis de todo aquello que guarde relación con esta etapa. Focalizaremos en el método de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, analizándolo en profundidad. Y a continuación presentamos un ejemplo de planificación didáctica basada en esta metodología dirigida a la etapa de Infantil.

Palabras clave: Educación Infantil, AICLE, ASL, enseñanza-aprendizaje, inglés.

Abstract

A Second Language Acquisition –English- nowadays is indispensable, in a personal and professional way. This project promote the English teaching from pre-primary education level, thought a different methodology. This project deal with pre-primary level from different views: historical, psychological learning and development, and language development. Afterwards, supported by the actual legislation related with the second language learning-teaching, we will make an analysis of everything connected with this educational level. We will focus on the Content Language Integrated Learning method, making a deep analysis. And following, we will propose a didactic proposal based on this method, and aimed at the pre-primary level.

Key words: pre-primary level, CLIL, SLA, learning-teaching, English.

Introducción

Este trabajo comienza con un repaso a la concepción que existe actualmente sobre la etapa educativa de Educación Infantil. Además, para una correcta comprensión, se hará un recorrido histórico sobre todos los antecedentes que de diversas maneras contribuyeron en la construcción de la concepción actual de esta etapa. A continuación, se hará un análisis de las diferentes leyes educativas que han regido a lo largo de los años, para identificar el papel que la Educación Infantil jugaba en cada momento hasta llegar a la actualidad.

Para conocer más fondo los procesos psicológicos que se producen en esta etapa cuando se habla de aprendizaje, seleccionaremos y haremos una revisión de la teoría de Piaget.

Centrándonos en lo referido a la adquisición de lenguas extranjeras en esta etapa, más en concreto del inglés, analizaremos primero las diferentes teorías que guardan relación con el desarrollo del lenguaje. Será más adelante cuando haremos un análisis de la adquisición de las lenguas extranjeras de manera más específica en esta etapa, haciendo hincapié en el factor edad. Además, repasaremos la Regulación legal de la enseñanza del inglés en Educación Infantil en nuestra comunidad autónoma.

El siguiente apartado, constará de una revisión de la metodología AICLE. Primero definiremos qué es AICLE, y continuaremos con sus orígenes, así como las ventajas que esta metodología supone en las aulas. Haremos un breve repaso a diferentes ideas que serán claves para aprender cómo gestionar una clase a través de ésta.

Finalizaremos esta investigación con una propuesta pedagógica basada en la anterior metodología y dirigida a la etapa de Educación Infantil.

Justificación

Desde un punto de vista personal, hoy en día, dentro del mundo de la educación, la adquisición del inglés como una segunda lengua supone un factor clave. A pesar de ello podemos ver estudiantes universitarios que deben paralizar su formación académica por falta del nivel lingüístico exigido. Y además “Según los datos del centro de investigaciones sociológicas (1999), sólo el 38,5% de los españoles de entre 15 y 29 años se atrevería a participar en una conversación en inglés” (Rubio Alcalá, y Martínez Lirola, 2008, p. 52). Estos datos hacen que los futuros docentes nos planteemos y nos preguntemos qué está fallando, por qué a pesar del contacto que se tiene con el inglés desde el inicio de la escolaridad, sigue habiendo algo que falla.

Pues bien, personalmente he disfrutado de una beca Erasmus en la República Checa hace dos años, y esta experiencia no ha hecho más que reafirmar la cita anterior. Estaba en contacto con muchos jóvenes de diferentes nacionalidades, y realmente se apreciaba el nivel tan bajo generalizado de los españoles a la hora de mantener una conversación en comparación con otros jóvenes de otros países.

Todo ello me ha creado curiosidad sobre la adquisición del inglés, y la búsqueda de algún método que cambie la enseñanza y aprendizaje de este idioma, en este caso se propone la metodología AICLE. Además opino que nuestro país tiene posibilidades de llevar a cabo una formación precisa para los docentes en cuanto a esta metodología, y de esta forma promover que nuestros jóvenes obtengan un nivel lingüístico que les permita no solo progresar profesionalmente, sino también de manera personal.

Marco teórico

1.-Educación Infantil

A modo de introducción a este apartado del marco teórico, haremos referencia a la definición de la etapa educativa de Educación Infantil que se encuentra en la Ley de Cantabria 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria –LEC-, publicado en el BOE el 30 de diciembre de 2008¹. Esta se define como el primer tramo del sistema educativo, y plantea los dos ciclos en que se divide esta etapa; el primero comprende a los niños desde su nacimiento hasta los tres años, y el segundo de tres a seis años. Afirma que es una etapa relevante desde la perspectiva educativa que obliga a que en los centros exista una propuesta pedagógica, y todo ello pese a que sea una etapa que no tiene carácter obligatorio. Además alerta de la especial atención que esta etapa requiere en cuanto a la detección e intervención temprana de necesidades educativas, para así contribuir a que todo niño alcance su desarrollo. Igualmente, plantea el fin principal de esta etapa: *“La finalidad principal de esta etapa es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños, en un período crucial para la formación de la persona.”* (p. 8235).

Diversas ideas como las recogidas de Blasi (2003):

“La necesidad para el niño de sentirse respetado, querido y aceptado en su individualidad, con sus propias características, resulta trascendente para su crecimiento. (...) Es el protagonista en la adquisición de conocimientos”. (s.p.)

Y las de Fabrés (2006), *“El niño debe desarrollarse como persona y como miembro de la sociedad. Debemos respetarle como persona. Asegurándole una atención lo más individualizada posible...”* (p.14). Han contribuido a que la concepción que se tiene sobre esta etapa educativa haya evolucionado hasta la que actualmente persiste en nuestra sociedad.

Esta concepción está perfectamente plasmada en las opiniones de Hoyuelos (2010) quien asegura que:

¹ Ley de Cantabria 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria. Cantabria: Boletín Oficial de Cantabria de 30 de diciembre de 2008, pp. 17748-1776.

“Nadie parece negar hoy -ya es un tópico- la importancia neurológica, cognitiva y social de los primeros años de vida. Existen enormes potencialidades que los niños y niñas poseen desde el nacimiento. Pero es necesario ofertar un medio, un tipo de educación coherente, que permita que todas esas capacidades encuentren una forma de desarrollo y de expresión.” (p. 16)

Además, también asegura que *“La educación Infantil supone los cimientos de todo el sistema educativo”* (p. 18). Aun así, él afirma que en nuestro país a pesar de todos los estudios y avances que hay en este ámbito, la imagen que se tiene de la etapa continúa siendo pobre y de escaso prestigio. Asimismo es vista sólo como *“una demanda o una necesidad social”* (p.18), y del mismo modo, los políticos identifican esta etapa con *“derroche presupuestario”* (p.18). Por ello a pesar de las barreras que esta etapa continúa encontrándose por el camino, será necesario y será papel principalmente de los profesionales de la educación:

“...recuperar, ideológicamente, un tipo de Educación Infantil que valore la cultura de la infancia, su forma de ver el mundo, y que no sea manipulada por los deseos y problemas de mundo adulto hacia modelos pobres y preestablecidos” (p.20).

Para la correcta comprensión de esta primera etapa educativa, haremos un recorrido histórico sobre la concepción de esta etapa en nuestro país. Posteriormente nos centraremos en el aprendizaje y desarrollo psicológico infantil, pasando por su capacidad comunicativa, para finalmente centrarme en todo aquello concierna a esta etapa educativa en relación con el inglés.

1.1.-Concepción histórica y actual de la etapa de Educación Infantil

Para llegar a la concepción que existe hoy en día sobre la Educación Infantil, esta etapa ha sufrido diversos cambios a lo largo de su historia, por ello, será necesario hacer un repaso desde una perspectiva histórica. Comenzaremos con los antecedentes históricos que envuelven al concepto de infancia, pasando por el carácter asistencial inicial de esta etapa, así como un recorrido histórico apoyado tanto por diferentes autores como por las diferentes leyes que han regido la Educación Infantil en España.

Salinas (2011), asegura que la figura del niño a lo largo de la historia ha sido una “presencia oculta”, ya que en muchas ocasiones era confundida con la identidad del adulto. Uno de los autores que investigan el inicio del reconocimiento de la etapa de infancia dentro de la sociedad fue Aries (1973), quien citado por Salinas (2011), establece que fue en el siglo XIV cuando se da este cambio.

Es Piedrehíta (2004) quien afirma que tanto Aries, anteriormente mencionado, como deMause, fueron los que gracias a sus pioneros estudios en el ámbito encontraron una conexión entre la historia de la infancia y la historia de la educación. Y sin duda alguna, ambas historias están absolutamente condicionadas por el momento social de cada época.

Orzaes (2010) establece que a raíz de una respuesta socio-económica a la Revolución Industrial y la incorporación de la mujer al trabajo, surgen las primeras instituciones dirigidas a la población infantil. Estas nacieron en zonas industriales ya que los niños al no poder incorporarse al mercado, necesitaban algún lugar que les ofreciese cuidado. Su origen por tanto es asistencial, aunque es durante la segunda mitad del siglo XVI y primera del XVII, cuando en España surgen las llamadas “escuela de amiga”. Estas se impartían en la habitación de una casa en donde una mujer (a cambio de un pequeño sueldo) cuidaba a un grupo de niños, y les enseñaba oraciones, canciones y a veces números y letras.

Satriano (2008), *“Rousseau planteaba que el adulto debe otorgar libertades al niño en función del respeto a la naturaleza infantil...”* (p.2). Fue entonces Rousseau, quien gracias al valor propio que otorgó a la infancia, consideró al “niño como niño”, y no como “adulto en miniatura”.

