

Análisis del enfoque AICLE en Educación Infantil: la educación musical y auditiva en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Autora: Sara Cancela Pose

Tesis doctoral UDC / 2021

Directoras: María Bobadilla Pérez

Rocío Chao Fernández

Programa de doctorado en Equidad e Innovación en Educación



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

*Educar es lo mismo
que poner motor a una barca.
Hay que medir, pesar, equilibrar...
Y poner todo en marcha.
(...)
Pero es consolador soñar
mientras uno trabaja,
Que ese barco, ese niño
irá muy lejos por el agua.
Soñar que ese navío llevará nuestra
carga de palabras
hacia puertos distantes.
Hacia islas lejanas.*

Gabriel Celaya

A Alfonso, Begoña, Ángel y Celia

Autorización de las directoras de la tesis

Dra. D^a MARÍA BOBADILLA PÉREZ, Profesora Contratada Doctora del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidade de A Coruña y Dra. D^a ROCÍO CHAO FERNÁNDEZ, Profesora Contratada Doctora del Área de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidade de A Coruña, y, en calidad de directoras de la Tesis de Doctorado titulada: Análisis del enfoque AICLE en Educación Infantil: la educación musical y auditiva en el aprendizaje de la lengua extranjera.

INFORMAMOS:

Que la presente tesis se corresponde con el trabajo realizado por Dña. Sara Cancela Pose bajo nuestra dirección y autorizamos su presentación, considerando que reúne los requisitos exigidos en el Reglamento de Estudios de Doctorado de la UDC para optar al grado de Doctor y que como directoras de esta no incurrimos en las causas de abstención establecidas en la Ley 40/2015.

Para que así conste, se firma y data en A Coruña, a 25 de enero de 2021

**BOBADILLA
PEREZ MARIA** Firmado digitalmente
por BOBADILLA PEREZ
MARIA
Fecha: 2021.01.26
11:32:41 +01'00'

Fdo.: Prof. Dra. María Bobadilla Pérez

**CHAO
FERNANDEZ
ROCIO -** Firmado digitalmente por
CHAO FERNANDEZ
ROCIO
Fecha: 2021.01.25
23:13:57 +01'00'

Prof. Dra. Rocío Chao Fernández

Agradecimientos

Si bien el desarrollo de una tesis doctoral no se puede catalogar como sencillo, es de recibo afirmar que durante todo el proceso he podido disfrutar de cada momento e investigación que se han llevado a cabo. Esta tesis es el fruto de un extenso período formativo que, lejos de finalizar a día de hoy, continuará acompañándome a lo largo de toda mi vida.

A lo largo de este estudio, he contado con la ayuda y cooperación inestimables de muchas personas, a las que debo mi gratitud por haberme apoyado en este proceso de crecimiento como persona, docente e investigadora.

En primer lugar, gracias a la Universidade da Coruña por su atención y asesoramiento continuos en todo lo referente a mi etapa como alumna de Doctorado.

Gracias igualmente a los centros educativos en los que se ha desarrollado esta investigación, por su apoyo y confianza, y por haberme hecho sentir como parte del equipo docente, permitiendo llevar a cabo este estudio sin ningún tipo de cuestionamiento y poniendo en valor uno de los pilares fundamentales de la educación: la cooperación.

A mi familia, por ser los principales promotores de mis sueños y por estar dispuestos a acompañarme cada largo y agotador día de estudio, por desear y anhelar siempre lo mejor para mí, por cada consejo y por cada una de sus palabras que me guiaron durante toda mi vida.

Por último, pero no menos importante, he de agradecer de manera especial y sincera a las Profesoras Dra. María Bobadilla Pérez y Dra. Rocío Chao Fernández por haberme aceptado para realizar esta tesis doctoral bajo su dirección. Rocío, María, gracias por vuestro apoyo y confianza en este trabajo, por vuestra disponibilidad y vuestra paciencia. Estoy convencida de que, sin vosotras, el desarrollo de esta investigación no habría sido posible.

A todos y cada uno de vosotros,

GRACIAS – GRAZAS – THANK YOU

Resumen

Resumen

Las políticas lingüísticas europeas promueven la formación de un ciudadano plurilingüe, para lo cual es necesario utilizar una metodología que favorezca este aprendizaje, como el enfoque AICLE. Por otro lado, la Educación Musical favorece el desarrollo de diferentes competencias, como la lingüística, máxime si ambas se inician a edades tempranas. Partiendo de la hipótesis de que la integración de la Educación Musical como herramienta en el aula de lengua extranjera favorece su adquisición, este trabajo se centra en el estudio y aplicación de las sinergias de ambas áreas. Para ello, tras la elaboración del marco teórico se analiza el empleo de la música en el aula de lengua extranjera a través de la observación y la entrevista. Finalizado el análisis se destacan las ventajas del trabajo en conjunto y se concluye la necesidad de una mayor formación del profesorado, tanto en metodologías para el plurilingüismo como para la docencia musical en Educación Infantil. Por último, teniendo en cuenta las conclusiones extraídas del marco teórico y los resultados del estudio, se diseña una propuesta de intervención interdisciplinar en la que se ejemplifica cómo aplicar el enfoque AICLE y el trabajo de la Educación Musical en Educación Infantil.

Resumo

As políticas lingüísticas europeas promoven a formación dun cidadán plurilingüe, para o cal é necesario utilizar unha metodoloxía que favoreza esa aprendizaxe, coma o enfoque AICLE. Por outro lado, a Educación Musical favorece o desenvolvemento de diferentes competencias, como a lingüística, máxime se ambas se inician a idades temperás. Partindo das hipótese de que a integración da Educación Musical como ferramenta na aula de lingua estranxeira favorece a súa adquisición, este traballo céntrase no estudio e aplicación das sinerxias de ambas áreas. Para isto, tras a elaboración do marco teórico analízase o emprego da música na aula de lingua estranxeira a través da observación e a entrevista. Finalizada a análise, destácanse as vantaxes do traballo en conxunto e conclúese a necesidade dunha maior formación do profesorado, tanto en metodoloxías para o plurilingüismo como para a docencia musical en Educación Infantil. Por último, tendo en conta as conclusión extraídas do marco teórico e os resultados do estudo, deséñase unha proposta de intervención interdisciplinar na que se exemplifica como aplicar o enfoque AICLE e o traballo da Educación Musical en Educación Infantil.

Abstract

European language policies promote the training of a plurilingual citizen. For this, it is necessary to use a methodology that supports this learning, such as the CLIL approach. Furthermore, music education stimulates the development of different skills, such as language, especially if both are started at an early age. Based on the hypothesis that the integration of Musical Education as a tool in the foreign language classroom promotes its acquisition, this work focuses on the study and application of synergies in both areas. For it, after the elaboration of the theoretical framework, the use of music in the foreign language classroom is analysed through the observation and the interview. Once the analysis has been completed, the advantages of working them together are highlighted and the need of teacher training is concluded, both in methodologies for multilingualism and for musical teaching in Early Childhood Education. Finally, taking into account the conclusions drawn from the theoretical framework and the results of the study, an interdisciplinary intervention proposal is designed in which it is exemplified how to apply the CLIL approach and the work of Musical Education in Early Childhood Education.

Índice

Capítulo I. Introducción.....	1
1.1. Estado de la cuestión.....	5
1.2. Estructura de la tesis.....	11
1.3. Objetivos de la investigación.....	13
Capítulo II. Adquisición de lenguas extranjeras.....	15
2.1. Desarrollo del lenguaje y la comunicación.....	19
2.2. Adquisición del lenguaje en Educación Infantil.....	30
2.3. Adquisición de la lengua extranjera en Educación Infantil.....	39
2.4. Didáctica de la lengua extranjera en Educación Infantil.....	53
Capítulo III. El enfoque AICLE.....	59
3.1. Marco legal en Europa.....	63
3.2. Multilingüismo y Plurilingüismo.....	68
3.3. AICLE a lo largo de la Historia.....	77
3.4. Definición de AICLE.....	91
3.5. AICLE en Educación Infantil: Edulingüe 2020.....	110
3.6. Formación del profesorado.....	117
Capítulo IV. La Educación Musical en Educación Infantil.....	121
4.1. Contextualización.....	125
4.2. La música en Educación.....	126
4.3. La música en la etapa de Educación Infantil.....	131
4.4. Métodos y recursos para la enseñanza de la música.....	141
4.5. Beneficios del aprendizaje musical a nivel cerebral y auditivo.....	149
4.6. Formación del profesorado.....	159
Capítulo V. El enfoque AICLE y la Educación Musical.....	161
5.1. El papel de la discriminación auditiva en el aprendizaje de la lengua extranjera.....	165
5.2. AICLE y Educación Musical en Educación Infantil.....	175

5.3. Métodos y recursos musicales en el aula plurilingüe de Educación Infantil.....	179
Capítulo VI. Metodología	189
6.1. Definición del objeto de estudio	193
6.2. Diseño general de la investigación.....	197
6.3. Escenario y configuración de la muestra.....	202
6.4. Acceso al campo.....	205
6.5. Plan de trabajo y temporalización	207
6.6.1. Observación.	209
6.6.2. Entrevista.	213
6.7. Triangulación, validez, fiabilidad y generalización.....	216
6.8. Previsión sobre las cuestiones éticas y criterios de credibilidad.	219
Capítulo VII. Análisis de resultados	195
7.1. Análisis y discusión de datos.....	225
7.1.1. Observación I.....	225
7.1.2. Observación II.....	254
7.1.3. Entrevistas.....	270
7.2. Triangulación de datos.....	287
7.3. Respuesta a las preguntas de investigación.	292
Capítulo VIII. Conclusiones	231
8.1. Conclusiones.....	299
8.1.1 Conclusiones referentes a los objetivos específicos.	301
8.1.2. Conclusiones en base a las técnicas de recogida de datos.	308
8.1.3. Propuesta de intervención.	312
8.2. Retos y limitaciones de esta investigación.	316
8.3. Sugerencias para futuras investigaciones.	317
Capítulo IX. Propuesta de intervención.....	319
9.1. Introducción.....	323
9.2. Competencias clave.	327
9.3. Objetivos.....	329
9.4. Contenidos.	333
9.5. Metodología.....	337
9.5.1. Ambiente de aprendizaje.....	337
9.5.2. Perspectiva didáctica.....	348
9.5.3. Actividades.	350

9.5.4. Proyecto de aula.	351
9.5.5. Papel del profesorado.	363
9.5.6. Papel del alumnado.....	364
9.5.7. Agrupamientos.	364
9.5.8. Apertura al entorno.....	365
9.6. Educación en valores.....	366
9.7. Atención a la diversidad.....	368
9.8. Evaluación.....	369
9.9. Unidades Didácticas.....	371
Capítulo X. Bibliografía	415
10.1. Referencias bibliográficas.....	417
10.2. Referencias legislativas.....	433
Capítulo XI. Anexos.....	435
11.1. Anexo I. Solicitud de participación a los centros educativos.....	437
11.2. Anexo II. Cronograma de investigación.	438
11.3. Rúbrica de observación.	439
11.4. Anexo IV. Validación de la rúbrica.	446
11.5. Anexo V. Plantilla de la entrevista.....	449
11.6. Anexo VI. Transcripciones de las entrevistas.	452
11.6.1. Entrevista 1	452
11.6.2. Entrevista 2	460
11.6.3. Entrevista 3	472
11.6.4. Entrevista 4	480
11.6.5. Entrevista 5	487
11.7. Anexo VII. Mapa del tesoro.....	494
11.8. Anexo VIII. Matriz.....	495

Lista de tablas

Tabla 1. Distribución del número de alumnos/as por lengua extranjera	435
Tabla 2. Procesos de orden inferior y superior	104
Tabla 3. Razones para introducir AICLE en el currículo.	115
Tabla 4. Planificación de una unidad AICLE	127
Tabla 5. Habilidades cognitivas en el aula	136
Tabla 6. Localización de las funciones de la música en el cerebro	173
Tabla 7. Relaciones entre lenguaje musical y verbal.....	191
Tabla 8. Relaciones entre música y lenguaje	193
Tabla 9. Ventajas de los métodos cualitativos en investigación.	222
Tabla 10. Cronograma de investigación	233
Tabla 11. Comparativa entre observación y entrevista.....	315
Tabla 12. Objetivos generales.....	352
Tabla 13. Contenidos	356
Tabla 14. Registro de sonidos.....	375
Tabla 15. Registro de grabaciones	380
Tabla 16. Distribución de las Unidades Didácticas	392

Lista de figuras

Figura 1. El lenguaje como sistema de comunicación..	20
Figura 2. Las habilidades lingüísticas en Educación Infantil..	34
Figura 3. Significado por influencia del contexto.....	48
Figura 4. Influencia del uso de las unidades léxicas sobre su significado.....	49
Figura 5. Visualización de multilingüismo y plurilingüismo.	69
Figura 6. Efectos cognitivos de los diferentes tipos de bilingüismo.	78
Figura 7. Modelo interactivo de educación bilingüe.	79
Figura 8. Interacciones entre variables del input del niño y método..	80
Figura 9. Taxonomía de Bloom.	81
Figura 10. Diferenciación entre taxonomía de Bloom y nuevo modelo.....	84
Figura 11. The 4Cs Framework.	97
Figura 12. Consideración del contenido..	98
Figura 13. Conexión entre contenido y cognición.	99
Figura 14. Language of, for and through learning.....	100
Figura 15. Language of learning.....	101
Figura 16. Language for learning.	102
Figura 17. Language through learning.....	103
Figura 18. Conciencia y oportunidades culturales.....	104
Figura 19. Países en los que se ofrece la enseñanza AICLE en Europa.	109
Figura 20. Modelo de procesamiento modular de la música.	154
Figura 21. Objetivos específicos.....	195
Figura 22. Observación de aspectos generales (I)..	226
Figura 23. Observación del método AICLE (I)..	239
Figura 24. Observación de la Educación Musical (I).	247
Figura 25. Observación de la Educación Musical en el aula AICLE (I).	249
Figura 26. Observación del papel del profesor tutor y recursos en el aula AICLE(II). 252	
Figura 27. Observación de aspectos generales (II)..	254
Figura 28. Observación del método AICLE (II).....	260
Figura 29. Observación de la Educación Musical (II).	264
Figura 30. Observación de la Educación Musical en el aula AICLE (II).	266
Figura 31. Observación del papel del profesor tutor y recursos en el aula AICLE(II). 268	
Figura 32. Apartados de la entrevista..	270
Figura 33. Acreditación del nivel B2 en lengua extranjera.	271
Figura 34. Conocimiento del programa Edulingüe 2020.....	272
Figura 35. Información sobre Edulingüe 2020.	272
Figura 36. Grado de conocimiento de los requisitos de Edulingüe 2020.	273
Figura 37. Efectividad del nivel B2 para impartir docencia.	273
Figura 38. Calidad de la enseñanza tras Edulingüe 2020.	274

Figura 39. Motivo de la participación del centro en el programa..	274
Figura 40. Horas de Inglés antes y después de implementar Edulingüe 2020.	275
Figura 41. Lenguas extranjeras introducidas en el aula..	276
Figura 42. Conocimiento de las modificaciones en la Planificación Lingüística.	276
Figura 43. Valoración del nivel de inglés propio para participar en el programa.....	277
Figura 44. Nivel de coordinación entre tutor y especialista..	277
Figura 45. Carga de trabajo tras Edulingüe 2020.....	278
Figura 46. Motivo de la participación como docente en el programa.....	278
Figura 47. Utilización del enfoque AICLE.	279
Figura 48. Valoración de la cantidad de materiales en Educación Infantil.....	279
Figura 49. Tipo de recursos empleados en el aula.	280
Figura 50. Nivel de conocimiento del método AICLE.	280
Figura 51. Formación en metodologías para el plurilingüismo..	281
Figura 52. Beneficio del método AICLE.	282
Figura 53. Nivel de dificultad en la utilización de AICLE..	282
Figura 54. Nivel de atención del alumnado según el idioma empleado.....	283
Figura 55. Satisfacción con los resultados del método AICLE.....	283
Figura 56. Áreas impartidas en inglés.....	284
Figura 57. Áreas impartidas en lengua gallega.	285
Figura 58. Áreas impartidas en lengua castellana.....	285
Figura 59. Propuestas de mejora para Edulingüe 2020.....	286
Figura 60. Plano de aula.....	342
Figura 61. Casilleros.	342
Figura 62. Plano de aula (2).	343
Figura 63. Plano de aula (3).	343
Figura 64. PDI.....	344
Figura 65. Rincón Atlántico (arte-música-dramatización).....	344
Figura 66. Rincón Índico (lectoescritura).	345
Figura 67. Rincón Pacífico (conocimiento del entorno).	345
Figura 68. Rincón Antártico (lógico-matemático).	346
Figura 69. Rincón Ártico (experimentación sensorial).	346
Figura 70. Espacio TIC.	347
Figura 71. Mapa del tesoro.....	352
Figura 72. Matriz.....	353

Capítulo I

Introducción

En este capítulo, se justifica el estudio y se lleva a cabo un breve análisis del estado de la cuestión y se establece la estructura de esta tesis. Al mismo tiempo, se concretan los objetivos que se han de alcanzar y las preguntas de investigación a las que se pretende dar respuesta.

1.1. Estado de la cuestión

La sociedad actual cuenta con un nivel de competitividad cada vez mayor, y, por este motivo, se hace necesario el conocimiento de una o más lenguas extranjeras, siendo imprescindible una intervención temprana desde las primeras etapas de la educación. En este sentido, la Administración Pública, como interventora en la cultura y por demanda de la sociedad; y la Administración Educativa, por instancia de las familias, se sitúan como protagonistas del actual debate sobre políticas educativas en relación con el aprendizaje de idiomas como facilitador de la vida en la presente sociedad de la información y el conocimiento. A esto, es necesario añadir que las Ciencias Sociales investigan las dinámicas de cambio social, tanto en el pasado como en el presente, analizando los contrastes y posibles contradicciones que puedan existir en una determinada sociedad, a fin de planificar medidas de intervención futura, teniendo en cuenta que los efectos del proceso de enseñanza-aprendizaje se ven claramente influenciados por el ambiente social de la niña o niño. En relación con esto se puede afirmar que la investigación científica en educación representaría una solución a dichos problemas. Sin embargo, hay que tener en cuenta que esa investigación debe estar correctamente fundamentada.

Actualmente, la lengua inglesa continúa situándose a la cabeza en el sistema educativo de la Unión Europea, más teniendo en cuenta que el Espacio Europeo de Educación Superior considera necesario un nivel de competencia lingüística intermedio (B1 según el Marco Europeo de Referencia) para la obtención del título de Grado. Lejos de interrumpir esta formación en lenguas extranjeras, el profesorado que imparta docencia debe contar con continua formación sobre el tema, necesitando la implicación de toda la

comunidad educativa y con una constante relación entre profesionales de la enseñanza, teniendo en cuenta si cuentan con experiencia previa en modelos de aprendizaje de la lengua extranjera, y si utilizan recursos y materiales específicos para la docencia en otra lengua distinta de la materna (en adelante, L1).

A lo largo de los años, el término “bilingüe” ha dado lugar a definiciones poco precisas, considerando que, si se diese el dominio de dos lenguas por parte de un individuo, podríamos hablar de “bilingüismo”. Esta concepción no dista mucho de la definición actualmente aportada por la Real Academia Española (en adelante, RAE), quien explica el término como el “uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona”. Sin embargo, este término comienza a ser sustituido por “plurilingüismo”, que hace referencia, según la RAE, a la “coexistencia de varias lenguas en un país o territorio”. Sin embargo, el MCERL asigna esta definición al término “multilingüismo”, diferencia terminológica a la que se hará alusión más adelante. A nivel estatal, es importante precisar que, en la mayoría de las comunidades autónomas, el castellano es la única lengua oficial, motivo por el cual se concreta que la población es bilingüe cuando ha adquirido una lengua extranjera. Sin embargo, en el caso de Galicia, al tratarse de un contexto bilingüe, en el que coexisten dos lenguas oficiales, que son el castellano y el gallego, la adquisición de una tercera lengua ocasionaría la utilización del término “plurilingüismo”, hecho que se tratará con más detalle en apartados posteriores.

Actualmente siguen surgiendo dudas en torno al nivel de competencia lingüística que consiguen alcanzar los alumnos y alumnas al final de las distintas etapas educativas, lo que hace plantearse la posibilidad de que un nivel deficiente en dicha competencia pueda deberse a la aplicación de metodologías poco eficaces. En este sentido, el enfoque AICLE

/ *CLIL* (Aprendizaje Integrado de Lenguas Extranjeras / *Content and Language Integrated Learning*) pretende reforzar los aprendizajes de la lengua extranjera a través de su utilización como instrumento de aprendizaje y vehículo de comunicación, de tal modo que se adquiriera una terminología específica. Por tanto, este enfoque ofrece unas características diferentes a los anteriores, que se irán exponiendo a lo largo de esta tesis, así como las distintas influencias que haya podido recibir de otro tipo de teorías, como las constructivistas o la Teoría de las Inteligencias Múltiples.

En la actualidad, la investigación en relación con el enfoque AICLE en la etapa de Educación Infantil es escasa en España, si bien Andalucía y País Vasco se sitúan a la cabeza en este aspecto (Pérez-Cañado, 2012; Lasagabaster, 2019), siendo indispensable situar a Galicia en el mapa en materia AICLE ante la escasez de investigaciones sobre el tema, más teniendo en cuenta que la *Xunta de Galicia* implementó, en el año 2017, el programa *Edulingüe 2020* en 83 instituciones educativas en la etapa de Educación Infantil, aludiendo a las secciones bilingües/plurilingües de los centros afirmando que su organización debe responder a la aplicación de la metodología AICLE, aspecto que se tratará en detalle más adelante. Destacando algunas investigaciones recientes sobre el tema, San Isidro (2017), en su tesis doctoral "*CLIL in a Multilingual Setting: A Longitudinal Study on Galician Students, Teachers and Families*", lleva a cabo un detallado análisis sobre la situación actual del gallego ante el aprendizaje de otras lenguas, desde el punto de vista de la aplicación del enfoque AICLE en el aula. Por su parte, Galán-Rodríguez (2018) desarrolla una investigación acerca de las percepciones y motivación en relación con la metodología objeto del estudio en Educación Secundaria, recogida en su tesis doctoral "*Students and teacher's perceptions and motivation in a Galician*

Plurilingual High School". El hecho de que la mayoría de tesis doctorales y otros estudios sobre el tema no hagan hincapié en la etapa de Educación Infantil pone de manifiesto la necesidad de impulsar la investigación en este aspecto, dada la importancia que tiene la adquisición de lenguas extranjeras desde edades tempranas, centrándose así en el momento de la escolarización, hecho que sentará las bases para alcanzar el objetivo de lograr una sociedad plurilingüe.

En anteriores entradas al campo, he comprobado de primera mano que uno de los recursos más utilizados a la hora de impartir docencia a través del enfoque AICLE son las canciones. Este aspecto puede resultar, a priori, lógico si se tiene especialmente en cuenta la relación entre el aprendizaje de una lengua extranjera y la educación auditiva. A esto, se debe añadir la importancia de la Educación Musical desde edades tempranas, dado su carácter interdisciplinar y universal y por contribuir al desarrollo integral del niño o niña a nivel físico y mental, y a la convivencia entre culturas. En relación con esto, el Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia, considera básico el lenguaje musical para enriquecer las posibilidades de expresión, contribuyendo al desarrollo de la competencia comunicativa. Sin embargo, la escasa formación en la materia por parte del profesorado de esta etapa educativa, así como la escasa o nula presencia del maestro/a especialista de música en las aulas, puede suponer un obstáculo en cuanto a la Educación Musical que han de recibir los alumnos y alumnas para su correcto desarrollo, más concretamente en lo referente a la estimulación de la percepción auditiva mediante la discriminación auditiva de diferentes sonidos en la propia aula.

La discriminación auditiva, siendo esta una forma particular de percepción es una de las habilidades auditivas más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al ser la habilidad más idónea para reconocer los sonidos, pues un sonido es aprendido cuando se diferencia de otro (Botella-Nicolás, Fosati y Canet., 2017). En relación con esto, hay que añadir que la Educación Musical proporciona estrategias para la correcta pronunciación en lengua extranjera. En palabras de Ruiz Calatrava (2008):

La utilización de canciones en la enseñanza de idiomas es algo eficaz para alcanzar un buen ambiente, ya que los alumnos cooperan, se capta su atención e interés, sin embargo, lo más importante es que refuerzan y consolidan el aprendizaje, hacen que consigan una mayor fluidez y precisión fonética y a la vez, estimulan su imaginación (p. 9).