Según Orzaes (2010), Pablo Montesino fue un gran pilar en la historia de nuestro país, y gracias a la influencia de Pestalozzi, -quien afirma que la educación empieza en los primeros momentos de vida según Bausela, Castro y De León (s.f.)-, hizo posible la creación de la “Sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo” -1838/1950- en España. Esta sociedad se encargaba de cuidar e inspeccionar las aulas de párvulos y además:

“...la Junta de la sociedad promotora pensó en la necesidad de contar con unas instrucciones para la organización, funcionamiento y método de enseñanza en las

escuelas de párvulos, así como el fundamental asesoramiento pedagógico con el que debieran contar sus maestros.” (p. 93)

Atendiendo a de Puelles (2008), podemos hacer un recorrido a lo largo de las leyes educativas españolas teniendo en cuenta el planteamiento que ofrece de la etapa de Educación Infantil. La primera fue la Ley Moyano en 1857 en la cual a pesar de contemplar la enseñanza para todos, no implicaba la igualdad en la educación; contempla esta como “Educación de párvulos”. En 1945 surge la Ley de Enseñanza Primaria –no deroga a la anterior- la cual denomina a esta etapa como “Iniciación”, y la divide a su vez en: “escuelas maternas” hasta los cuatro años y “escuelas de Párvulos” de los cuatro a los seis años. Estas aulas continúan con un gran carácter asistencial, hasta que en 1970 llega la Ley General de Educación -LGE- la cual regula la “Educación preescolar”, y que tiene por objetivo el desarrollo armónico de la personalidad del niño, y se divide en: “Jardín de Infancia” de dos a tres años, con mayor carácter asistencial, y “Escuela de Párvulos” de cuatro a cinco años, la cual potencia las virtudes de los niños y les prepara para la escolarización obligatoria posterior. A continuación aparecen dos leyes más: Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares -LOECE- en 1980 y la Ley Orgánica de Derecho a la Educación -LODE- en 1985, que no influyeron demasiado en la etapa de Educación Infantil. Es en 1990, con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo -LOGSE-, la cual incluye esta etapa dentro del sistema educativo, y la constituye como la primera etapa de este, otorgándola un carácter formativo específico publicando el primer Diseño Curricular Base para esta; además determina que esta etapa será atendida por maestros con una especialización correspondiente. Con la Ley Orgánica de Calidad de la Educación -LOCE- en 2003, se vuelve a la LGE estableciendo dos niveles con finalidades educativas diferentes: “Educación Preescolar” de cero a tres años, carácter asistencial-educativo y “Educación Infantil” de tres a seis años con orientación formativa y preparatoria de la Educación Primaria. A continuación llega en 2006 la Ley Orgánica de Educación -LOE- que recupera la estructura unificada de la LOGSE, y la divide en dos ciclos: de cero a tres y tres a seis. Y por último en 2013 se ha aprobado la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa -LOMCE-, la cual atañe únicamente a Educación Primaria, Educación infantil, sigue rigiéndose por la anterior, LOE.

1.2.-Aprendizaje y desarrollo psicológico Infantil

¿Cómo es el desarrollo psicológico de los niños en sus primeros años de vida? Para poder responder a esta pregunta, será necesario centrarnos en el principal psicólogo de este ámbito, el cual con sus aportaciones revolucionó el terreno, y sigue teniendo peso en la actualidad ya que sus teorías continúan siendo compatibles. Me centraré en las teorías de Piaget, ya que sus modelos de desarrollo psicológico en esta etapa han sido las bases en el área de la educación.

Comenzaremos con el desarrollo cognoscitivo del modelo de Piaget, quien asegura mediante su teoría cognitiva, que es a través de las acciones tal y como los niños comprenden el mundo. Su teoría asegura que los esquemas complejos que surgen han sido siempre precedidos por los reflejos innatos. Piaget establece su modelo con cuatro estadios: Sensoriomotor -de cero a dos años-, Preoperatorio -de dos a seis años-, Operaciones Concretas -de seis a doce- y por último Operaciones Formales -de doce años hasta la adultez-.

Teniendo en cuenta los estadios primeros, que son los que pertenecen a la etapa de Educación Infantil, Santrock y Navarro Guzmán (2003) en su libro “Psicología del desarrollo en la infancia”, en concreto en el capítulo 7, hacen un repaso a cada uno de los estadios del modelo de Piaget, estableciendo que durante el “estadio del desarrollo Sensoriomotor”, “...el desarrollo mental se caracteriza por una considerable progresión en las habilidades del niño para organizar y coordinar las sensaciones con los movimientos físicos y las acciones...” (p.151); y aseguran que al inicio de este estadio, los niños únicamente cuentan con patrones reflejos, pero que al finalizar, estos pasarán a contar con patrones complejos sensorio-motores, y será cuando comienzan a operar con un sistema de símbolos primitivos.

En el siguiente estadio, el preoperatorio, según Piaget (1970), es cuando se desarrolla la función simbólica, gracias a la cual el niño será capaz de

representar algo a través de otra cosa, a estas alturas aparecerá el “juego simbólico” con el que el niño podrá hacer representación de una cosa por medio de otros objetos o gestos.

Moreira (s.f.) cita a Piaget (1971, 1973, 1977), y afirma que el “aumento de conocimiento” se lleva a cabo en cuatro fases. La primera es la “*asimilación*”: “Cuando el organismo (la mente) asimila, incorpora la realidad a sus esquemas de acción imponiéndose al medio.” (p. 4). A continuación “*acomodación*”: “Si el medio no presenta problemas, dificultades, la actividad de la mente es sólo de asimilación; sin embargo, frente a ellos se reestructura (acomoda) y se desarrolla” (p. 4). Y el equilibrio entre las dos anteriores, da de resultado a la “*adaptación*”. Es decir, cuando la mente no es capaz de asimilar algo, esta se reestructura -se acomoda-, con el fin de construir nuevos sistemas de asimilación, alcanzando así el “*equilibrio*”, llamado por Piaget “equilibrio mayorante”. De tal manera, que si no se da la adaptación, no habrá “aumento de conocimiento” o aprendizaje. Se denomina al aprendizaje como “aumento de conocimiento” porque la teoría de Piaget es una teoría de desarrollo cognitivo, y no de aprendizaje como tal.

1.3.-Inglés en Educación Infantil

Ahora bien, continuando con esta etapa de Educación Infantil, haremos hincapié en todo aquello que la concierne en cuanto a la adquisición del inglés como lengua extranjera. Para ello primero nos centraremos en el desarrollo del lenguaje, para así después poder continuar con el proceso de adquisición de una lengua extranjera –en este caso el inglés- y las principales teorías que giran en torno a ella. A continuación, haremos un repaso por toda la legislación que regula la enseñanza del inglés en la etapa de Educación Infantil a nivel internacional, europeo y regional.

1.3.1.-Desarrollo del lenguaje

Antes de hablar del desarrollo del lenguaje, será necesario establecer una definición de qué entendemos por lenguaje, Santrock y Navarro Guzmán (2003) lo entienden en su libro “Psicología del desarrollo en la infancia” como: “...una forma de comunicación, ya sea hablado, escrito o por señales que está basado en un sistema de símbolos.”

Ahora bien, en cuanto al desarrollo del lenguaje, hay diversas teorías muy diferentes entre ellas que merecen ser nombradas. La primera de ellas será, haciendo una continuación con el apartado anterior, la teoría cognitiva de Piaget, continuaré con la teoría contextual de Vygotsky y finalizaré con la innatista de Chomsky.

¿Cómo se desarrolla el lenguaje según la teoría de Piaget? Según Zegarra y García (2010), Piaget señala que aquellas condiciones necesarias para la adquisición del lenguaje, fueron adquiridas durante el estadio sensoriomotor, y que se irá desarrollando a lo largo del estadio preoperatorio. La condición principal, es la lógica sensorio-motora que en sincronización con el pensamiento simbólico conseguido en el segundo estadio, producen la posibilidad de la adquisición del lenguaje en los niños. Piaget asegura que esta sincronización no es para nada fortuita, en cambio, establece que la función simbólica es el resultado de la inteligencia que se desarrolló en el primer estadio, y que esto será lo que permita dicha adquisición. Es por ello que Piaget está en total desacuerdo con las teorías innatistas. Para Piaget, muchas de las manifestaciones de la función del pensamiento simbólico las desarrolla cada individuo atendiendo a sus necesidades individuales, en cambio el lenguaje es algo que ya está establecido socialmente facilitando herramientas cognitivas, de ahí su importancia en cuanto al desarrollo cognitivo del individuo.

¿Cómo se desarrolla el lenguaje según la teoría de Vygotsky? Continuando con Zegarra y García (2010), para Vygotsky en oposición a Piaget, el desarrollo del lenguaje “...no depende necesariamente del desarrollo cognitivo, sino de la interacción con su medio.” (p. 8). Es decir, para este, la función del lenguaje es desarrollada de la interacción entre el individuo y su entorno, ya que el individuo “...biólogicamente, posee las estructuras necesarias para crear signos de comunicación verbal.” (p. 8).

¿Cómo se desarrolla el lenguaje según la teoría de Chomsky? Para Chomsky, todo ser humano viene equipado por naturaleza con un Mecanismo de Adquisición del Lenguaje -*Language Acquisition Device*- (LAD), el cual contiene a la “Gramática Universal”, común en todos los seres humanos. Esta Gramática Universal, será la que ayude a descubrir de forma innata, a través de la exposición de la lengua-a pesar de que esta pueda ser pobre-, las normas que forman la lengua expuesta, y de esta forma promover la adquisición del lenguaje. Así Chomsky (2003) nos lo explica como:

“La teoría del estado cognitivo inicial se denomina Gramática Universal; la teoría de un particular estado estable es una gramática particular. La adquisición de un conocimiento tácito del francés, el italiano, el chino, etcétera, se hace posible, por lo tanto, gracias al componente de la mente cerebro explícitamente moldeado por la Gramática Universal en interacción con un curso específico de experiencia lingüística.” (p. 16)

1.3.2.-Adquisición del inglés como lengua extranjera

Una vez vistas las diversas teorías del desarrollo del lenguaje, nos centraremos en la Adquisición de una Lengua Extranjera (ALE), en este caso del inglés.

Primero expondremos algunas precisiones terminológicas:

- L1: se refiere a la lengua materna o nativa de cada individuo.
- L2: se refiere a la lengua segunda o lengua extranjera que adquiere/aprende cada individuo, y tal como he dicho previamente, me centraré en el Inglés.
- Contexto institucional o formal: es un contexto en donde el aprendizaje se lleva a cabo a través de una instrucción, por ejemplo en el colegio o academia.
- Contexto natural: mediante interacción con nativos, y al contrario que en el contexto institucional, será sin instrucción.
- Aprendizaje frente a Adquisición: la adquisición es un proceso natural como el que sucede cuando una persona adquiere su L1; en cambio el

aprendizaje conlleva que el aprendiz haga un esfuerzo, es decir hace uso consciente de diferentes habilidades cognitivas.

- Input frente a Output: el input, se refiere a toda la producción lingüística que un individuo recibe de un idioma, y en cambio el output, todo aquello que produce. El input, es todo lo relacionado con *reading* y *listening*, y el output con *writing* y *speaking*.

La Lingüística Aplicada, es según Kaplan (1980): “...*is that science which seeks insights from linguistics and other language-informative sciences, insights which produce principles on which develop a methodology to solve specific language-related problems*” (p. 54)

Y más específicamente, según Alcázar y Martínez (1997), “*En su sentido más estricto, cuando se habla de ‘lingüística aplicada’ se entiende en su vertiente pedagógica, es decir, lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras.*” (p. 335)

Es decir, la lingüística aplicada, está relacionada con la solución de problemas que tengan conexión con las lenguas. A su vez, esta ciencia está formada por multitud de diversas áreas, una de ellas es la adquisición de una segunda lengua.

La adquisición de una segunda lengua, es un área interdisciplinar que conlleva a su vez el estudio de diferentes ciencias, tal y como nos explican Larsen-Freeman y Long (1991) en su libro *An introduction to second language acquisition research*:

“The study of SLA is facinating in its own right. It is a true conudrum. Understanding it requires drawing upon knowledge of psychology, linguistics, sociology, anthropology, psycholinguistics, sociolinguistics and neurolinguistics, among others” (p. 2)

Este área, está centrado en las teorías que explican cómo una L2 es aprendida o adquirida, así como los diferentes aspectos que tienen que ver en este proceso, como por ejemplo: la motivación, la edad, la interacción, etc.

Las teorías más conocidas sobre la adquisición de una segunda lengua, son las teorías de origen nativista, como la recuperada de Chomsky, y las de origen cognitivo, como la famosa teoría del Input de Krashen.

Tal y como explicamos en el apartado “Desarrollo del lenguaje”, Chomsky establece que todo ser humano viene equipado con un LAD, que a su vez le hace poseer una Gramática Universal, la cual le sirve para descubrir de manera innata todas las reglas que conforman una lengua y así poder adquirir esta. Los mismos principios universales utilizados por los aprendices de la L1, son usados por los de la L2, y así mismo ambos tienen errores idénticos en el proceso de adquisición de una lengua, es por esto que, esta teoría también se puede interpretar en el ámbito de ALE.

La siguiente teoría, es la hipótesis del Input de Krashen (1986) quien afirma que para que un alumno pueda adquirir una L2, será necesario y suficiente con que reciba input comprensible. Todo el input que no pueda ser comprendido por el alumno, no ayudará a avanzar, y será únicamente “ruido”, al igual que aquel input que sea demasiado simple, ya que no le hará aumentar su nivel. Es decir, para que se dé la adquisición, será necesario un input comprensible que a su vez contenga estructuras superiores; a esto se le llama $i+1$, es decir, input comprensible más una condición (estructuras que estén a un nivel superior del que posee el alumno).

El aprendizaje o adquisición de una L2 puede ser muy diverso atendiendo a diferentes razones tal y como Larsen-Freeman y Long (1991) especifican en su libro. La motivación del aprendiz será una de ellas, ya que en el aprendizaje de una lengua no siempre la competencia comunicativa es la meta, sino que existen motivaciones extrínsecas, como por ejemplo conseguir un trabajo o ir de viaje. Éste, también se verá modificado atendiendo al fondo lingüístico del aprendiz, no será igual si la L1 es similar a la L2, así como si el aprendiz es mono-, bi- o multi-lingüe. El orden de adquisición de la L2 con respecto a la L1 también hará que el proceso y producto de la ALE varíe. La cantidad y tipo de exposición a la L2 influirá de manera notable, de esta manera jugarán un papel importante los contextos formal y natural. El factor edad es el más popular de este ámbito; los estudios y autores relacionados con éste, serán los que den respuesta a la siguiente pregunta.

¿Se debe empezar con la enseñanza del inglés en la etapa de Educación Infantil?

La conexión entre la edad de inicio en el aprendizaje o adquisición de una L2 y el nivel de destreza que se alcanza en dicha L2, ha sido una de las más estudiadas e investigadas a lo largo de los años. La mayoría de los autores llega a la misma conclusión, cuanto antes se inicie la exposición a la L2, más fácil será su adquisición. Así pues, Macnamara (1973), estableció que:

“Young children in suitable environments pick up a second language with little trouble, whereas adults seem to struggle ineffectively with a new language and to impose the phonology of their mother tongue on the new language.” (p. 63)

También se reafirman en esta idea Penfield y Roberts (1959): *“when languages are taken up for the first time in the second decade of life, it is difficult (...) to achieve a good result”* (p. 236)

Y siguiendo en la misma línea, autores tan importantes como, Krashen, Scarcella y Long (1982) en su investigación *“Age, rate and eventual attainment in second language acquisition”* afirman que: *“Acquirers who begin exposure to second languages during childhood generally achieve higher levels of second language proficiency than those beginning as adults.”* (p. 159)

Además, muchos son los autores que apoyan la idea de la existencia de un periodo para la adquisición de una segunda lengua, Hipótesis del Periodo Crítico. Así lo afirman Singleton y Ryan (2004) *“the notion that language acquisition is only fully possible if begun in the early childhood years”* (p.3-4) En cuanto a esta hipótesis, existen varias versiones: la más radical, que es la original de Lenneberg según el cual a cierta edad los niños pierden la capacidad de aprender un idioma tal y como lo hace un nativo; y otra que establece que no es que se pierda esa capacidad, sino que ésta disminuye, denominada según Oyama (1976) *“Periodo Sensible”-Sensitive Period*.

Por lo tanto, haciendo caso no solo a los autores anteriormente citados, sino a los innumerables estudios y demás autores que comparten esta idea de que cuanto más pequeños sean a la hora de aprender un idioma, mejor dominio de la L2 conseguirán en un futuro, resulta casi ridícula la idea de no impartir la enseñanza del inglés en las aulas de Educación Infantil.

Para llevar a cabo la enseñanza del inglés en un contexto formal como es la escuela, existen multitud de métodos que pueden ser aplicados a la etapa de Educación Infantil. Posteriormente nos centraremos en el más innovador hasta la fecha, en el enfoque AICLE, Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera.

1.3.3.-Regulación legal de la enseñanza del inglés en Educación Infantil

Continuando con el Inglés en la etapa de educación infantil y previo a hacer una inmersión en la metodología AICLE, será necesario hacer un repaso a la toda la legislación que rige la enseñanza de lenguas extranjeras en dicha etapa educativa. Comenzaremos haciendo un repaso a la legislación a nivel regional, y finalizaremos con el documento que impone las bases comunes en lo relacionado con las lenguas a nivel europeo e internacional, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas -MCERL-.

Regulación a nivel regional:

En este apartado rescataremos todas aquellas secciones -objetivos, contenidos, etc.- que hagan referencia a la enseñanza de las lenguas extranjeras, y que aparezcan en el *Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria*².

La primera referencia la encontramos en el séptimo principio pedagógico, concretamente en el artículo cuatro.

“La Consejería de Educación fomentará una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes de este ciclo, especialmente en el último año. La Consejería de Educación podrá facilitar la impartición de determinados aspectos del currículo en una lengua extranjera y desarrollar otras actuaciones en el marco de la educación plurilingüe y pluricultural, en las condiciones que establezca dicha Consejería.” (p. 11544)

² Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Cantabria: Boletín Oficial de Cantabria de 25 de agosto de 2008, pp. 11543-11559.

Más adelante, centrándonos en el área de Lenguajes: comunicación y representación, hace referencia de la siguiente manera:

“Asimismo, es necesario el desarrollo de actitudes positivas hacia la propia lengua y la de los demás, despertando sensibilidad y curiosidad por conocer otras lenguas. En la introducción de una lengua extranjera se valorará dicha curiosidad y el acercamiento progresivo a los significados de mensajes en contextos de comunicación conocidos, fundamentalmente en las rutinas y actividades habituales de aula.” (p. 11553)

Continuando dentro de esta área, vemos que también aparecen referencias en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación:

Objetivos:

“10. Iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera para comunicarse en actividades dentro y fuera del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios comunicativos.” (p. 11554)

Contenidos:

Bloque 1. Lenguaje verbal. 1.1. Escuchar, hablar y conversar.

“- Interés por participar en interacciones orales en lengua extranjera en rutinas y situaciones habituales y funcionales de comunicación (juegos, saludos, rutinas del aula, canciones, cuentos, etc.). “(p. 11554)

“- Comprensión de la idea global de textos orales en lengua extranjera, en situaciones habituales del aula y cuando se habla de temas conocidos y predecibles, con ayuda de otros recursos de expresión (imágenes, gestos, medios audiovisuales e informáticos, etc.). “(p. 11554)

“- Actitud positiva hacia la lengua extranjera, hacia otras lenguas diferentes a la propia, y hacia los usos particulares que hacen de ellas las personas, valorándolas como instrumentos de comunicación.” (p. 11554)

Criterios de evaluación:

“1. (...) Se valorará la producción de algunos mensajes y textos orales en lengua extranjera (saludos, canciones, palabras significativas, etc.) en diferentes situaciones colectivas de aprendizaje, de juego y de actividades habituales del aula. (...)” (p. 11555)

“2. (...) Así mismo se valorará la comprensión de algunos mensajes y textos en lengua extranjera en diferentes situaciones colectivas de aprendizaje, de juego y de actividades habituales de aula, con ayuda de otros recursos extralingüísticos como imágenes y textos. (...)”. (p. 11555)

Además, en este mismo documento encontramos una referencia al Plan para la Potenciación de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria.