Por tanto, a través de la música se mejora el vocabulario, la pronunciación, la entonación, el acento y la gramática, convirtiendo la didáctica musical en una herramienta interdisciplinar pues, al crear un repertorio que utilice el léxico y estructuras adecuadas en lengua extranjera basadas en el criterio de frecuencia léxica, se colabora al desarrollo vocal (Bernal Vázquez *et al.*, 2010).

En conclusión, y habiendo hablado acerca de la correlación entre la discriminación auditiva, fruto de una adecuada Educación Musical desde la etapa de Educación Infantil, y el enfoque AICLE, el objetivo principal de esta tesis es profundizar en esta relación de beneficio mutuo, a través de diferentes técnicas e instrumentos. Es importante tener en cuenta la escasez de investigación al respecto. En este sentido, hay numerosas tesis centradas en el estudio del enfoque AICLE, pero pocas de ellas son específicas de Educación Infantil. Del mismo modo, existen una amplia multitud de tesis que tienen como temática la didáctica de la Música en Educación Infantil. Sin embargo, esta tesis

doctoral es novedosa, a la par que necesaria, debido a que actualmente no es posible encontrar ningún estudio en la línea de lo que se propone en esta investigación: la correlación entre ambas, centrándose en la necesidad de trabajarlas en conjunto para obtener el máximo beneficio posible desde edades tempranas, específicamente desde la etapa de Educación Infantil. Es de recibo tener en cuenta que las secciones bilingües son impartidas por el profesor tutor del aula, al igual que ocurre con el área de Música, motivo por el cual es necesario prestar atención a la formación del profesorado, puesto que será el encargado de garantizar el aprendizaje de los contenidos y la adquisición de la lengua extranjera de forma simultánea, objetivo principal del método AICLE.

1.2. Estructura de la tesis

El presente trabajo de investigación se estructura en nueve capítulos. En el primero de ellos se lleva a cabo una introducción al estudio en la que se realiza un balance acerca del estado de la cuestión, la motivación para la realización de esta tesis, los objetivos que se pretenden alcanzar y las preguntas de investigación a las que se pretende dar respuesta.

El segundo capítulo aborda la temática de la Educación Musical en la etapa de Educación Infantil, estructurado en varias secciones. Por un lado, la educación auditiva, haciendo hincapié en las relaciones entre la música y el cerebro. Por otro lado, la música en la educación, prestando atención a la legislación vigente y a las aportaciones de diferentes investigadores y pedagogos acerca del tema. En tercer lugar, la música específicamente en Educación Infantil, etapa objeto de análisis en esta tesis. Posteriormente, se lleva a cabo un análisis de los recursos y métodos para la enseñanza de la música y, por último, un breve resumen acerca de la formación del profesorado en Educación Musical.

El tercer capítulo de esta tesis doctoral se centra en el estudio de la lengua extranjera, dividido igualmente en una serie de secciones, que parten del desarrollo del lenguaje y la comunicación en términos generales, para pasar a centrarse en la adquisición del lenguaje específicamente en Educación Infantil. Posteriormente, se aborda la temática de la adquisición de la lengua extranjera en la Educación Infantil y su didáctica, en estrecha relación con el principal objetivo de este estudio. Por último, se realiza una valoración acerca de la formación del profesorado en metodologías para el plurilingüismo.

El cuarto capítulo contiene una serie de apartados en relación con el enfoque AICLE. Se parte, por tanto, de un análisis del marco legal en Europa, así como de la diferenciación

entre multilingüismo y plurilingüismo. Posteriormente, se profundiza en el papel del método a lo largo de la Historia, para pasar a centrarse en la etapa de Educación Infantil, con la implementación del programa *Edulingüe 2020* en la Comunidad Autónoma de Galicia.

El quinto capítulo, el que establece una relación más estrecha con los objetivos a alcanzar y las preguntas de investigación a las que se pretende dar respuesta, aborda la temática del enfoque AICLE y la Educación Musical, partiendo del papel de la discriminación auditiva en el aprendizaje de la lengua extranjera. Posteriormente, se realiza un análisis acerca del método y la música en Educación Infantil en particular, profundizando en los métodos y recursos musicales en el aula plurilingüe de la etapa.

En el capítulo seis, se concreta la metodología empleada en este estudio, especificando los métodos empleados, las técnicas de recogida de datos y la temporalización.

El capítulo siete se centra en el análisis de resultados extraídos de las observaciones y las entrevistas, realizando una triangulación de datos con la finalidad de obtener información lo más precisa posible.

El octavo capítulo de esta tesis doctoral expone las conclusiones a las que se ha llegado con la realización de este estudio, dando respuesta a los objetivos planteados, tanto general como específicos, y otras cuestiones de interés.

Por último, el noveno capítulo consiste en la realización de una Propuesta de intervención en la que se ejemplifique cómo aplicar el método AICLE y la Educación Musical en el aula de Educación Infantil, partiendo de las debilidades y fortalezas percibidas a través de las técnicas de recogida de datos.

1.3. Objetivos de la investigación

Partiendo de la hipótesis de que el desarrollo de las competencias lingüística y musical se benefician mutuamente, el objetivo principal de esta investigación es estudiar la aplicación integrada de la Educación Musical y de la adquisición de lenguas extranjeras en edades tempranas. Para alcanzarlo, es necesario lograr previamente un conjunto de objetivos específicos, que son los siguientes:

- Conocer el estado de la cuestión en relación con el enfoque AICLE, la Educación Musical y sus sinergias.
- Identificar las debilidades y fortalezas de AICLE frente a metodologías tradicionales de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Conocer la percepción actual del profesorado que imparte docencia a través del enfoque AICLE acerca del plurilingüismo.
- Contrastar las diferencias entre el aula AICLE en que se utiliza la Educación Musical y aquella en la que no lo hacen.
- Averiguar si el alumnado se muestra más motivado si en el aula AICLE se utiliza la Educación Musical.
- Contrastar las diferencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera según la percepción y el desarrollo auditivo.

A través de las técnicas de recogida de datos empleadas para recabar información, se pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Está metodológicamente planificada la utilización de la música como recurso en el aula AICLE de Educación Infantil?

- 2) ¿Cuáles son los puntos fuertes y débiles de la utilización de la Educación Musical en la puesta en práctica de los principios metodológicos AICLE?
- 3) ¿La enseñanza de la Educación Musical en Educación Infantil está apoyada en algún principio pedagógico o metodología específica?

Capítulo II

Adquisición de lenguas extranjeras

A lo largo de este capítulo, se abordará el tema de la adquisición de lenguas extranjeras, partiendo del desarrollo del lenguaje y la comunicación, y centrándose en la etapa de Educación Infantil, analizando distintas técnicas, metodologías y recursos para el aprendizaje en edades tempranas.

2.1. Desarrollo del lenguaje y la comunicación

En esta sección, se abordará la temática del desarrollo del lenguaje y la comunicación en el ser humano desde edades tempranas, partiendo de los puntos de vista de diferentes autores/as y de las aportaciones de Chomsky, Vygotsky y Jean Piaget, a través de los diferentes tipos de lenguaje y sus funciones, y los enfoques teóricos sobre el tema objeto de estudio.

En la sociedad actual, es fundamental destacar la importancia del dominio de la lengua oral como principal vehículo de comunicación, siendo indispensable trabajar este aspecto desde etapas tempranas. Además, para comprender de modo apropiado el proceso de adquisición de la segunda lengua, es importante comprender el de la lengua materna. Numerosos estudios señalan que, desde antes del nacimiento, los niños y niñas escuchan el idioma que se habla a su alrededor, si bien es cierto que las primeras producciones se darán a partir de la segunda mitad del primer año de vida. En relación con esto, y en palabras de Pujals Pérez (2002):

Es primordial, por tanto, que se adquieran cuanto antes suficientes capacidades lingüísticas y comunicativas en el sistema lingüístico de la propia lengua o lenguas del entorno: los fonemas y sonidos característicos; el repertorio léxico y el vocabulario básico; las estructuras oracionales más comunes, así como el conjunto de reglas de interacción lingüística relacionadas con los actos de habla (p. 275).

Centrándose en la temática de adquisición del lenguaje, son muchas las investigaciones que un gran número de estudiosos han ido realizando a lo largo del tiempo. En relación con los primeros pasos en el camino hacia el dominio de la primera lengua, y teniendo en

cuenta que aprender a hablar hace referencia a saber cómo utilizar el lenguaje, Guibourg (2007) afirma que:

El proceso de adquisición de la lengua implica que el sujeto ha de hacer suyo un instrumento, arbitrario y convencional, que su grupo cultural ha construido a lo largo de su historia. Para hacer suyo dicho instrumento, el individuo debe necesariamente participar en situaciones comunicativas que sean significativas para él, que tengan una funcionalidad que le permita otorgarles un sentido (p. 13).

Para hablar de proceso comunicativo, es necesario tener conocimiento de los elementos que lo integran. Rojo (1986) postula que la realización del mismo requiere de la existencia de un emisor, un destinatario y un mensaje, entendidos los primeros como los puntos inicial y final del proceso. De este modo, el esquema del proceso de comunicación podría representarse del siguiente modo, tal y como sugiere la figura 1:

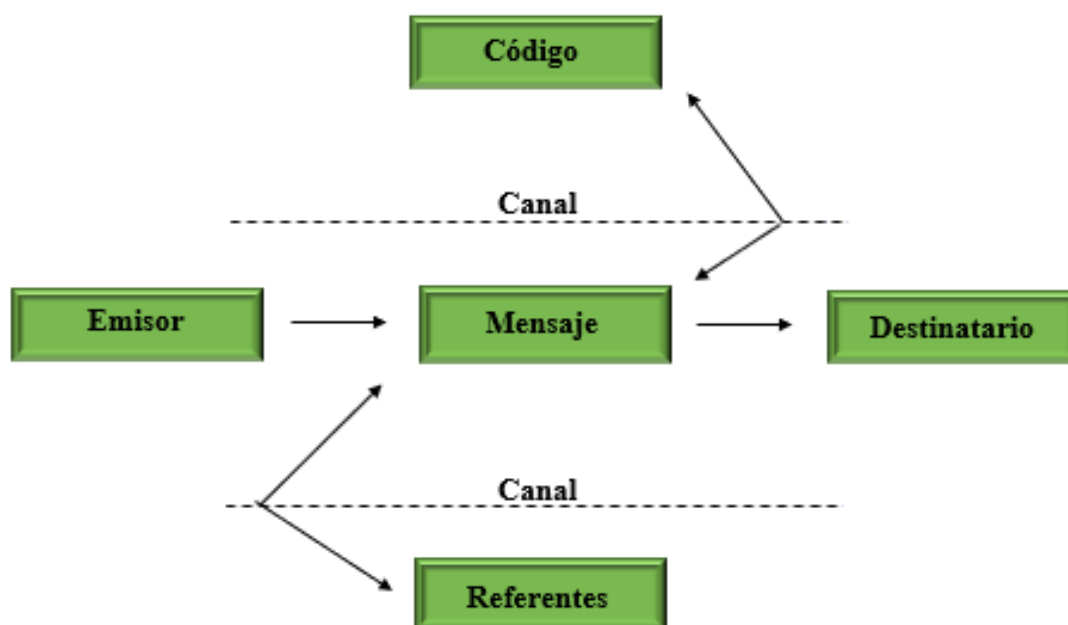


Figura 1. El lenguaje como sistema de comunicación. Fuente: El lenguaje, las lenguas y la lingüística.

Chomsky (1965) define “competencia lingüística” como un “sistema de reglas que, interiorizadas por el discente, conforman sus conocimientos verbales (expresión) y le permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos (comprensión)” (p. 179).

Por su parte, Lyons (1969, citado en Padilla *et al.*, 2008), definió la “competencia pragmática” como la “capacidad que el discente adquiere de saber usar adecuadamente una lengua, llevándole a conocer los procedimientos no lingüísticos: las necesidades, las intenciones, los propósitos, las finalidades, etc.”. Hymes (1972), definió la “competencia comunicativa” como la “capacidad que el discente adquiere de saber usar con propiedad una lengua llevándole a distinguir las diversas situaciones sociales posibles” (p. 263).

Berko y Bernstein (2010) afirman que es viable hablar de competencia lingüística cuando el individuo ha adquirido la fonología, morfología, sintaxis y semántica de un determinado idioma, y añade que se debe haber adquirido, del mismo modo, una competencia comunicativa, que hace referencia a la capacidad de utilizar de forma correcta el lenguaje en diversas situaciones. Siguiendo a los mismos autores, se diferencian tres perspectivas interaccionistas:

- 1) El enfoque cognitivo del desarrollo. Considera el lenguaje como una faceta de la cognición humana. En el caso de los niños y niñas, al adquirir el mismo están aprendiendo a emparejar palabras con conceptos ya adquiridos.
- 2) Los teóricos de la información. Se interesan por la cognición humana, pero desde la perspectiva de la arquitectura neuronal, considerando que las niñas y niños son

procesadores de información, y que las conexiones neuronales en las cuales se apoya el lenguaje son reforzadas mediante la exposición al habla de los adultos.