“La Resolución de 28 de septiembre de 2006, por la que se establece el Plan para la Potenciación de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria, determina que la Consejería de Educación potenciará el aprendizaje de la lengua inglesa en el segundo ciclo de Educación Infantil, especialmente en el último año. Asimismo, promoverá la implantación de Programas de Educación Bilingüe en los centros que imparten Educación Infantil.” (p. 11544)

En cuanto al último mencionado, la Resolución de 28 de septiembre de 2006, por la que se establece el Plan para la Potenciación de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria³, hace referencia en el apartado de “potenciación del aprendizaje de lenguas extranjeras” a la etapa de Educación Infantil, determinando que:

“- La Consejería de Educación potenciará el aprendizaje de la lengua inglesa en el segundo ciclo de la Educación Infantil, especialmente en el último año.” (p.12179)

“-Asimismo, la Administración educativa promoverá la implantación de Programas de Educación Bilingüe en los centros que imparten Educación Infantil.” (p. 12179)

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, MCERL:

³ Resolución de 28 de septiembre de 2006, por la que se establece el Plan para la Potenciación de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Cantabria: Boletín Oficial de Cantabria de 10 de octubre de 2006, pp. 12178-12181.

Según Barbero, Maestro, Pitcairn y Saiz (2008), el MCERL es un documento orientativo diseñado por el Consejo de Europa que tiene como fin potenciar la adquisición de las lenguas para promover la comunicación entre los europeos. A su vez, manifiestan cuáles son los objetivos fundamentales del MCERL:

- *Superar las barreras lingüísticas, favorecer la movilidad mediante una base común para la elaboración de programas directrices curriculares, cursos, exámenes, manuales, materiales didácticos, diplomas....*
- *Lograr la unificación, la transparencia y la coherencia en la enseñanza de los idiomas en Europa: objetivos, evaluación, certificación, para el mutuo reconocimiento de competencias en lenguas en medios académicos y profesionales.*
- *Ser instrumento para reflexionar sobre lo que hacemos cuando nos comunicamos, sobre el camino que seguimos hasta que conseguimos hacerlo y cómo mejorar en esa tarea. (...) (p. 18)*

Según el Centro Virtual Cervantes (2002-2008), en “Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación”, define al propio como:

“El Marco común europeo de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.”

El MCERL establece los niveles comunes de referencia⁴, los cuales instauran un patrón internacional que mide los niveles de expresión y comprensión tanto oral como escrita de una lengua.

⁴ Anexo 1: tabla niveles comunes de referencia del MCERL

2.-AICLE

2.1- Qué es AICLE, origen y ventajas:

En español AICLE-Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras-, y en inglés CLIL-Content and Language Integrated Learning-, es una metodología que consigue una simbiosis entre el aprendizaje de diversas materias escolares y una adquisición de una lengua extranjera. Dalton-Puffer, C., Nikula, T., & Smit, U. (2010), definen esta como: *“Content and language integrated learning (CLIL) can be describe as an educational approach where subjects such as geography or biology are taught through the medium of a foreign language...”* (p.1)

Otra definición para ésta, es de Ioannou-Georgiou, S., & Pavlou, P. (2010), quienes a parte de concretar una definición, también establecen los objetivos que se persiguen con esta:

“CLIL (Content and Language Integrated Learning) is the most common term used in the European setting to describe the approach to teaching a curriculum subject through a foreign language, with the dual focus of acquiring more subject knowledge and improving one’s skills and competences in the foreign language.” (p.5)

Además, llevando a cabo esta metodología en el aula, cambiamos por completo el sentido de la lengua extranjera en cuestión, tal y como expresa Halbach (2014), en el libro *Integration of theory and practice in CLIL*:

“This focus on the language as an object of study changes radically in a CLIL context where the foreign language becomes a working tool and a means for communication about other contents”. (p. 2)

Suárez, M. (2005), establece que esta metodología consta de dos objetivos principales que se dan simultáneamente, el primero será desarrollar las competencias de la materia en cuestión, y el segundo desarrollar las competencias lingüísticas de la lengua extranjera con la que se trabaje.

El mismo autor, asegura que esta metodología creció por toda Europa en los 90, teniendo relación con las medidas socio-políticas que se dieron durante este tiempo en el continente para promover la integración de éste. Fue en 1995

cuando la Comisión Europea publicó el “Teaching and learning. Towards the learning society”, en donde entre varias propuestas, propone impartir una materia en una lengua extranjera.

Además, Ioannou-Georgiou, S., & Pavlou, P. (2010), advierte que esta metodología se lleva utilizando en Europa desde hace décadas, y afirma que ésta fue originaria en las zonas fronterizas. Continúa diciendo que hoy en día es una metodología esparcida en la mayoría de los países europeos, ya que establece que es una herramienta muy efectiva para promover el multilingüismo en Europa.

Klimova, B. F. (2012), afirma que esta metodología contribuye a cubrir cinco dimensiones: la cultura, el entorno, la lengua, el contenido y el aprendizaje, y a parte de ello establece una serie de ventajas a la hora de hacer uso de este método: (p.574)

- *it builds intercultural knowledge and understanding,*
- *it learns about specific neighbouring countries/ regions and/ or minority groups,*
- *it introduces the wider cultural context,*
- *it develops intercultural communication skills,*
- *it prepares for internationalization, specifically EU integration,*
- *it accesses international certification,*
- *it creates better working environment,*
- *it enhances school profile,*
- *it improves language knowledge and communication skills,*
- *it makes students learn the same way as native speakers do,*
- *it deepens awareness of both mother tongue and target language,*
- *it develops plurilingual interests and attitudes,*
- *it complements other subjects at school and thus deepen student's knowledge, e.g. of history, geography, arts, or mathematics,*
- *it accesses subject-specific target terminology,*
- *it provides opportunities to study content through different perspectives,*
- *it prepares for future studies and/ or working life,*
- *it enables to diversify methods and forms of classroom practice,*
- *it complements individual learning strategies.*

Barbero (2012), en su artículo *CLIL: Perspectives from a competency-based approach in the spanish context*, cita a Dalton-Puffer, y propone una serie de beneficios de esta metodología de cara al alumnado: (p.5)

According to Dalton-Puffer “an extract of the list of goals formulated in the clil-compendium will demonstrate this:

- *develop intercultural communication skills*
- *prepare for internationalization*
- *provide opportunities to study content through different perspectives*
- *access subject-specific target language terminology*
- *improve overall target language competence*
- *develop oral communication skills*
- *diversify methods & forms of classroom practice*
- *increase learner motivation*

Lorenzo, Trujillo y Vez (2011) en su libro *Educación Bilingüe: integración de contenidos y segundas lenguas*, ponen de manifiesto que la enseñanza AICLE ha destacado por: (p.167)

- Implantación amplia pero no a gran escala: el porcentaje de alumnos que disfrutas de esta enseñanza continua siendo muy bajo en los diferentes sistemas educativos, nunca superior al 20%.
- Predominio del inglés: los sistemas educativos, en su mayoría, hacen uso del inglés como L2 en esta enseñanza.
- No hay clara preferencia por ninguna materia en especial: diversas son las materias que se incorporan a este modelo, matemáticas, historia, arte...
- Necesidad de formación: hay mucho interés por esta metodología, pero falta formación específica

2.2.- Cómo llevar a cabo la metodología AICLE:

Para profundizar en esta metodología, será necesario rescatar la definición que Barbero (2014) propone de AICLE en su artículo *Programas de Educación Bilingüe en Cantabria: la mediación de las lenguas extranjeras en un nuevo escenario educativo:*

“(...) se plantea como un “paraguas” metodológico que integra un conjunto de actuaciones específicas para contextos educativos donde una lengua extranjera

sirve de código mediador en el acceso a contenidos curriculares tradicionalmente adquiridos a través de la lengua materna de los alumnos.” (P. 43)

Estas actuaciones pueden ser varias, y son las que van a dar la clave de cómo gestionar un aula AICLE.

Barbero (2014) en este mismo artículo, plantea que esta metodología y en cualquiera de sus prácticas, al igual que en cualquiera de los niveles educativos en donde puede ser puesta en marcha, coinciden las siguientes propuestas metodológicas:

- 1. La comunicación como objetivo general de toda práctica CLIL.*
- 2. El uso de técnicas de “andamiaje educativo” (del inglés scaffolding) como garantía de una correcta progresión en la adquisición de los contenidos y en la lengua precisa para expresarlos (el uso de ayudas visuales se presenta como fundamental en este sentido)*
- 3. La creación y utilización de un corpus léxico especializado por tareas, áreas, materias o módulos.*
- 4. La absoluta conveniencia de la utilización de las TIC en el aula CLIL.*
- 5. La adopción de una metodología centrada en el alumno que posibilite un enfoque lo más práctico posible, de tal suerte que lengua y contenidos respondan a la realidad de los contextos que representan.*
- 6. El concepto de evaluación donde el contenido tenga prioridad sobre la forma sin que ello sea óbice para que se demande una precisión lingüística que haga posible el acceso a los contenidos expresados en la lengua extranjera.*
- 7. La utilización de técnicas y herramientas de evaluación diversas: autoevaluación, coevaluación, rúbricas, portfolios, etc.*
- 8. La especial relevancia de la repetición y consolidación de lengua y contenidos a través de diferentes formatos.*
- 9. La planificación de la acción educativa para posibilitar su flexibilidad posterior.*

10. La oportunidad de la que AICLE dota a los docentes de ser audaces, de buscar nuevas formas y modos de dar clase, de observar el rol docente y discente de distinto modo al tradicional. (p.44)

Hillyard (2011), en su artículo *First steps in CLIL: Training the teachers*, nos muestra qué características ha de tener un maestro a la hora de hacer uso de esta metodología: conocimiento de la lengua extranjera en que se va a impartir la clase, conocimiento de la materia y conocimiento de la metodología AICLE.