- 3) Los interaccionistas sociales resaltan el interés del niño/a por comunicarse con los demás.

Rojo (1986) establece que “un lenguaje es un sistema de comunicación” (p. 8). Según el mismo autor, las lenguas naturales pueden entenderse como códigos a partir de los que los emisores construyen mensajes y que, tras circular por un canal, llegan a su destinatario. Así, se puede afirmar que las lenguas han de servir para que los individuos se comuniquen los unos con los otros, lo que significa que la función de las lenguas es la comunicación.

Por su parte, Pujols Pérez (2002) menciona una serie de funciones del lenguaje. Por un lado, la **función instrumental**, entendiendo el lenguaje como medio para realizar cosas y satisfacer las necesidades básicas. Por otro lado, la **función reguladora**, entendiéndolo como un elemento del que se sirve el adulto para regular la conducta infantil y transmitir una serie de normas. La **función interaccional**, que hace referencia al hecho de que el uso lingüístico individual y la interacción social marcan la relación niño/a-adulto. La **función heurística** entiende el lenguaje como medio para aprender sobre las cosas, conocer la realidad y buscar explicaciones. La **función imaginativa** hace referencia a la capacidad de crear, en estrecha relación con la capacidad creativa de Chomsky. Por último, la **función representativa**, que se usa cuando el niño o niña es capaz de utilizar un lenguaje explícito para referirse a objetos o personas del mundo real, transmitiendo un mensaje completo.

Es importante tener en cuenta que, además del lenguaje verbal, existen otros tipos de lenguaje que se han ido desarrollando de forma progresiva a lo largo de la historia de la humanidad y que se centran en la transmisión-recepción de mensajes, como pueden ser el lenguaje gestual, musical o matemático. Aun así, según Guibourg (2007), el lenguaje verbal es el instrumento más eficaz, flexible y económico para la comunicación, por la cantidad de palabras que posee cualquier lengua y sus posibles combinaciones, que permiten la transmisión de informaciones muy variadas y complejas con la seguridad de que el interlocutor va a comprender el mensaje.

En este sentido, Lejarcegui (1993) establece los siguientes tipos de lenguaje básicos:

- 1) El **lenguaje audio**, que posee una dimensión temporal y obliga a ser percibido inmediatamente después de su producción.
- 2) El **lenguaje visual**, formado por imágenes visuales que tienen como finalidad representar el mundo de los objetos reales.
- 3) El **lenguaje scripto**, híbrido de los dos anteriores porque se percibe espacialmente en dos dimensiones, pero es descifrable acústicamente. Conviene principalmente a la escritura fonética y la notación musical.
- 4) El **lenguaje audiovisual**, que fusiona el audio y el visual de forma integral. La síntesis es realizada por el cerebro, que recibe imágenes visuales y sensaciones sonoras.
- 5) El **lenguaje scripto-visual**, que nace de la combinación de imágenes fijas y escritura, y cuyas características son la sintetización y conglomerado informativo.

En relación con todo lo expuesto anteriormente, y para comprender las diferentes posturas acerca de la adquisición del lenguaje a lo largo del tiempo, es importante realizar un análisis detallado de los diferentes enfoques teóricos sobre el tema objeto del análisis.

En primer lugar, el **enfoque pragmático**, cuyo principal defensor fue Charles Morris (1901-1979). En palabras de Acuña y Sentis (2004), “se considera que el lenguaje posee una función eminentemente comunicativa, es decir, se usa con la intención de obtener un cambio de comportamiento de los interlocutores, y se correlaciona a su vez con la función de representación sígnica del pensamiento” (p. 33). En otras palabras, se entiende que el proceso comunicativo implica tener la capacidad de llevar a cabo conductas intencionadas y significativas en un determinado contexto. Así, el desarrollo temprano de la comunicación muestra que los/as niños/as orientan sus emisiones hacia acciones que son apropiadas a ciertas situaciones interpersonales particulares (Acuña y Sentis, 2004).

En el **enfoque conductista** destaca principalmente la presencia de Skinner (1904-1990). Berko y Bernstein (2010) afirman que los conductistas “reconocen que la conducta directa tiene una base en el cerebro y que es necesaria la investigación de los procesos neurológicos para comprender mejor la conducta (...) rechazan las estructuras o procesos internos que no tienen un correlato físico específico” (p. 244). En definitiva, se centran en el lenguaje, puesto que consideran que el lenguaje es una habilidad que no se diferencia de ninguna otra conducta. Siguiendo a los mismos autores:

Consideran que el desarrollo del lenguaje es un problema consistente en relacionar los diversos estímulos del entorno con respuestas internas, y estas respuestas internas con una conducta verbal explícita. Contemplan el desarrollo del lenguaje como una progresión desde verbalizaciones aleatorias hasta una comunicación madura mediante la aplicación simultánea

de los condicionamientos clásico y operante, y la imitación. Opinan que el tiempo que tardan los niños en adquirir el lenguaje se debe a una limitación de las técnicas de adiestramiento de los padres más que al proceso de maduración del niño (p. 247).

En este sentido, es importante replantearse de qué modo influye el adulto en el aprendizaje de la lengua por parte del niño o niña, centrándose en el papel del docente como facilitador de dicha adquisición, tanto en el caso de la lengua materna, como en el caso de la lengua extranjera que se vaya a trabajar en el aula. Por tanto, el papel de la maestra o maestro resultaría indispensable, proporcionando diversas estrategias que hiciesen este proceso lo más sencillo posible.

Por otro lado, el **enfoque innatista**, con las teorías de Chomsky, quien propuso el planteamiento de que “los niños no podían adquirir el lenguaje mediante sus experiencias en el entorno porque consideraba que no había una suficiente información lingüística disponible para los niños en su entorno” (Chomsky, 1965, p. 251). Ambos autores aluden al DAL (Dispositivo de Adquisición del Lenguaje), respaldado en su momento por las teorías de Chomsky (1965) y Lenneberg (1967), y lo describen como “una parte fisiológica del cerebro que constituye un procesador especializado en el lenguaje” (p. 252). Así pues, las propiedades del DAL no son específicas de ningún idioma, pues los niños y niñas tienen la capacidad de aprender cualquier lengua.

Por otro lado, hacen alusión al **enfoque interaccionista**, cuyos defensores suponen que existen múltiples factores mutuamente dependientes entre sí, que interactúan y se modifican los unos a los otros. Distinguiendo tres subtipos de este enfoque, el primero de ellos es el cognitivo de Piaget (1945), que sostiene que “el lenguaje, considerado como un sistema de signos convencionales es, por definición, socializado y se aprende en virtud

de la imitación y de un mecanismo fundamental de desarrollo intelectual, favorecido en su progreso por el propio lenguaje” (p. 440). Paradójicamente, y si tenemos en cuenta los seis estadios del período sensoriomotor descritos por Piaget, podemos establecer un paralelismo en las etapas de adquisición del lenguaje, con diferencias poco o nada significativas, pudiendo comprobarse que ambos procesos de desarrollo mantienen una relación de coherencia entre sí. El segundo subtipo es el enfoque del procesamiento de la información que, siguiendo a Berko y Bernstein (2010) se afirma que “los niños son procesadores de la información en proceso de transición de novatos a expertos” (p. 267), y que estos enfoques “están diseñados para abordar la actuación lingüística, más que la competencia, pero estipulan que las estructuras que producen el desempeño del lenguaje en cualquier momento, incluso durante el desarrollo, son las mismas que permiten a los lingüistas hacer juicios gramaticales” (p. 267). El tercer subtipo es el de la interacción social, cuyos defensores consideran “que los niños y su entorno lingüístico constituyen un sistema dinámico y que ambos necesitan al otro para tener una comunicación social eficiente en cualquier momento de su desarrollo y mejorar la capacidad lingüística del niño” (Berko y Bernstein, 2010, p. 274).

Piaget (1971) alude a la prevalencia del egocentrismo en la infancia, y afirma que las influencias a las cuales los adultos someten a los niños “no se imprimen en ellos como en una placa fotográfica: son asimiladas, vale decir, deformadas por las circunstancias a que están sometidas y que acaban integrando su propia sustancia, que es la sustancia psicológica del niño” (p. 338). En este aspecto, Piaget establece una relación directa entre el egocentrismo característico de ciertas etapas de la infancia y el desarrollo de un

lenguaje que él denomina “egocéntrico”, considerando que el índice de porcentaje de este es mayor cuanto más corta la edad del niño o niña. Vygotsky (1995), por su parte, añade:

El lenguaje egocéntrico como forma lingüística aparte, es un eslabón genético sumamente importante en la transición desde la forma verbal a la interiorizada, una etapa intermedia entre la diferenciación de las funciones del lenguaje verbal y la transformación final de una parte de éste en lenguaje interiorizado. Este papel transicional del habla egocéntrica es el que le confiere tan gran interés teórico. La concepción total del desarrollo del lenguaje difiere profundamente de acuerdo con la interpretación que se le dé al papel del lenguaje egocéntrico (p. 27).

Partiendo de esta base, en la etapa de Educación Infantil es frecuente que los niños y niñas utilicen un lenguaje egocéntrico, más teniendo en cuenta que carecen aún de la capacidad de interacción social. De este modo, es habitual la presencia de ecolalias y monólogos, puesto que los pequeños y pequeñas utilizan la comunicación principalmente por placer. Es deber de los educadores y educadoras facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa en el alumnado, de tal modo que las producciones dejen ser egocéntricas, dando así paso a la interacción con los demás, sobre todo en relación con el grupo de iguales, lo que ha de provocar un enriquecimiento mutuo.

Por su parte, Stern (1928, citado en Vygotsky, 1995), distingue tres raíces del lenguaje: la tendencia expresiva, la social y la intencional. Las dos primeras sustentan fundamentos del habla observados tanto en humanos como en animales, mientras que la tercera es específicamente humana. A la hora de definir la intencionalidad, afirma que “en una determinada etapa de su desarrollo psíquico, el hombre adquiere la habilidad de dar a entender algo, de referirse a algo objetivo cuando articula sonidos” (p. 25). De este modo, estos actos intencionales son también actos de pensamiento, y su aparición denota

“intelectualización y objetivación del lenguaje” (p. 25). Por tanto, y en otras palabras, Stern considera que el lenguaje adquiere significado a partir de su tendencia intencional, es decir, la tendencia hacia el significado en sí mismo.

Vygotsky (1995), por su parte, examina las relaciones funcionales y estructurales entre pensamiento y lenguaje, y considera que el descubrimiento más importante que puede hacer un niño o niña solo se hace posible cuando ha alcanzado un determinado nivel (en general, alto) en el desarrollo del pensamiento y el lenguaje. Dicho de otro modo, concluye cuatro puntos fundamentales que sientan las bases de su teoría:

- 1) En su desarrollo ontogenético, el pensamiento y el lenguaje provienen de diferentes raíces genéticas.
- 2) En el desarrollo del habla del niño, se establece una etapa preintelectual, y en el desarrollo intelectual, una etapa prelingüística.
- 3) Hasta un determinado momento, los dos siguen líneas separadas e independientes la una de la otra.
- 4) En cierto momento, las líneas se encuentran, y el pensamiento se torna verbal, y el lenguaje, racional.

Vygotsky (1995), en estrecha relación con lo anterior, considera que, para adquirir el dominio del lenguaje externo, el niño o niña debe arrancar de una palabra, para luego conectar dos o tres. Más adelante, pasará de frases simples a otras más complejas, hasta alcanzar un lenguaje coherente formado por varias oraciones. En lo relativo al significado, las primeras palabras de la niña o niño cumplen el papel de una oración completa. En este sentido, los aspectos semánticos y externos del lenguaje se desarrollan en direcciones

opuestas: uno va de lo particular a lo general, de la palabra a la frase, y el otro de lo general a lo particular, de la oración a la palabra.

En este sentido, conviene mencionar el término “interlengua”; acuñado por Selinker en 1969, y utilizado para referirse a “un sistema lingüístico estructurado y organizado, propio de una etapa determinada en el aprendizaje de una LE” (Moreno-Cortés, 2000, p. 108). Corder (1992, citado en Moreno-Cortés, 2000), por su parte, la define como “un sistema intermedio entre lengua materna y la lengua nieta, de ahí el término interlengua” (p. 21). Según Moreno-Cortés (2000), en la configuración de la interlengua intervienen la transferencia de la L1, las estrategias de aprendizaje, comunicación y sobregeneralización, y los errores de instrucción. Según avanza el aprendizaje de la lengua extranjera, van disminuyendo progresivamente los procesos de interferencia. Sin embargo, los procesos de desarrollo alcanzan un grado de máxima frecuencia en etapas intermedias y, a partir de ahí, van disminuyendo. Por lo tanto, los individuos adquieren un elemento de la lengua extranjera cuando su interlengua ha alcanzado un nivel de madurez suficiente para asimilar dicho elemento.

Brevemente introducidos el desarrollo del lenguaje y la comunicación, siguiendo las diferentes corrientes de algunos investigadores de la materia como los anteriormente citados, es importante conocer el papel de la Educación Infantil juega a la hora de conseguir que el nivel de competencia lingüística sea óptimo, hecho que sentará las bases de futuros aprendizajes a lo largo de la vida escolar.

2.2. Adquisición del lenguaje en Educación Infantil

En este apartado, se hará hincapié en el proceso de adquisición del lenguaje en la etapa de Educación Infantil, teniendo en cuenta lo estipulado por los documentos legislativos vigentes en España y, concretamente, en la Comunidad Autónoma de Galicia. Se llevará a cabo un breve estudio sobre las cuatro destrezas básicas que el niño o niña ha de dominar en el proceso de adquisición de la lengua, partiendo de las aportaciones de numerosos autores y autoras sobre el tema.

La escuela infantil se ha convertido, con el paso del tiempo, en un lugar privilegiado para el aprendizaje lingüístico, al proporcionar al alumnado distintas oportunidades de comunicación en situaciones diversas. De hecho, la propia escuela es la que debe eliminar aquellas desventajas que pudiesen existir en un primer momento, siendo capaz de adecuarse a los diferentes niveles de competencia lingüística de los niños y niñas, valorando siempre la situación lingüística inicial. Del mismo modo y en relación con lo anterior, el propio adulto es quien debe actuar como motivador a través de la comunicación, incitando a los niños y niñas a expresarse libremente, y convirtiendo el proceso comunicativo en una experiencia agradable. En palabras de Fernández y Gallardo (2016):

La enseñanza en una sociedad multicultural y compleja ha de facilitar el aprendizaje relevante de los niños y despertar su interés por el saber. Dicha enseñanza debe estimular la experimentación, contar con la participación activa de los niños, propiciar situaciones de trabajo común que permitan la reflexión conjunta de profesorado y alumnado sobre los múltiples aspectos de los problemas que se plantean, y ayudar a los niños a reelaborar el pensamiento, los sentimientos y la experiencia, así como a integrarlos, relacionando las

adquisiciones de su vida cotidiana con las aportaciones de las distintas fuentes de la cultura (p. 113).

Si tenemos en cuenta lo anteriormente citado, no se debe olvidar la importancia de la competencia clave “aprender a aprender” (LOMCE, 2013), principalmente en la etapa de Educación Infantil, en la que se ha de conseguir que los aprendizajes sean significativos, motivo por el cual se parte siempre de los intereses de los niños y niñas a la hora de proponer actividades o proyectos, tal y como establecía Ausubel con su Teoría del Aprendizaje Significativo, en estrecha relación con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky, es decir, la distancia existente entre aquello que el niño puede hacer por sí solo y aquello que hace con ayuda de los demás. De este modo, se logrará impulsar la creatividad del alumnado, lo que despertará su interés por seguir aprendiendo.

Si bien se tiene en cuenta esa indiscutible importancia del lenguaje en las relaciones humanas, se debe resaltar la tarea de los maestros y maestras de Educación Infantil en este aspecto, quienes han de prestar atención a la adquisición y desarrollo del lenguaje, y a los posibles problemas y alteraciones del mismo.

En estrecha relación con lo anterior, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, también hace referencia a la adquisición del lenguaje en la etapa de Educación Infantil, estableciendo:

En ambos ciclos de la educación infantil se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que viven. Además,

se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal (p. 17167).

El Decreto 330/2009, de 4 de junio, establece que uno de los objetivos será “desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión” (p. 10774). El citado Decreto diferencia tres áreas en Educación Infantil, siendo la tercera aquella que hace referencia al lenguaje, comunicación y representación. Además, hace constar que el lenguaje verbal cobra especial importancia, por ser en esta etapa cuando se inicia la adquisición de la lengua al proporcionar contextos variados que permiten ampliar el marco familiar y desarrollar las capacidades comunicativas del alumnado. Siguiendo el mismo Decreto, “se destaca en cada uno de los lenguajes su dimensión receptiva y productiva, la capacidad de experimentar y expresar sus emociones y sentimientos, gozando con las producciones propias y de la sociedad” (p. 10780).

Si se entra a profundizar en aspectos más técnicos y específicos en la adquisición del lenguaje, Berko y Bernstein (2010) hacen referencia a la conciencia y manipulación del sistema de sonidos del lenguaje por parte de las niñas y niños, lo que se denomina “conciencia fonológica”. Añaden que a medida que el niño o niña va creciendo, sus habilidades de conciencia fonológica se refinan y diversifican, promoviendo el desarrollo y la enseñanza de la lectoescritura en todos los idiomas.

Partiendo, por tanto, de que una de las funciones de la escuela infantil es propiciar el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas, Padilla *et. al* (2008) afirman que “un hablante competente es aquel que logra tanto producir como interpretar enunciados adecuados a la situación en la que participa, que puede valerse de la lengua como

herramienta para lograr diferentes propósitos y sabe adaptar su lenguaje a la situación” (p. 180). En este sentido, Fernández-Pérez (2015), establece lo siguiente:

Interesa comprobar (y promover) en las producciones del niño (1) las intenciones comunicativas (si son conscientes y controladas, si son imitadas o si son automatizadas), (2) las destrezas de respuesta a la comunicación (sea esa respuesta lingüística, sea gestual, sea mediante acción), (3) las tácticas de interacción con otros iguales, o con adultos, así como las estrategias de que se sirve para la conversación, y (4) los modos de variación verbal ligada a diferentes contextos, si cambia sus usos o la frecuencia de intervenciones dependiendo del entorno o de los interlocutores (p. 64).

Pujols Pérez (2002) considera que, para aprender a hablar, el niño o niña debe desarrollar cuatro habilidades lingüísticas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir. En este sentido, la escuela juega un papel fundamental, al trabajarlas a través de actividades diferenciadas para la enseñanza de la lengua oral y escrita, como se muestra en la figura 2.

De este modo, y dada la importancia de la escolarización temprana en el desarrollo del lenguaje y la comunicación, los propios docentes son quienes deben crear un clima de aula que propicie oportunidades para que los niños y niñas establezcan diálogos con su grupo de iguales y con las profesoras y profesores, de tal modo que la comunicación se lleve a cabo de forma fluida y espontánea, sin olvidar el juego como principal recurso para la mejora de la expresión.

Es importante, al mismo tiempo, tener en cuenta el interés de los niños y niñas a la hora de crear situaciones que deriven en un aprendizaje significativo. En este aspecto, el trabajo por proyectos representa el método más enriquecedor para trabajar en este tipo de contextos, con propuestas creativas y colectivas, y partiendo de las preferencias y aportaciones del alumnado.

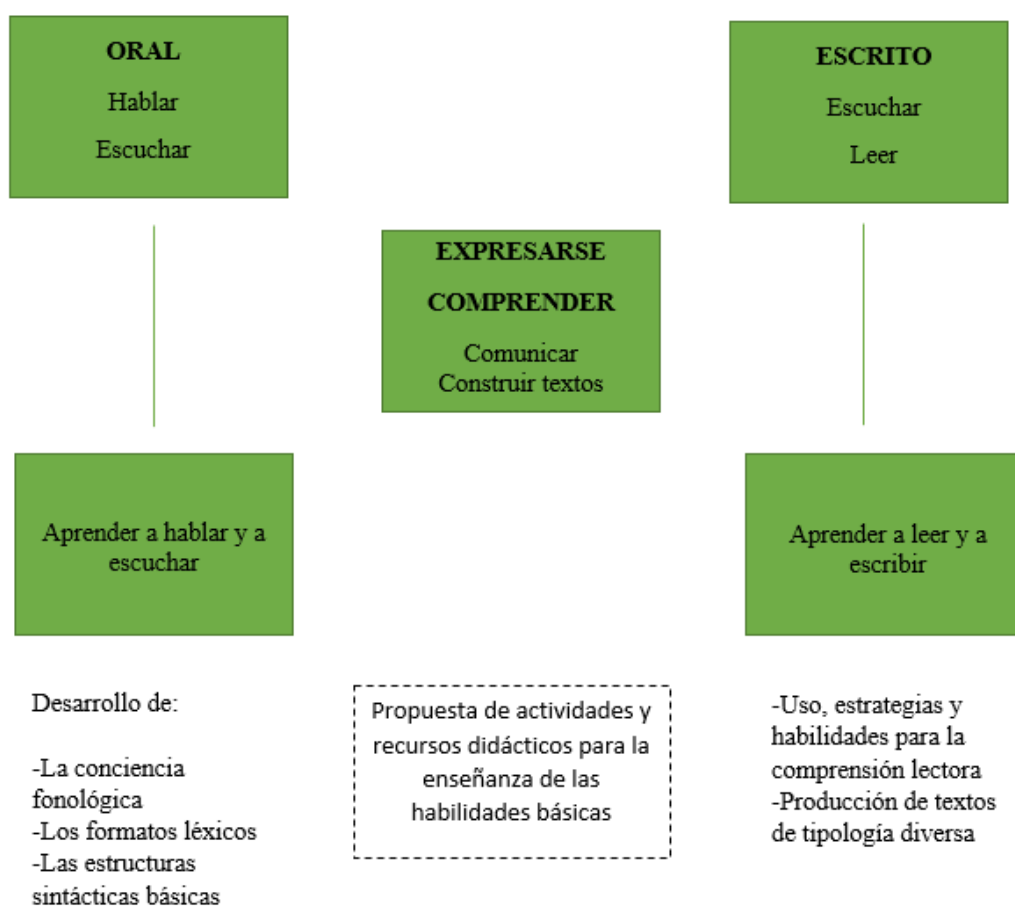


Figura 2. Las habilidades lingüísticas en Educación Infantil. Fuente: Pujals Pérez, G. (2002).

AICLE fomenta el trabajo colaborativo, partiendo de situaciones reales que derivan de los intereses de los niños y niñas, proporcionando estrategias que resultan idóneas para trabajar la adquisición de la lengua extranjera en Educación Infantil, hecho del que se hablará con profundidad en posteriores apartados.

En Educación Infantil se dispone de una gran variedad de recursos y técnicas a emplear para la expresión y la comprensión oral, entre los que destacan las siguientes:

- **La articulación.** El objetivo básico de esta técnica consiste en que los niños y niñas aprendan a articular correctamente los fonemas y los sonidos combinados.

Por ello, se aconseja realizar ejercicios como la imitación de sonidos (de lluvia, animales, instrumentos musicales...); trabalenguas sencillos; repeticiones de una frase con distintos estados de ánimo; repeticiones de una palabra modificando el ritmo; canciones; ejercicios respiratorios...

- **La conversación.** Es necesario reservar un lugar destacado para hablar con los alumnos y alumnas, enseñándoles desde el primer momento la importancia de verbalizar la propia acción, sin olvidar, por supuesto, la relevancia de aprender a escuchar a los demás, hecho que necesita constancia para afianzarse, ya que a estas edades los niños y niñas están influenciados por el egocentrismo, tal y como se ha mencionado con anterioridad. Así, la conversación se trabaja en todas sus modalidades: conversación libre; dirigida por el profesor o profesora; conversaciones con los iguales o con otros adultos distintos de la maestra o maestro...

La conversación infantil debe estar basada en la experiencia sólida, real y vivida, debido a que para ellos resulta mucho más satisfactoria, y teniendo en cuenta el número de alumnos y alumnas, puesto que los grupos muy numerosos no facilitan la intervención. Por tanto, es importante aprovechar los momentos en los que el profesor/a puede hablar de manera individual con los niños y niñas.