Además, también propone competencias básicas para los maestros:

- *Knowledge of methodology for integrating both language and content.*
- *Ability to create rich and supportive target-language environments.*
- *Ability to making input comprehensible.*
- *Ability to use teacher-talk effectively.*
- *Ability to promote student comprehensible output.*
- *Ability to attend to diverse student needs.*
- *Ability to continuously improve accuracy.*

Y no solo esas, sino que además deberá tener ganas de cambiar, deseo de aprender algo nuevo, motivación para aprender el “por qué”, “qué” y “cómo”, las ganas de trabajar con otros, las ganas de diseñar material nuevo, y sobretodo creer en la eficacia de AICLE.

Relacionado con una de las características que propone Hillyard (2011) “las ganas de trabajar con otros”, encontramos en el libro *Educación Bilingüe: integración de contenidos y segundas lenguas* de Lorenzo, Trujillo y Vez (2011) en el capítulo 6 (p.163), un apartado que hace referencia a lo mismo. Éstos, establecen que la implantación de la metodología AICLE, da lugar a una nueva organización docente y nuevos principios organizativos, en donde surge la necesidad de cooperar entre los docentes de diferentes áreas y a su vez superar la idea de encajar contenidos a una única área. Proponen seis principios organizativos:

- *Unificación de términos y conceptos*: los docentes deberán poner en común cuál serán los términos lingüísticos que integrarán.
- *Flexibilidad en los horarios*: en ocasiones se puede originar un desdoble, o hacer grupos para variar en los niveles del idioma.
- *Relaciones entre la integración y objetivos*: la integración no se verá como fin, sino como un medio para alcanzar los objetivos.
- *Modelos metodológicos y secuencias de programación*: será necesario el uso de “modelos de programación” compatibles entre la materia y la lengua.
- *Evaluación*: los docentes deberán tener en cuenta que no pueden evaluar de manera aislada la lengua y los contenidos adquiridos, sino que evaluarán cómo ha interferido la lengua incompleta en el aprendizaje de los contenidos.

Además, habrá que tener en cuenta los cuatro principios en que esta metodología está basada, Wiesemes (2009) nos indentifica las 4s planteadas por Coyle: Content, Communication, Cognition and Culture.

El Contenido, se refiere al tradicional modelo de trasmisión de conocimiento de una materia, del docente al alumno. La segunda C, se refiere a la Comunicación, y será en este principio en el que la lengua pasa a ser un conducto entre la comunicación y el aprendizaje. La tercera, Cognición, busca el desarrollo de habilidades del pensamiento, tanto la Destreza comunicativa básica-BICS-, como la Competencia Lingüística Cognitivo-Académica-CALP-. Y por último la Cultura, ya que AICLE ofrece la oportunidad de aprender diferentes culturas en un idioma diferente y así promover la tolerancia ante diversas culturas.

2.3.- Investigaciones relevantes

A continuación analizaremos varias investigaciones, llevadas a cabo primero en Europa y más adelante nos centraremos en las realizadas en nuestro país, en las que se prueban las ventajas que AICLE proporciona en las aulas en diferentes niveles educativos.

La primera investigación tiene que ver con la comunicación oral, *A cross-sectional analysis of oral narratives by children with CLIL and non-CLIL*, fue llevada a cabo en Austria por Hüttner y Rieder-Bünemann.

Los participantes fueron 44 estudiantes de entre 12-13 años, con alemán como L1 e inglés como L2. De estos 44, 22 con 3-4 horas de inglés como lengua extranjera a la semana (non-CLIL), y los CLIL además, recibían parte de las otras asignaturas (menos alemán y deportes) en inglés.

Para la recolección de datos, se les dio a los alumnos la viñeta “Frog where are you?”, y se les dejó tiempo para familiarizarse con esta. Después se les pedía que contasen a un investigador en su L1 la viñeta, y más tarde a otro investigador en su L2 (previamente habían contado a los niños que éste último únicamente sabía inglés).

Los resultados señalan a una mejor competencia oral al grupo CLIL, y concluyen:

“We can thus interpret our results as encouraging for the programme in so far as CLIL pupils seem to be more successful both in the more communicative and functional use of language and in the production of lexically and grammatically accurate utterances.” (p. 77)

La siguiente investigación, *An Insight into Galician CLIL: Provision and Results*, de Xavier San Isidro- *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*, llevada a cabo en Galicia, tiene como muestra dos grupos, uno CLIL y otro no CLIL en el cuarto curso de secundaria. El grupo CLIL estuvo con esta metodología durante dos años. El objetivo de este estudio, era comparar la competencia lingüística del inglés entre ambos grupos. Los instrumentos utilizados en esta investigación, fueron test que medían y comparaban las competencias de writing, speaking, listening y reading. Su primera hipótesis fue confirmada, el grupo CLIL superó al no CLIL, en las cuatro competencias. Por lo tanto, San Isidro concluye:

“A CLIL learning context provides advantages of a quantitative and qualitative kind, since it increase the students’ exposure to the foreign language beyond the hours of conventional language classes within a regular curricular

framework. CLIL enhances the rate of learning the vehicular language and it substantially improves linguistic and communicative competence.”

Otra investigación, en este caso del País Vasco, *Strategic instruction in Primary education: A pathway to successful learning in content-based contexts*, de Ruiz de Zarobe y Zenotz (2014), a través de un estudio longitudinal, el cual constaba de dos grupos homogéneos de 25 alumnos en 5º y 6º de primaria, estudió si un contexto CLIL durante dos años que facilitase estrategias de lectura, podría aumentar la competencia lectora de estos alumnos. El grupo control no disfrutó de la metodología CLIL, mientras que el experimental sí lo hizo, durante dos años.

Se llevó a cabo un pre-test y un post-test, los cuales consistían en un test de lectura que ponían de manifiesto habilidades lectoras tales como *skimming*, lectura rápida, *scanning*, búsqueda concreta de una palabra o idea, o lectura detallada.

Esta investigación concluye, con que ambos grupos tienen un progreso en todos los ítems seleccionados, pero que sin embargo, será el grupo experimental, CLIL, el que tiene un progreso mayor, y por lo tanto mejores resultados que el control, no-CLIL.

2.4.-AICLE en Infantil

Hoy en día, el dominio de una L2, en nuestra sociedad el inglés, se ve como una necesidad social, por tanto, es una realidad que los profesionales del ámbito busquen desarrollar en los alumnos una capacidad comunicativa lo más elevada posible que permita el dominio de ésta lo antes posible a lo largo de su recorrido por el sistema educativo.

Previamente ya hablamos de la influencia del factor edad en el aprendizaje de una L2, a pesar de ello, citaremos algunos autores para de esta manera justificar posteriormente el uso de la metodología AICLE en Educación Infantil.

Bernaus (2001) afirma que: *“los adultos aprenden con más rapidez que los niños, pero éstos tienen más facilidad para adquirir mejores niveles de corrección en la pronunciación.”* (p. 81)

Por otro lado, Bikandi (2000) establece que:

“(...) en todo caso, la ventaja de comenzar tempranamente a aprender una segunda lengua (o lengua extranjera) y de hacerlo con “exposición masiva” se encuentra en que el alumno puede comportarse como bilingüe desde muy pronto.” (p. 84)

Por tanto teniendo en cuenta lo mencionado en el apartado anterior sobre el factor edad, y las afirmaciones de estos dos autores, podemos visualizar la importancia y la ventaja que se obtiene de comenzar en Educación Infantil con la enseñanza de la L2.

Unas de las características de la metodología AICLE, es el uso de material real. Pues bien, en esta etapa educativa la importancia de este tipo de material es indiscutible para propiciar un aprendizaje significativo de los conocimientos.

Uno de los objetivos del docente a la hora de enseñar una L2, será propiciar situaciones de comunicación para la práctica de ésta, en cambio hay en muchos momentos en que esta búsqueda resulta complicada y muchas veces sin éxito de cara a los alumnos. Es por eso que esta metodología al crear situaciones reales de conversación sería una gran elección para este nivel educativo, ya que al igual que anteriormente, una comunicación real contribuirá a un aprendizaje significativo de cara a los más pequeños.

En lo relativo a nuestra comunidad autónoma, cabe destacar el ya nombrado previamente (apartado 1.3.3) Plan para la Potenciación de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria⁵, el cual promueve el aprendizaje del inglés

⁵ Resolución de 28 de septiembre de 2006, por la que se establece el Plan para la Potenciación de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Cantabria: Boletín Oficial de Cantabria de 10 de octubre de 2006, pp. 12178-12181.

en el segundo ciclo de la Educación Infantil además de la implantación de Programas de Educación Bilingüe en la etapa en cuestión. En este plan, encontramos dentro del apartado de “Potenciación del aprendizaje de lenguas extranjeras”, un punto en el que se promueven “las lenguas extranjeras como como vehículo para el aprendizaje de contenidos curriculares”:

- El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (en adelante AICLE) supone que las áreas o materias, o parte de ellas, se aprenden mediante la utilización de una lengua extranjera como vehículo de aprendizaje de los contenidos curriculares de dichas áreas o materias, afianzando, al mismo tiempo, el aprendizaje de la lengua extranjera correspondiente.

- En los Programas de Educación Bilingüe, el AICLE se desarrollará en las condiciones que determine la Administración educativa. (p. 12180)

En cuanto a los PEBs-Programas de Educación Bilingüe-, Barbero (2014) sostiene que:

Todos los alumnos comienzan en el PEB correspondiente desde el segundo ciclo de Educación Infantil en el primer año de su implantación a través de una hora semanal de lengua inglesa y de dos horas semanales de contenidos en inglés, distribuido todo ello en cuatro o cinco periodos lectivos. (p. 56)

Estos están regulados por la Orden ECD/123/2013⁶.