- **Las actividades de expansión semántica.** El objetivo principal es ampliar el vocabulario y necesitar los significados. Se trata, por tanto, de juegos de palabras que resultan una ayuda útil a la hora de que los alumnos y alumnas más inhibidos/as intervengan.
- **La narración.** Desde edades muy tempranas, es fundamental contar cuentos, porque todo lo que estos proporcionan son ventajas: contribuyen al desarrollo de

la atención, la memoria, la capacidad de escucha, la imaginación y el vocabulario. Todos los cuentos tienen cabida siempre que reúnan las condiciones pedagógicas y didácticas necesarias, por lo que se pueden emplear tanto cuentos clásicos como otros más actuales o inventados por los niños y niñas, aplicando las técnicas de Gianni Rodari y Freinet.

- **La dramatización.** Esta debe ser entendida como un juego dramático, y no como una repetición estereotipada. Se pueden dramatizar todo tipo de cuentos y situaciones, dejando total libertad para que los niños y niñas puedan jugar y crear lenguaje. En este sentido, el papel de los títeres es muy importante, principalmente si son creados por los alumnos y alumnas con diferentes materiales, puesto que mediante este juego se desarrollan distintos lenguajes, el gesto, la expresión y la correcta vocalización, favoreciendo, al mismo tiempo, el diálogo entre compañeros y compañeras, y el diálogo entre el niño/a y el personaje imaginario.
- **Las descripciones:** A través de ellas, se fomenta la observación, la discriminación visual, el aumento de vocabulario y la longitud de la frase. Es importante comenzar por la descripción de personas y cosas de la vida cotidiana a través de preguntas cortas, adivinanzas o juegos, al mismo tiempo que se pueden introducir paisajes y lugares que les resulten familiares, como su casa o su habitación.
- **La recitación y memorización de canciones, poesías, rimas y cadencias.** Han de estar presentes en todo el currículo, y se debe hacer una selección que tenga relación con lo que se está trabajando en clase. Favorecen el gusto por la belleza, iniciándose así en la construcción poética, en la creación lingüística, en el rimo y en la altura musical. Las cadencias y rimas favorecen una correcta vocalización,

ayudando a superar trastornos del habla; y los poemas, potencian el aumento de vocabulario y la memorización comprensiva.

- **Adivinanzas y trabalenguas.** Favorecen la memorización, la vocalización y la adquisición de nuevo vocabulario.
- **Técnicas de creatividad.** Son muy útiles en educación infantil, porque suelen resultar verdaderamente atractivas para el alumnado. Entre una amplia selección, destacan las siguientes:
 - El torbellino de ideas. Consiste en un proceso individual o colectivo de libre asociación de ideas en torno a un tema en concreto.
 - La solución creativa de problemas. Es una técnica muy aclamada por el público infantil, ya que pueden expresar libremente sus puntos de vista, siendo todas las respuestas válidas. Por ejemplo, mediante la pregunta “¿Qué haríais si os perdiérais en una gran ciudad desconocida?”.
 - Las exageraciones. Favorecen la creatividad, al mismo tiempo que ayudan a la adquisición de nuevo vocabulario.
 - Los imposibles. Fomentan la agilidad verbal, el vocabulario y crean un ambiente divertido en el aula. Por ejemplo, inventar cuentos imposibles, como “érase una vez un coche hecho de caramelo”.
 - La sinéctica. Consiste en unir dos seres u objetos para construir uno nuevo, o personalizar animales o plantas.
 - La analogía creativa. Se trata de comparar objetos distintos, señalando partes a las que se debe prestar especial atención, como el cuerpo, los colores...

Brevemente ejemplificadas algunas técnicas y recursos para la expresión y comprensión oral, se debe tener presente que todas las anteriormente citadas son perfectamente válidas y útiles para trabajar en el aula plurilingüe, más aún si se utiliza la Educación Musical como recurso, puesto que se potenciará de un modo lúdico y divertido la interiorización del ritmo, la memorización, el aprendizaje de vocabulario, la discriminación visual y auditiva, la correcta pronunciación y vocalización y el fomento de la creatividad, aspecto indispensable a trabajar en la etapa de Educación Infantil y que se tratará con más detalle en apartados posteriores.

2.3. Adquisición de la lengua extranjera en Educación Infantil

Una vez abordada la temática de la adquisición del lenguaje en el ser humano, y de la lengua materna en particular en Educación Infantil, este subapartado se centrará en la adquisición de la lengua extranjera en la etapa objeto de análisis, partiendo de los documentos legislativos vigentes en España (Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre) y en la Comunidad Autónoma de Galicia (Decreto 330/2009, de 4 de junio, y Decreto 79/2010, de 20 de mayo). Se llevará a cabo un estudio sobre la lengua extranjera más trabajada en España y, concretamente, en Galicia, y se establecerán las diferencias y similitudes básicas en relación con la adquisición de la lengua materna y la lengua extranjera en la etapa de Educación Infantil.

Si se observa detenidamente cómo se adquiere una lengua, y como se ha visto anteriormente, se puede afirmar la existencia de un dispositivo innato para el aprendizaje de la lengua, pero hay que contar con la colaboración del ambiente, incluyendo determinadas características que provoquen y hagan posible su desarrollo (Bruner, Goodnow y George, 1956). Del mismo modo que ocurre con el aprendizaje de la primera lengua, sucede con la adquisición de la segunda lengua, o, en otras palabras, un segundo código lingüístico.

En este sentido, es importante prestar atención a los objetivos y contenidos a los que hace referencia la legislación vigente de la etapa educativa en cuestión, en el caso de la Comunidad Autónoma de Galicia, el Decreto 330/2009, de 4 de junio, ya que los objetivos generales del área deben coincidir con los objetivos generales de etapa, siendo necesaria la coordinación entre el profesor-tutor y el maestro especialista de lengua extranjera.

Nuestro Decreto, dentro del Área “Lenguajes: comunicación y representación”, hace referencia al uso del lenguaje en la propia aula de Educación infantil, estableciendo:

La comunicación constituye el proceso mediante el cual los niños y niñas, desde los primeros años de vida, intercambian y construyen significados. Serán las distintas formas de comunicación y representación las que sirvan de nexo entre el mundo interior y exterior, en la medida en que hacen posible la representación de la realidad, la expresión de pensamientos, sentimientos y vivencias, posibilitando las interacciones. A través de los lenguajes, los niños y niñas desarrollan su imaginación y creatividad, aprenden, construyen su identidad personal, muestran sus emociones su conocimiento del mundo y su percepción de la realidad (p. 10791).

En relación con este párrafo de la legislación, es importante puntualizar que, al hablar de lenguaje, no solo se hace referencia al lenguaje oral, sino a todos aquellos que permitan expresarse y relacionarse con la sociedad, como, por ejemplo, el lenguaje musical, en estrecha relación con la adquisición de la lengua extranjera, y que puede ser trabajado desde un punto de vista lúdico y atractivo para el alumnado de la etapa de Educación Infantil, como se verá más adelante a lo largo de este estudio.

Específicamente en términos de adquisición de lenguas, el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, considera que en el proceso de adquisición de autonomía “el lenguaje verbal cobra una especial importancia, ya que es en este ciclo en el que se inicia de forma sistemática la adquisición de la lengua al proporcionar contextos variados que permiten ampliar el marco familiar y desarrollar las capacidades comunicativas” (p. 476).

Por su parte, el Decreto 330/2009, de 4 de junio, dicta que “es necesario el desarrollo de actitudes positivas hacia la propia lengua y la de los demás, despertando sensibilidad y

curiosidad por conocer otras lenguas” (p. 10792). Por tanto, es labor del docente despertar esa actitud de curiosidad en los niños y niñas desde las primeras etapas de la educación, con la finalidad de que la experiencia del aprendizaje sea lo más gratificante posible a largo plazo.

En la etapa de Educación Infantil, según establece el Decreto 330/2009, de 4 de junio, la organización de los contenidos girará en torno a un enfoque globalizador, es decir, procurando que las propuestas didácticas tengan como punto de partida situaciones globales en las que se pondrán en juego los contenidos de las diferentes áreas (p. 10796). Del mismo modo, toda propuesta didáctica que tenga como objetivo la progresiva adquisición de la lengua extranjera debe ser concebida desde un punto de vista globalizador, intentando trabajar contenidos de diversas áreas. En este sentido, el trabajo simultáneo de la lengua extranjera y la Educación Musical resulta muy enriquecedor, al unir dos tipos de lenguajes que se han de trabajar en el aula, hecho que se ve facilitado por el carácter interdisciplinar de la música.

Por su parte, el Decreto 79/2010, de 20 de mayo, para el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria de Galicia, sienta las bases para la adecuada convivencia de varias lenguas en la Comunidad Autónoma, estableciendo las directrices que se han de seguir para la coexistencia de dos lenguas oficiales y la progresiva adquisición de una tercera lengua. Esto se lleva a cabo a través de unos objetivos, contenidos y criterios de evaluación concretos, y realizando tantas modificaciones curriculares como sean necesarias a tales efectos. Al mismo tiempo, hace referencia a la sociedad actual europea en la que vivimos, en contexto de globalización y movilidad laboral, situándonos en un espacio internacional de plurilingüismo:

Esta nueva realidad exige un marco educativo que atienda a esta necesidad social, posibilitando la capacitación efectiva del alumnado en las dos lenguas oficiales y en una o varias lenguas extranjeras, siguiendo para eso el marco delimitado por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que establece como uno de sus fines la capacitación para la comunicación en las lenguas oficiales y en una o varias lenguas extranjeras (p. 9242).

En este sentido, el *Plan de Potenciación de Lenguas Estrasxeiras* (2011) establece la necesidad de un fomento del plurilingüismo en la etapa escolar. Sin embargo, hay que tener en cuenta que dicho documento no menciona la necesidad de esa potenciación en Educación Infantil, siendo esta una etapa clave para la adquisición de la lengua extranjera.

Andúgar *et al.* (2019) hacen referencia a la situación actual de la enseñanza de la lengua extranjera en la Comunidad Autónoma de Galicia en relación con la legislación vigente, y lo resumen del siguiente modo:

Partiendo como otras comunidades de un contexto bilingüe, Galicia inició en 2009 la LE en el último curso del segundo ciclo de Infantil con tres sesiones semanales de veinte minutos (Orden 30 abril 2007), dedicando un anexo a qué métodos y rutinas seguir y recomendando el método de la Respuesta Total Física o *Total Physical Response* (TPR) (Orden de 25 de junio de 2009). La última normativa respecto al plurilingüismo (Decreto 79/20210) no concreta las etapas o asignaturas que se impartirán en LE, haciendo especial hincapié en la lengua gallega. Asimismo, cuenta con distintos programas (Programa de Apoyo en Lenguas Extranjeras –PALE- y Programa de Cursos de Actualización Lingüística e Comunicativa en Lenguas Estrasxeiras -CALC) para la formación del profesorado y recursos que apoyan la labor del profesorado, al igual que publicaciones (Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 2009). Actualmente, tienen lugar grupos de trabajo que forman a los docentes de forma específica. Solo el especialista en LE puede impartir esta docencia (p. 477).

De este modo, es importante conocer cuál es la situación real del aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Infantil, así como conocer en qué áreas se lleva a cabo. Al mismo tiempo, se debe comprobar en qué sentido la segunda lengua oficial, en el caso de la Comunidad Autónoma de Galicia, puede verse afectada por el aprendizaje de la tercera lengua. En el caso de España, la distribución de alumnos/as por lengua extranjera muestra una clara inclinación hacia la enseñanza-aprendizaje del inglés, siendo el único idioma estudiado en las aulas de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Galicia, tal y como muestra el siguiente cuadro 1:

Tabla 1

Distribución del número de alumnos/as por lengua extranjera

	Total	Inglés	Francés	Alemán	Otras lenguas
Total	1.045.191	1.032.468	9.088	2.884	751
Andalucía	152.170	149.809	1.885	476	0
Aragón	31.696	28.864	2.344	270	218
Asturias, Principado de	17.861	17.832	0	0	29
Baleares, Illes	23.227	23.154	70	1	2
Canarias	56.251	55.388	286	577	0
Cantabria	15.288	15.237	0	0	51
Castilla y León	61.528	61.422	106	0	0
Castilla - La Mancha	64.708	64.708	0	0	0
Cataluña	139.747	138.039	1.319	383	6
Comunitat Valenciana (1)	52.270	51.064	1.039	123	44
Extremadura	31.574	31.574	0	0	0
Galicia	65.763	65.763	0	0	0
Madrid, Comunidad de	198.940	196.438	1.504	597	401
Murcia, Región de	53.890	53.709	181	0	0
Navarra, Comunidad Foral de	17.544	17.540	4	0	0
País Vasco	47.031	46.224	350	457	0
Rioja, La	9.516	9.516	0	0	0
Ceuta	3.083	3.083	0	0	0
Melilla	3.104	3.104	0	0	0

Recuperado de: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Por tanto, es interesante prestar atención a esta tendencia hacia la lengua inglesa dentro del sistema educativo en etapas tempranas, en conexión con el futuro aprendizaje de otras lenguas extranjeras en niveles posteriores. En estrecha relación con lo anteriormente citado, Muñoz y López (2003) ejemplifican los objetivos que debería conseguir el profesor/a de inglés en la etapa de Educación Infantil, además de aquellos señalados por la legislación, y que resume en los siguientes:

- Acostumbrar al alumnado a los sonidos ingleses.
- Comprender órdenes, expresiones y textos.
- Reproducir mensajes oralmente.
- Reconocer el vocabulario y expresiones en inglés que estén en estrecha relación con su realidad más cercana e inmediata.
- Aprender poesías, canciones, retahílas y juegos en inglés.
- Adquirir el gusto por la lengua inglesa.
- Conocer aspectos culturales de los lugares donde se habla la segunda lengua (p. 74).

Haciendo referencia al procedimiento de la enseñanza de la lengua extranjera, Muñoz y López (2003) consideran que el especialista debe tener como objetivos:

- Conseguir un clima de aprendizaje lúdico.
- Dar la posibilidad a todos los alumnos y alumnas de expresarse en la segunda lengua, respetando el ritmo de cada niño/a.
- Aceptar el silencio del niño o niña como respuesta a su primer contacto con la lengua materna.

- Inculcar la idea de interculturalidad en el alumnado, a través de la comparación entre diferentes lenguas y culturas (p. 67).

Lenneberg (1967), hace referencia al concepto de lateralización cerebral, base del período crítico para el aprendizaje de lenguas extranjeras. En relación con este, Kim *et al.* (1997, citados en Cortés-Moreno, 2000), sirviéndose del sistema de conversión de resonancias magnéticas en imágenes, determinan qué espacio físico ocupan en la corteza cerebral la L1 y la L2 en un grupo de personas. Los resultados de esta investigación muestran que en los bilingües precoces (aquellos que han aprendido ambas lenguas en la primera infancia), los dos idiomas comparten el mismo espacio en el área de Broca, mientras que en los bilingües tardíos cada lengua ocupa un espacio diferenciado, no observándose ninguna diferencia significativa entre los dos tipos de bilingües en el área de Wernicke (lóbulo temporal), única zona compartida por ambas lenguas.

Oster (2009) considera que los conocimientos sobre qué ocurre en el cerebro humano en el momento del aprendizaje de una lengua son todavía limitados. Sin embargo, se han desarrollado modelos de representación que tratan de dar respuesta a cómo el cerebro es capaz de analizar la información, almacenarla y representar el conocimiento en la memoria. En este sentido, la psicología cognitiva distingue entre memoria a corto y largo plazo, entre memoria semántica y episódica y entre conocimientos declarativos y procedimentales. Sin embargo, el lexicón mental es el modelo más esclarecedor a la hora de entender cómo adquirimos nuevas palabras al aprender una nueva lengua, definido como “la estructura que permite el almacenamiento organizado de la información en la memoria a largo plazo” (p. 35). Si prestamos atención al lexicón mental multilingüe y a su estrecha relación con las similitudes y diferencias entre la adquisición léxica en la

primera y segunda lengua, Neuner-Anfindsen (2005, citado en Oster, 2009), señala las siguientes diferencias básicas:

- El aprendiz de la L2 se encuentra en una fase de evolución fisiológica y cognitiva más avanzada.
- El input que recibe el aprendiz de la lengua extranjera es distinto al que recibe un niño/a que aprende su lengua materna.
- El aprendiz de la L2 ya ha pasado el proceso de aprendizaje de una lengua, por lo que ya ha superado las primeras fases de la evolución léxica.

A la hora de establecer los puntos en común en el proceso de aprendizaje de la L1 y L2, Singleton (1999, citado en Oster, 2009) hace especial referencia a la fonética, considerando que el aprendiz de la L2, al igual que el de la L1, debe aprender a distinguir entre diferencias fonémicas y no fonémicas en la L2 para la recepción y la producción. Partiendo de la premisa de que el L2 ya dispone de un sistema fonológico de referencia (en este caso, el de la L1), esto puede suponer una dificultad añadida y causa de interferencias. Además, existe un paralelismo a nivel semántico-conceptual, pues, aunque el aprendiz de la lengua extranjera podrá recurrir a la estructura conceptual de la L1, debe aprender también conceptos totalmente nuevos o que solo se corresponden parcialmente con los conceptos ya existentes de la lengua materna.

En estrecha relación con lo anterior, y pasando a hablar de la transferencia fónica entre la lengua materna y la lengua extranjera, Lado (1957) establece la siguiente caracterización:

Los individuos tienden a transferir de su lengua y cultura nativas a la lengua y cultura extranjeras las formas y los significados, así como la distribución de aquéllas y de éstos tanto

en la producción, al intentar hablar la lengua y actuar en la cultura, como en la percepción, al intentar captar y entender la lengua y la cultura, tal como las practican los nativos (p. 34).

En relación con lo anterior, Larsen-Freeman (1992) afirma que, en el aprendizaje de una lengua extranjera, el individuo intenta relacionar la nueva información con aquellos conocimientos previos que ya posee, facilitándose a sí mismo la tarea de adquisición. Al recurrir a los conocimientos de la L1 en la formulación de sus nuevas hipótesis sobre la LE en cuestión, es cuando pueden producirse determinados procesos de transferencia fónica.

Como se ha mencionado anteriormente, son numerosos los estudios que demuestran que la adquisición de la lengua extranjera debe llevarse a cabo en edades tempranas, dadas sus ventajas en el desarrollo del cerebro (Vaid, 1991). Sin embargo, Navarro Romero (2009) afirma que existen una serie de diferencias entre el aprendizaje de la primera y segunda lengua en los niños y niñas dentro de la propia aula.

El primer mito acerca del tema que la autora pretende desmentir, es el hecho de que se suele llegar a la conclusión de que aquellas estrategias que, en su momento, resultan útiles para la enseñanza de la L1, serán igualmente válidas para la adquisición de la L2, partiendo de la base de que tanto las condiciones como el ambiente que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje son diferentes en ambos casos. Además, la adquisición de la primera lengua se lleva a cabo de un modo inconsciente, sin analizar la lengua en la que se está hablando y comunicándose a través de otras fuentes, como pueden ser el lenguaje corporal, la entonación y la expresión facial. Cuando estas técnicas se intentan aplicar a la enseñanza de la segunda lengua, los resultados podrían ser muy dispares, debido principalmente a que el aprendizaje se lleva a cabo a través de la instrucción, planificando

el aprendizaje y la enseñanza y a través de metodologías concretas. Esta afirmación pone de manifiesto la importancia de implementar en el aula metodologías específicas, como es el caso del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas, con unos principios metodológicos sustentados en bases científicas y teóricas firmes, tal y como se pondrá de manifiesto en apartados posteriores.

Oster (2009) considera que, en las aplicaciones didácticas, se está teniendo especialmente en cuenta la interrelación entre la unidad léxica y el contexto, generando así que las posibilidades de combinación no sean aleatorias. Así, distingue una doble relación: el significado léxico de una palabra y el significado textual. El primero, abarca todas las posibilidades de significado de la unidad léxica. El segundo, en cambio, utiliza la unidad léxica en un contexto y entre todos los significados se actualiza uno muy concreto, tal y como se muestra en las figuras 3 y 4 que se presentan a continuación:

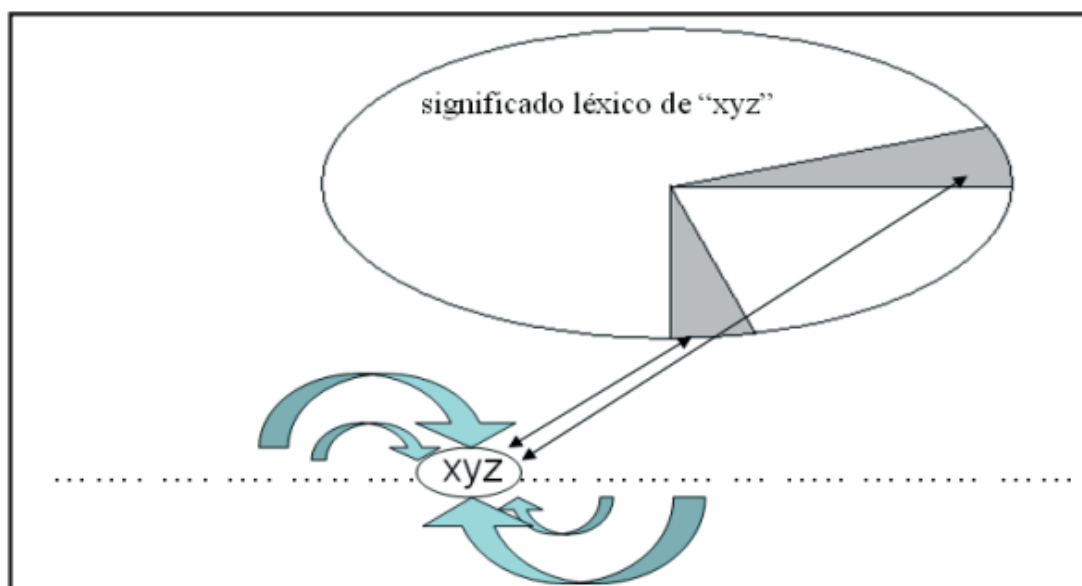


Figura 3. Significado por influencia del contexto. Fuente: Oster (2009, p. 38).

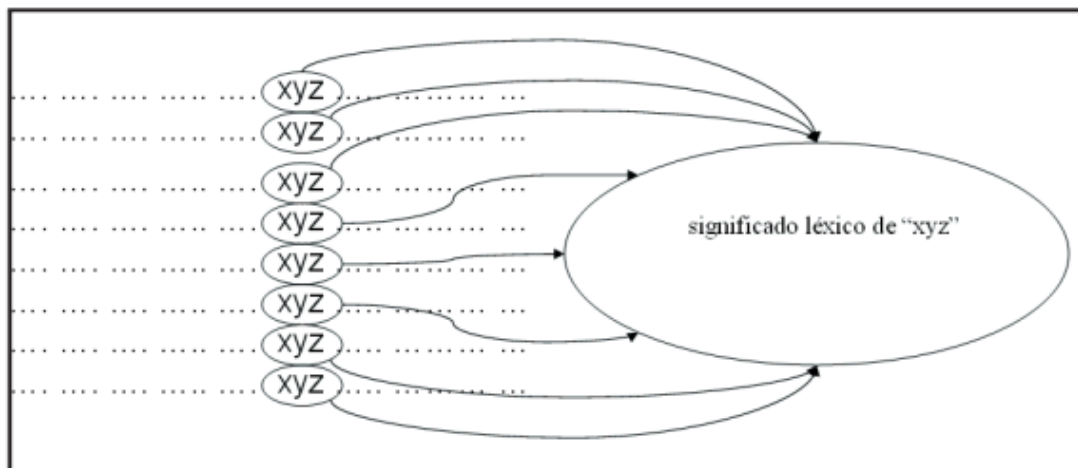


Figura 4. Influencia del uso de las unidades léxicas sobre su significado. Fuente: Oster (2009, p. 38).

Como se puede comprobar, el proceso de adquisición de vocabulario es lento, y formulado por Nation (2001) del siguiente modo:

Learning a word is a cumulative process. We cannot expect a word to be learned in one meeting and so we need to see each meeting as a small contribution to learning. Learning a word occurs across a range of different learning conditions, [...] those conditions should involve roughly equal proportions of the four strands of meaning-focused input, language-focused input, meaning-focused output and fluency development (p. 296).

Por ello, Oster (2009) recomienda utilizar una combinación de ejercicios orientados a la fluidez (actividades con un fin comunicativo, para facilitar el acceso mental a la palabra) y a la riqueza, con el fin de incrementar la cantidad y variedad de asociaciones relacionadas con ella. El mismo autor afirma que “la organización de los conceptos en nuestro cerebro se basa en la interconexión y el significado de los elementos se define por

sus relaciones múltiples con otros conceptos” (p. 40). En otras palabras, cuanto más relacionado esté un determinado concepto con otros de diversa índole, más fácilmente será activado. Por tanto, para la adquisición de vocabulario en lengua extranjera, los resultados serán más satisfactorios si durante su aprendizaje se establecen conexiones con otras palabras, se estructura la información, se involucran varios sentidos y se utilizan diversos formatos de presentación de la información.