Además, nuestra comunidad con el fin promover y mejorar la capacidad comunicativa de los alumnos, facilita auxiliares de comunicación a los centros educativos que lo precisen. Las funciones de éste serán:

“Entre sus funciones principales, han de canalizar un input lingüístico privilegiado para los alumnos; han de realizar labores de asesoría lingüística a docentes; han de procurar la ampliación de conocimientos socioculturales

⁶ Orden ECD/123/2013, de 18 de noviembre, que regula los programas de educación bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Cantabria: Boletín Oficial de Cantabria de 3 de Diciembre de 2013, pp. 39195-39212.

de su país de procedencia; han de colaborar en la preparación y adecuación de materiales; han de tratar de favorecer un ambiente plurilingüe y pluricultural en el centro y, finalmente, han de participar de forma parcial en la evaluación de los alumnos.” Barbero (2014: 47)

Siguiendo con esta etapa de Educación Infantil, encontramos el Plan de Inmersión Lingüística en Educación Infantil (Orden ECD/16/2012, de 15 de marzo, BOC de 27 de marzo⁷). Barbero (2014) recuerda que en nuestra comunidad se empieza a impartir inglés a los tres años, y que por tanto será necesaria una formación de los docentes en este ámbito; así pues este plan consiste en que a los centros que se acojan a éste, se les facilitará un nativo durante 30 horas semanales, así como preferencia a los docentes en cuanto a la formación relativa.

El objetivo principal de este plan es:

“Avanzar en el desarrollo de los niveles de competencia lingüística en lengua inglesa del alumnado de Educación Infantil, estimulando el lenguaje oral, propiciando el establecimiento de lazos afectivos con otras culturas, fomentando la curiosidad por las posibilidades expresivas que proporciona el aprendizaje de una lengua extranjera y sentando las bases imprescindibles para posibilitar el desarrollo de dicha competencia en las etapas educativas posteriores.” (p. 6)

Y los objetivos específicos⁸ se dividen en *inmersión lingüística, compromiso del centro y familias* y *la formación*.

Es por todo esto que podemos decir que realmente la Consejería de Educación de Cantabria tiene un notable compromiso en lo referido a la ALE en el nivel educativo de Educación Infantil.

⁷ Orden ECD/16/2012, de 15 de marzo, por la que se convoca a los centros docentes públicos que imparten educación infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria para la implantación de planes de inmersión lingüística en lengua inglesa en el segundo ciclo de educación infantil. Cantabria: Boletín Oficial de Cantabria de 27 de Marzo de 2012, pp. 8382-8390.

⁸ Anexo 2: Objetivos específicos y líneas estratégicas del PIL

Propuesta didáctica

1.-Introducción

En la segunda parte de la investigación, se realiza una propuesta didáctica basada en la metodología AICLE. Esta propuesta servirá para mostrar y aportar ejemplo de cómo es posible adaptar esta metodología al segundo ciclo de Educación Infantil. Con esta secuencia didáctica, se pretende desarrollar en los más pequeños del segundo ciclo de Educación Infantil su capacidad comunicativa en la lengua extranjera inglés, y para ello introduciremos el contenido de los colores: rojo, amarillo, verde y azul.

La propuesta se llevará a cabo en un centro concertado con Educación Infantil, Primaria y Secundaria. El centro cuenta con línea doble en Educación Infantil. Se encuentra en una zona rural y el nivel socio-cultural es medio-alto.

Está dirigida a los alumnos del aula de 3 años. Se llevará a cabo al mismo tiempo en ambas aulas de 3 años, concretamente una tiene 16 alumnos y la otra 17. La propuesta didáctica está pensada para llevarse a cabo a mitad del primer trimestre, en el momento que la fase de adaptación termine. La realizará cada grupo en su aula. Se dividirá en cinco sesiones con diferente duración cada una, y se realizará en una semana, cada sesión en un día lectivo.

2.-Objetivos

Los objetivos redactados a continuación, están en consonancia con el Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria⁹. En el área de “Lenguajes: comunicación y representación”, nos encontramos con el objetivo que nos lleva al general posteriormente propuesto:

⁹ Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Cantabria: Boletín Oficial de Cantabria de 25 de Agosto de 2008, pp. 11543-11559.

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

En cuanto a los objetivos específicos propuestos, decir que han sido formulados con el fin de adquirir conocimientos básicos para el futuro cumplimiento de los siguientes objetivos encontramos en la misma área:

7. Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes (plástico, corporal, musical, audiovisual y tecnológico) y a su valoración como expresión cultural y artística.

8. Realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas, con el fin de experimentar, expresar y representar situaciones, vivencias y necesidades, así como para provocar efectos estéticos, mostrando interés y disfrute.

A continuación los objetivos formulados para esta propuesta didáctica:

- General
 - Desarrollar en los niños y niñas su capacidad comunicativa en inglés como lengua extranjera.
- Específico
 - Identificar y reconocer los colores rojo, amarillo, verde y azul.
 - Conocer y saber pronunciar los colores rojo, amarillo, verde y azul en inglés.
 - Participar de forma activa en las actividades.

3.-Contenidos

- Nombre del color rojo en inglés: *red*.
- Nombre del color amarillo en inglés: *yellow*.
- Nombre del color verde en inglés: *green*.
- Nombre del color azul en inglés: *blue*.

4.-Metodología

Esta propuesta didáctica está basada en la **metodología AICLE**, y tiene como fin desarrollar la capacidad comunicativa de los más pequeños partiendo de unos contenidos básicos como son en este caso los colores rojo, amarillo, verde y azul. Para ello nos hemos basado en unos principios que se desarrollarán a continuación.

Los niños, en todas las edades, pero cuanto más pequeños más, necesitan **movimiento** continuo para aumentar la concentración e interactuar con el aprendizaje para contribuir a un **aprendizaje simbólico**. Es por esto que a lo largo de las sesiones los niños y niñas deben de levantarse y hacer un esfuerzo cognitivo individual para coger un objeto del color de cada sesión. Y además siempre se finalizará con una canción con baile.

Los bailes, las letras y el ritmo son parte de las **canciones** que hacen que sean para los más pequeños herramientas ideales para su desarrollo cognitivo. Es por eso que se ha seleccionado para llevar a cabo en todas las sesiones una canción (adaptada a la propuesta habiendo añadido los colores formulados como contenidos) con baile, perfecta para este nivel educativo.

Las **rutinas, hábitos y repeticiones** ayudan a los niños a adquirir esquemas internos que propician un mejor aprendizaje de cualquier contenido planteado. Por ello las sesiones programadas tienen un esquema idéntico entre ellas, repitiendo acciones iguales que promueven un aprendizaje eficaz.

En cuanto a la **temporalización**, la secuencia se llevará a cabo en el primer trimestre al finalizar la fase de adaptación. Se realizará durante una semana lectiva, realizando cada sesión en días diferentes y seguidos. Cada sesión durará 30 minutos. Y en cuanto al **espacio**, la propuesta se llevará a cabo en el aula, principalmente en la zona de la asamblea con ambiente distendido, aunque se hará uso de toda la clase. Y por último, en cuanto a los **materiales**, únicamente se necesitará tener preparado previamente cuatro objetos idénticos cada uno de un color: rojo, amarillo, verde y azul.

5.-Actividades

Previo a iniciar estas sesiones, será necesario asegurarse que el grupo ha bailado y sabe el procedimiento de la canción "Hockey Pokey":

You put your right foot in,
You put your right foot out;
You put your right foot in,
And you shake it all about.
You do the Hokey-Pokey,
And you turn yourself around.
That's what it's all about!

...

1º Sesión:

Su duración será de 30 minutos.

Para esta primera sesión, será necesario que alumnos y docente se sienten en modo asamblea todos juntos.

El docente mostrará a los alumnos tres objetos iguales pero de diferente color: rojo, amarillo, azul y verde. Se pueden utilizar por ejemplo bolas. Se pondrán las cuatro bolas en medio del círculo, y la maestra les preguntará: ¿Son iguales? ¿Qué tienen de diferente? Dará opción a todos los alumnos a decir sus diferentes hipótesis. Posteriormente el docente explicará que cambia el color y que cada día aprenderán un color nuevo.

La docente pondrá las cuatro piezas dentro de su bolsa "mágica", y un alumno (por ejemplo el encargado) sacará una. (Se sacará un color al azar, aun así en esta propuesta pondré las sesiones en este orden: rojo, amarillo, azul y verde)

Una vez que el alumno muestre a sus compañeros la pelota roja, la profesora repetirá varias veces: "the ball is RED", "It is RED", "oh, you have the RED ball"... Y frases por del estilo, haciendo hincapié en la palabra RED.

El docente pedirá a los alumnos que repitan con él la palabra RED señalando a la pelota roja.

Posteriormente el docente explicará que cada uno tendrá que ir por toda la clase y coger algo RED. Para que todos lo entiendan mejor el docente realizará primero la acción: "I am going to take something RED", "something RED"... Cogerá algo rojo y se sentará en la asamblea dejando el objeto en medio del

círculo. Todos los alumnos repetirán la acción. En caso de que algún alumno tenga problemas, será otro compañero quien le ayude.

Cuando todos los alumnos hayan depositado algo rojo en medio, se pondrán de pie (en círculo) con uno de los objetos rojos, y el docente comenzará a cantar “Hockey Pokey” versionada, de manera lenta para que los alumnos comprendan y asimilen. Repetirán la canción varias veces.

You put your RED thing in,
You put your RED thing out;
You put your RED thing in,
And you shake it all about.
You do the Hokey-Pokey,
And you turn yourself around.
That's what it's all about!

2º Sesión:

Su duración será de 30 minutos.

La segunda sesión comenzará siendo repaso de la anterior. El docente sacará la pelota roja y les preguntará: “what colour is it?”, “very good, it is RED!”. Después cada alumno y docente irán a buscar algo rojo y lo depositarán en la alfombra.

Posteriormente un alumno (por ejemplo el encargado) sacará una pelota de la bolsa mágica.

Una vez que el alumno muestre a sus compañeros la pelota amarilla, la profesora repetirá varias veces: “the ball is YELLOW”, “It is YELLOW”, “oh, you have the YELLOW ball”... Y frases por del estilo, haciendo hincapié en la palabra YELLOW.

El docente pedirá a los alumnos que repitan con él la palabra YELLOW señalando a la pelota amarilla.

Posteriormente el docente explicará que cada uno tendrá que ir por toda la clase y coger algo YELLOW. Para que todos lo entiendan mejor el docente realizará primero la acción: “I am going to take something YELLOW”, “something YELLOW”... Cogerá algo amarillo y se sentará en la asamblea dejando el objeto en medio del círculo. Todos los alumnos repetirán la acción. En caso de que algún alumno tenga problemas, será otro compañero quien le ayude.

Una vez que todos hayan depositado algo amarillo en la alfombra, tendrán una mezcla de objetos amarillo y rojos. Todos se pondrán de pie y el docente dirá “let’s take something RED/YELLOW!” (de forma aleatoria), y una vez los alumnos cojan el objeto correcto, el docente comenzará a cantar “Hockey Pokey” versionada, de manera lenta para que los alumnos comprendan y asimilen. Se repetirá varias veces cada versión.

You put your RED thing in,
You put your RED thing out;
You put your RED thing in,
And you shake it all about.
You do the Hokey-Pokey,
And you turn yourself around.
That’s what it’s all about!

You put your YELLOW thing in,
You put your YELLOW thing out;
You put your YELLOW thing in,
And you shake it all about.
You do the Hokey-Pokey,
And you turn yourself around.
That’s what it’s all about!

3º Sesión:

Su duración será de 30 minutos.

La tercera sesión comenzará siendo repaso de la anterior. El docente sacará la pelota amarilla y les preguntará: “what colour is it?”, “very good, it is YELLOW!”. Después cada alumno y docente irán a buscar algo amarillo y lo depositarán en la alfombra. Repetirán esta acción con los dos colores que ya han aprendido.

Posteriormente un alumno (por ejemplo el encargado) sacará una pelota de la bolsa mágica.

Una vez que el alumno muestre a sus compañeros la pelota azul, la profesora repetirá varias veces: “the ball is BLUE”, “It is BLUE”, “oh, you have the BLUE ball”... Y frases por del estilo, haciendo hincapié en la palabra BLUE.

El docente pedirá a los alumnos que repitan con él la palabra BLUE señalando a la pelota azul.

Posteriormente el docente explicará que cada uno tendrá que ir por toda la clase y coger algo BLUE. Para que todos lo entiendan mejor el docente realizará

primero la acción: “I am going to take something BLUE”, “something BLUE”... Cogerá algo azul y se sentará en la alfombra dejando el objeto en medio del círculo. Todos los alumnos repetirán la acción. En caso de que algún alumno tenga problemas, será otro compañero quien le ayude.

Una vez que todos hayan depositado algo azul en la alfombra, tendrán una mezcla de objetos amarillo, rojos y azules. Todos se pondrán de pie y el docente dirá “let’s take something RED/YELLOW/ BLUE!” (de forma aleatoria), y una vez los alumnos cojan el objeto correcto, el docente comenzará a cantar “Hockey Pokey” versionada, de manera lenta para que los alumnos comprendan y asimilen. Se repetirá varias veces cada versión.

You put your YELLOW thing in,
You put your YELLOW thing out;
You put your YELLOW thing in,
And you shake it all about.
You do the Hokey-Pokey,
And you turn yourself around.
That’s what it’s all about!

You put your BLUE thing in,
You put your BLUE thing out;
You put your BLUE thing in,
And you shake it all about.
You do the Hokey-Pokey,
And you turn yourself around.
That’s what it’s all about!

4º Sesión:

Su duración será de 30 minutos.

La cuarta sesión comenzará siendo repaso de la anterior. El docente sacará la pelota azul y les preguntará: “what colour is it?”, “very good, it is BLUE!”. Después cada alumno y docente irán a buscar algo azul y lo depositarán en la alfombra. Repetirán esta acción con los dos colores que ya han aprendido.

Posteriormente un alumno (por ejemplo el encargado) sacará una pelota de la bolsa mágica.

Una vez que el alumno muestre a sus compañeros la pelota verde, la profesora repetirá varias veces: “the ball is GREEN”, “It is GREEN”, “oh, you have the GREEN ball”... Y frases por del estilo, haciendo hincapié en la palabra GREEN.

El docente pedirá a los alumnos que repitan con él la palabra GREEN señalando a la pelota verde.

Posteriormente el docente explicará que cada uno tendrá que ir por toda la clase y coger algo GREEN. Para que todos lo entiendan mejor el docente realizará primero la acción: “I am going to take something GREEN”, “something GREEN”... Cogerá algo verde y se sentará en la alfombra dejando el objeto en medio del círculo. Todos los alumnos repetirán la acción. En caso de que algún alumno tenga problemas, será otro compañero quien le ayude.

Una vez que todos hayan depositado algo verde en la alfombra, tendrán una mezcla de objetos amarillo, rojos, azules y verdes. Todos se pondrán de pie y el docente dirá “let’s take something RED/YELLOW/ BLUE/ GREEN!” (de manera aleatoria), y una vez los alumnos cojan el objeto correcto, el docente comenzará a cantar “Hockey Pokey” versionada, de manera lenta para que los alumnos comprendan y asimilen. Se repetirá varias veces cada versión.

You put your BLUE thing in,
You put your BLUE thing out;
You put your BLUE thing in,
And you shake it all about.
You do the Hokey-Pokey,
And you turn yourself around.
That’s what it’s all about!

You put your GREEN thing in,
You put your GREEN thing out;
You put your GREEN thing in,
And you shake it all about.
You do the Hokey-Pokey,
And you turn yourself around.
That’s what it’s all about!

5º Sesión:

Su duración será de 30 minutos.

Esta sesión servirá de repaso a todos los colores aprendidos. Sacarán de la bolsa de uno en uno los colores vistos, y repetirán con cada uno de ellos lo mismo que en las sesiones previas: irán a buscar objetos de esos colores y lo depositarán en la alfombra.

Posteriormente la maestra cantará “Hockey Pokey”, cantando aleatoriamente estrofas de los diferentes colores. De esta manera los alumnos deberán de coger el objeto del color que dice la maestra en cada estrofa.

6.-Evaluación

Para la evaluación de la presente propuesta, se han diseñado dos rubricas de evaluación para rellenar al finalizar la secuencia por el docente. La primera¹⁰, es una rúbrica que evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y la segunda¹¹, es una rúbrica de autoevaluación para evaluar tanto la práctica docente a lo largo de las sesiones, como el diseño y planificación de dicha propuesta.

¹⁰ Anexo 3: Rúbrica de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

¹¹ Anexo 4: Rúbrica de autoevaluación de la propuesta y práctica docente.

Conclusiones

El fin último de este proyecto de investigación, es promover la adquisición de una lengua extranjera, el inglés, desde los niveles educativos más bajos, la etapa de Educación Infantil. Como bien hemos visto, existen hoy en día en nuestra comunidad autónoma proyectos diseñados para promover este objetivo (PEBs o PIL) ya que en una sociedad globalizada es imprescindible la capacidad comunicativa en inglés, no solo en lo académico, sino también en la vida personal.

A pesar de la existencia de estos programas que promueven la adquisición de la lengua extranjera, aún queda mucho recorrido para incorporar estos a la dinámica escolar. Pero hay que tener en cuenta que esto está sufriendo un cambio gradual, en donde cada vez son más y más los centros que se suman y promueven la enseñanza del inglés desde los niveles más bajos.

En este proyecto de investigación, hemos planteamos y visto el enfoque AICLE como un enfoque metodológico que resulta innovador e interesante para nuestro sistema educativo, promoviendo un aprendizaje significativo tanto de contenidos como de la lengua extranjera.

Concluyendo, podemos decir, teniendo en cuenta muchas de las teorías previamente vistas, que hay numerosos autores que defienden la capacidad excepcional que los niños pequeños poseen en cuanto al desarrollo lingüístico. Y si además sumamos la posibilidad que la metodología estudiada en este proyecto, AICLE, nos ofrece a la hora de enseñar: integrar la enseñanza de los contenidos y la lengua extranjera, se hace de vital importancia y casi obligatoria la necesidad de comenzar con la enseñanza de una lengua extranjera en la etapa educativa de Educación Infantil.

Este enfoque popular en Europa, se nos presenta con la garantía de que sus clases son motivadoras, significativas y auténticas. Además promueve el uso de diversos materiales reales, fomentado así un aprendizaje significativo, fundamental en los primeros años de vida.

Finalmente, consideramos que la introducción de este nuevo enfoque metodológico en nuestro sistema educativo, fomentaría el aprendizaje del inglés, dando lugar a un nivel lingüístico más elevado a nuestros alumnos.

Referencias

- Alcaraz Varó, E., & Martínez Linares, M. A. (1997). *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Ariel
- Ariès, P. (1986). La infancia. *Revista de Educación*, 281, 5-17.
- Barbero, J., Maestro, A., Pitcairn, C. y Saiz, A. (2008) Las competencias básicas en el área de Lenguas Extranjeras. *Cuadernos de educación de Cantabria*. Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación.
- Barbero Andrés, J. (2012). *CLIL: Perspectives from a competency-based approach in the Spanish context*.
- Barbero Andrés, J. (2014). Programas de Educación Bilingüe en Cantabria: la mediación de las lenguas extranjeras en un nuevo escenario educativo. *Cabás*, (11), 4.
- Bausela J.R.,Castro A. y León B. (s.f.) Actualidad de los clásicos: Pestalozzi. *Revista in-fan-cia*, 20-22.
- Bernaus, M. (Ed.), (2001): *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, Síntesis educación.
- Bikandi, U. R., (Ed), (2000) *Didáctica de la segunda lengua en la educación infantil y primaria*. Madrid, Síntesis Educación.
- Blasi, M. (2003). La vida cotidiana de 0-6 años. (Versión electrónica). *Revista Aula De Infantil* 11
- Breeze, R., Llamas C., Martínez C. y Tabernero C. (2014). Integration of theory and practice in CLIL. *New York;Amsterdam,;: Rodopi*
- Centro Virtual Cervantes, (2002-2008), Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. *Instituto Cervantes*. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- Chomsky, N. (2003). *Sobre la naturaleza y el lenguaje*. Ediciones AKAL.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T., & Smit, U. (2010). *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam;Philadelphia,; John Benjamins.