Uno de los principales modelos utilizados en Educación Infantil para la didáctica de la lengua extranjera es el *Total Physical Response* (en adelante, TPR), basado en la teoría psicológica de la huella que implica que “la retención es tanto mayor cuanto más intensa y frecuente es la huella o rastro que deja en la mente una asociación memorística determinada. Tal huella o rastro puede ser de naturaleza diversa: oral o incluso motora” (Sánchez, 1997, p. 224). Asher (1996) afirma que la asociación entre lenguaje y movimiento para crear un clima que facilite el aprendizaje se produce en el hemisferio izquierdo lateral derecho, ya que el hemisferio izquierdo solo aprende cuando el otro actúa, siguiendo este enfoque los principios del desarrollo del niño/a de Piaget, e incluyendo elementos propios de los métodos humanistas para eliminar los filtros afectivos que dificulten el aprendizaje, por lo que es necesario generar un clima de relajación, tranquilidad y confianza que elimine dichos impedimentos.

Canga-Alonso (2012) concluye que el empleo de canciones y rimas escenificadas por los alumnos/as en el aula resultó favorable para el aprendizaje, y que se puede afirmar que el TPR es:

El método que se adecúa a las necesidades de los discentes y del profesorado en el segundo ciclo de la Educación Infantil, si bien debe complementarse con otra serie de tareas para evitar el cansancio en los niños, además de utilizar canciones y juegos que les permitan poner en práctica las expresiones que han ido aprendiendo a lo largo de las sesiones (p. 8).

A la hora de hablar sobre la didáctica de la lengua extranjera en la etapa de Educación Infantil, y teniendo en cuenta que en el segundo ciclo la edad del alumnado oscila de los 3 a los 6 años, es importante que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea llevado a cabo desde un punto de vista lo más lúdico posible, a fin de que resulte atractivo para los niños y niñas, lo que dará lugar a resultados más satisfactorios. En este sentido, Torres-Sánchez (1996) establece que en las teorías actuales sobre didáctica de las lenguas extranjeras no se incluye promover el nivel lúdico de la lengua entre el alumnado. Aunque si se presta atención al juego como base en las actividades a realizar en el aula, los objetivos suelen ser de tipo lingüístico, comunicativo o gramatical, no previéndose el juego didáctico para procurar el juego lúdico-lingüístico.

En este sentido, Torres-Sánchez (1996) concibe la idea de una propuesta metodológica que incluya la didáctica del nivel lúdico de la lengua, presentando una orientación pragmática, siendo la actividad lúdica la interacción, con lo cual no se podría llevar a cabo a través de una metodología que ignorase la actividad comunicativa. Por tanto, señala las siguientes bases de un enfoque comunicativo:

- 1) El objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje es la competencia comunicativa del niño/a en lengua extranjera, a fin de lograr la figura de un hablante social y lingüísticamente competente e integrado, capaz de ejercitar el juego con el lenguaje y disfrutar con ello.

- 2) Las prácticas didácticas deben promover la interacción entre los aprendices y el entorno, teniendo en cuenta que en un aula se encuentran todos los elementos necesarios para llevar a cabo una actividad comunicativa: interlocutores, marco espacio-temporal y un código lingüístico común. Por tanto, es más efectivo jugar con la realidad presente en vez de buscar un factor sociocultural desconocido para ellos/as, que podría dificultar la comprensión de este tipo de comunicaciones.
- 3) El interés ha de recaer en las estrategias para la negociación de significados en el curso de la interacción. La práctica comunicativa lleva en sí misma una negociación de significados que se van actualizando en cada situación comunicativa, adquiriendo así sentidos concretos.
- 4) Ha de procurarse el desarrollo de todas las destrezas lingüísticas: leer, oír, escribir y hablar, pues el conocimiento real de una lengua supone el dominio de esos cuatro aspectos en un mismo nivel.

Muñoz y López (2003), en la misma línea, consideran que la enseñanza de la segunda lengua en Educación Infantil ha de realizarse bajo un marco metodológico característico de dicha etapa, basado principalmente en la globalización y el juego y desde un enfoque comunicativo, utilizando la lengua inglesa como vehículo de comunicación en el aula. Las actividades deben ser motivadoras y conectadas con el mundo de la infancia, para así mantener el interés inicial y desarrollar un aprendizaje significativo. Además, la utilización de canciones y rimas sencillas juegan un papel fundamental en la clase en lengua extranjera, pues el uso repetitivo de gestos y movimientos facilitan el aprendizaje de la segunda lengua en estas edades.

2.4. Didáctica de la lengua extranjera en Educación Infantil

En este apartado, habiendo tratado los diferentes procesos de adquisición y aprendizaje de las lenguas extranjeras, se hará un análisis de la situación actual en relación con la didáctica de la lengua extranjera en la etapa de Educación Infantil, partiendo de las aportaciones de diferentes teóricos sobre el tema, y profundizando en las programaciones de aula en relación con la creación del clima idóneo para la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, habida cuenta de la edad del alumnado.

El Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, pone de manifiesto la necesidad de un enfoque globalizador de la enseñanza, aprovechando las situaciones comunicativas que se puedan dar en el aula para así desarrollar la comunicación oral a través de la verbalización de experiencias, actividades y el juego como eje principal del proceso. Todo ello, trabajado bajo un ambiente de afecto y confianza, que facilite la integración social del alumnado.

Murado-Bouso (2010) afirma que el maestro o maestra de educación infantil “ha de saber hasta qué punto el alumno será capaz de adquirir contenidos fonológicos, morfológicos, semánticos y sintácticos de otra lengua, si todavía no han sido adquiridos en la lengua materna” (p. 16). En este sentido, es importante conocer qué enfoques o metodologías son los más apropiados para aplicar en el aula de Educación Infantil a la hora de enseñar una lengua extranjera a niños y niñas de 3 a 6 años, centrándose en el segundo ciclo, objeto de estudio de esta tesis doctoral. Monforte (2016) hace una comparativa de los diferentes enfoques refiriéndose, en primer lugar, al **método directo**, que tiene como principal objetivo la comunicación oral y la práctica auditiva. De este modo, se presentan

al alumnado diversas situaciones en las que aprende estructuras y reglas gramaticales por imitación y reproducción, interiorizando el vocabulario aprendido y desarrollando la capacidad auditiva. Por otro lado, la **Total Physical Response** (TPR), cuyo objetivo principal es desarrollar la competencia oral en una lengua extranjera en los niveles iniciales. Consiste en asociar la lengua extranjera con determinadas acciones motrices, siendo el niño o niña el que establece relaciones entre lenguaje y significado, para posteriormente reproducir verbalmente lo aprendido. El **enfoque comunicativo**, que pretende una comunicación interpersonal, centrándose en enseñar aquellas herramientas necesarias para adquirir habilidades de escucha, habla, lectura y escritura, a través de la propuesta (por parte del profesor/a) de una situación comunicativa, partiendo del centro de interés del alumnado, asumiendo como parte fundamental la capacidad del alumno o alumna de transmitir y recibir el mensaje. La cuarta propuesta, la **metodología AICLE**, se refiere al uso de la lengua extranjera como vehículo de comunicación a la hora de enseñar los diferentes contenidos dentro del aula. Por último, el **método ARTIGAL**, que se basa en la técnica *Storytelling* y utiliza cuentos sencillos que llamen la atención de los niños y niñas, estimulando la imitación, la intuición, el juego simbólico y la fantasía a través de actividades que promuevan la participación activa del alumnado.

Arboleya (2016) propone planificar las clases o unidades didácticas en base a la teoría de las inteligencias múltiples, siguiendo el procedimiento de siete pasos aportado por Armstrong (1999): en primer lugar, se debe formular un objetivo específico o contenido general. A continuación, en relación con cada una de las inteligencias, se plantearán una serie de preguntas clave. En el tercer paso, se planteará cuáles son las estrategias más adecuadas para responder a las anteriores preguntas, para pasar a concretarlas en la cuarta

fase en relación con el objetivo o contenido propuesto. Posteriormente, se marcarán las estrategias más adecuadas al contexto y se diseñarán las actividades, estableciendo un plan secuencial en el sexto paso e implementándolo en el séptimo (Arboleya, 2016).

Por su parte, Rodríguez y Varela (2004) hacen un balance en su estudio sobre las habilidades propias de los niños y niñas en la etapa infantil, para finalmente centrarse en la adquisición de una lengua extranjera. En este sentido, consideran que, para aprovechar la capacidad lingüística creativa del alumnado, se deben proporcionar situaciones en las cuales el deseo de comunicarse lleve al niño o niña a encontrar alguna forma de expresarse por sí mismo/a, siendo estas situaciones impredecibles y sirviendo de estímulo para que cree activamente el lenguaje por su propia cuenta. Del mismo modo, consideran indispensable trabajar con objetivos actitudinales y conceptuales, así como llevar a cabo actividades en las que el uso real del lenguaje se produzca como parte del aprendizaje, no solo de forma intencional. Por este motivo, los juegos resultan un recurso muy útil, dado que su carácter lúdico genera en los niños y niñas un deseo de comunicarse (Rodríguez y Varela, 2004). En la misma línea, Murado-Bouso (2010) considera que:

En el aula de educación infantil las implicaciones son concretas, el discurso del maestro de inglés debe ser lento y marcado por numerosas pausas, lleno de énfasis y curvas de entonación. El objetivo del profesor es llamar la atención de los alumnos hacia los elementos más significativos de la información proporcionada, ya que, de esta manera, se facilita la comprensión del mensaje (p. 17).

Por lo tanto, y en relación con la anterior aportación, es importante tener en cuenta el papel que el maestro o maestra debe desarrollar como facilitador del aprendizaje por parte del alumnado, teniendo en cuenta las características del grupo-aula y de cada niño o niña

en concreto y adaptando su propia praxis al ritmo de adquisición de la lengua extranjera de la clase.

Fonseca y Martín-Pulido (2015) proponen la creación de rincones de trabajo para la didáctica de la lengua extranjera en Educación Infantil (p. 6), si bien es cierto que, en general, esta suele ser la organización del espacio más empleada en el aula en esta etapa educativa, al contemplar el juego como principal recurso para el aprendizaje. Dembilio (2009) define los rincones como “unos espacios delimitados de la clase donde los niños, individualmente o en pequeños grupos, realizan simultáneamente diferentes actividades de aprendizaje relacionadas con las diferentes áreas de educación infantil” (p. 4). Al igual que estos resultan fundamentales, no se debe contemplar la educación sin la presencia de las Nuevas Tecnologías, las cuales favorecen el desarrollo cognitivo y aportan estímulos audiovisuales atractivos, lo que facilita la introducción de nuevos términos y el refuerzo de los ya aprendidos (Gallego, 2003). En este sentido, Álvarez y Alejaldre (2019) proponen la utilización de diversos recursos tecnológicos en el aula de Educación Infantil, y añaden que “han de explotarse los recursos audiovisuales por su vistosidad y sus buenos resultados pedagógicos y porque son los que mayoritariamente se recogen en el currículo” (p. 196).

A la hora de llevar a cabo una programación para la didáctica de la lengua extranjera en Educación Infantil, Murado-Bouso (2010) considera que esta debe estar basada en la reflexión, ser flexible, estar bien estructurada y contener los aspectos más importantes a tratar en un determinado período de tiempo, es decir, que debe ser rica y global, partiendo de los intereses de los niños/as. Como mínimo, los elementos que han de formar parte de dicha programación son:

- **Los objetivos.** Se ha de prestar atención a aquellos que hacen referencia a la comprensión y expresión oral de la lengua extranjera, con el fin de desarrollar el enfoque comunicativo en la primera infancia, desarrollando las cuatro destrezas lingüísticas para, posteriormente, ser capaces de aplicarlas a contextos concretos.
- **Los contenidos.** Deben ser planteados como un todo global, con el resto de contenidos que se trabajan en la etapa, prestando atención, principalmente, a los de lenguaje oral.
- **Los materiales.** Aquellos que se utilizan para la enseñanza de lenguas extranjeras en otras etapas, son también válidos en la Educación Infantil. Sin embargo, deben estar en función de los objetivos que se pretenden alcanzar, pues la forma en que se empleen determinará la forma de aprender de los niños y niñas, siendo indispensable una correcta planificación en el uso de los mismos.
- **La metodología.** Han de ser empleados todos aquellos métodos en los que se trabaje la audición y expresión, por ser los más operativos (*Total Physical Response, Communicative