- De Puelles Benítez, M. (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *CEE Participación Educativa, UNED*, 7-15.
- El Plan para la Potenciación de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras se rige por la Resolución de 28 de septiembre de 2006 (BOC de 10 de octubre).
- Fabrés, M. (2006). En el día a día nada es banal, nada es rutina. *In-fan-cia*, 14-17.
- (2012). Guía para la elaboración del Proyecto de Inmersión Lingüística en Inglés en educación Infantil. Gobierno de Cantabria: Consejería de Educación, Cultura y Deporte.
- Hillyard, S. (2011). First steps in CLIL: Training the teachers. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 4(2), 1-12.
- Hoyuelos, A. (2010). La identidad de la educación infantil. *Educao, Santa María*. Recuperado de <http://www.ufsm.br/revistaeduc>
- Hüttner J. y Rieder-Bünemann A. (2010). A cross-sectional analysis of oral narratives by children with CLIL and non-CLIL. *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam;Philadelphia;: John Benjamins 61-79
- Ioannou-Georgiou, S., & Pavlou, P. (2010). *Guidelines for CLIL implementation in primary and pre-primary education*.
- Kaplan, R. B. (1980). On the scope of applied linguistics. Rowley, MA: Newbury House.
- Klimova, B. F. (2012). CLIL and the teaching of foreign languages. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 572-576.
- Krashen, S. D. (1986). The input hypothesis: Issues and implications ([1st publish, 2nd impression]. ed.). New York; London: Longman
- Krashen, S., Long, M., & Scarcella, R. (1982). Child-adult differences in second language acquisition. Rowly, Mass: Newbury House.

- MacNamara, J. (1973) The cognitive strategies of language learning. In *J.W.Oller & J.C. Richards (Eds.), Focus on the learner (pp 57–63)*. Rowley, MA: Newbury House.
- Moreira, M. (s.f.). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. *Recuperado de <http://www.if.ufrgs.br/~Moreira/apsigsubesp.pdf>*
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1997). An introduction to second language acquisition research. *London: Longman*.
- Lasagabaster Herrarte, D., & Ruiz de Zarobe, Y. (2010). *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Newcastle upon Tyne (UK): Cambridge Scholars.
- Lorenzo Bergillos, F. J., Trujillo Sáez, F., & Vez Jeremías, J. M. (2011). *Educación bilingüe: Integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.
- Orzaes, C. C. (2010). Las escuelas de párvulos en España durante el siglo XIX: Su desarrollo en la época de la Restauración. *Historia de la Educación*, 10.
- Oyama, S. (1976). A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5(3), 261-283.
- Penfield, W., & Roberts, L. (2014). *Speech and brain mechanisms*. Princeton University Press.
- Piaget, J. (1970). Inteligencia y adaptación biológica. *Los procesos de adaptación*, 69-84. Recuperado de <http://190.110.216.14/librosdig/F/P/Piaget,%20Jean%20-%20Inteligencia%20y%20adaptacion%20biologica.pdf>
- Piaget, J. (1971). O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- Piaget, J. (1973). A epistemologia genética. Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- Piaget, J. (1977). Psicología da inteligência. Rio de Janeiro. Zahar Editores.
- Piedrahita, M. V. A. (2004). El “Descubrimiento” de la Infancia (I): Historia de un Sentimiento. *Revista Electrónica de Educación y psicología*, 1(1).

- Rubio Alcalá, F.D. y Martínez Liorola, M. (2008). La comunicación oral del inglés en España: influencia de los aspectos educativos y mediáticos en el éxito del aprendizaje. *Revista de Enseñanza Universitaria*: Diciembre 2008, Nº 32; 51-63.
- Ruiz de Zarobe Y. y Zenotz V. (2014). Strategic instruction in Primary education: A pathway to successful learning in content-based contexts. *Integration of theory and practice in CLIL*. New York;Amsterdam;; Rodopi
- Salinas Meza, R. (2011). La historia de la infancia, una historia por hacer. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 1(5).
- Santrock, J. W., & Navarro Guzmán, J. I. (2003). Psicología del desarrollo en la "infancia". Capítulo 7 *Desarrollo cognitivo en la primera infancia*. Madrid [etc.]: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Satriano, C. (2008). El lugar del niño y el concepto de infancia. *Extensión Digital*, (3), 1-7.
- Singleton, D.M., y Ryan, L. (2004). Language Acquisition: The Age Factor. 2nd Edition. *Multilingual Matters*.
- Suárez, M. (2005). Claves del éxito del aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE). *Charla presentada en la 5ta Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo del grupo GIAC. Universidad de Deusto, Bilbao, 27*.
- Wiesemes, R. (2009). Developing theories of practices in CLIL: CLIL as post-method pedagogies. *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe*, 41-62.
- Zegarra, C., & García, J. (2010). Pensamiento y lenguaje: Piaget y Vygotsky. Recuperado de <http://cursa.ihmc.us/rid=1JHMXKFJG-1GQVXS1-1756/PENSAMIENTO%20Y%20LENGUAJE%20PIAGET%20Y%20VYGOTSKI.pdf>

Normativa y legislación

MARCO EUROPEO

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Consejo de Europa 2001.

MARCO ESTATAL

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Madrid: Boletín Oficial del Estado, de 4 de Mayo de 2006, pp. 17158-17207.

MARCO AUTONÓMICO DE CANTABRIA

Ley de Cantabria 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria.

Cantabria: Boletín Oficial de Cantabria de 30 de diciembre de 2008, pp. 17748-1776.

Resolución de 28 de septiembre de 2006, por la que se establece el Plan para la Potenciación de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Cantabria: Boletín Oficial de Cantabria de 10 de octubre de 2006, pp. 12178-12181.

Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Cantabria: Boletín Oficial de Cantabria de 25 de agosto de 2008, pp. 11543-11559.

Orden ECD/123/2013, de 18 de noviembre, que regula los programas de educación bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Cantabria: Boletín Oficial de Cantabria de 3 de Diciembre de 2013, pp. 39195-39212.

Orden ECD/16/2012, de 15 de marzo, por la que se convoca a los centros docentes públicos que imparten educación infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria para la implantación de planes de inmersión lingüística en lengua inglesa en el segundo ciclo de educación infantil. Cantabria: Boletín Oficial de Cantabria de 27 de Marzo de 2012, pp. 8382-8390

Anexos

Anexo 1: Tabla niveles comunes de referencia del MCERL

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Anexo 2: Objetivos específicos y líneas estratégicas del PIL

Líneas estratégicas	Objetivos específicos
1. INMERSIÓN LINGÜÍSTICA	-Exposición temprana a la lengua inglesa, abriendo el camino hacia otras culturas. - Mayor campo de interacción de alumnos y maestros con ayudantes lingüísticos nativos con perfil docente. - Desarrollo de contenidos con sentido para el alumno en actividades formales, informales y no formales, fomentando aprendizajes visibles e invisibles. - Desarrollo de diferentes formas de expresión con distintos lenguajes a través de la comunicación y la representación. - Fomento de un aprendizaje expresivo globalizado (oral, icónico, musical, gestual...) - Inicio en la adquisición y desarrollo de las destrezas necesarias para alcanzar una correcta pronunciación, entonación y ritmo en inglés. - Apoyo al desarrollo de la autonomía personal de los alumnos y a su relación con el entorno, adecuando su comportamiento a la interacción con personas que usa otra lengua y desarrollan actitudes y hábitos sociales para la convivencia como el diálogo, la ayuda o la colaboración. Favorecimiento de nuevos aprendizajes significativos, vivenciales y relacionales. - Desarrollo de la curiosidad de los alumnos por la cultura angófona, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio.
2. COMPROMISO DEL CENTRO Y FAMILIAS	-Creación de una cultura de centro bilingüe. Compromiso de optar a ser un centro con PEB en de tres cursos a partir de iniciar el presente programa. - Implicación de toda la comunidad educativa. - Autonomía en la planificación de actividades en lengua inglesa adaptadas al contexto de cada centro. - Coordinación de la intervención educativa de docentes y ayudantes lingüísticos. - Compromiso de alcanzar metas que incluyan mejora de la competencia comunicativa de los alumnos de cara a una mejor preparación para la etapa obligatoria. - Continuidad en otras etapas educativas. - Participación de las familias en actividades escolares y extraescolares
3. FORMACIÓN	- Actualización de la formación de los docentes. - Mayor número de maestros que realicen actividades en inglés. - Amplia difusión de las herramientas y buenas prácticas desarrolladas para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas.

Anexo 3: Rúbrica de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Valoración	NO CONSEGUIDO	PARCIALMENTE	CASI TOTALMENTE	CONSEGUIDO TOTALMENTE
Interés de los alumnos por las actividades.				
Nivel de atención de los alumnos en las actividades.				
Participación de los alumnos en las actividades.				
Identificación del color <i>RED</i> .				
Pronunciación del color <i>RED</i> .				
Identificación del color <i>YELLOW</i> .				
Pronunciación del color <i>YELLOW</i> .				
Identificación del color <i>GREEN</i> .				
Pronunciación del color <i>GREEN</i> .				
Identificación del color <i>BLUE</i> .				
Pronunciación del color <i>BLUE</i> .				

Observaciones y sugerencias:

Anexo 4: Rúbrica de autoevaluación de la propuesta y práctica docente

Valoración	NO CONSEGUIDO	PARCIALMENTE	CASI TOTALMENTE	CONSEGUIDO TOTALMENTE
Interés y motivación que propician las actividades.				
Adecuación de la temporalización.				
Cumplimiento de los objetivos.				
Objetivos adecuados a la etapa.				
Actividades adecuadas a la etapa.				

Observaciones y sugerencias:

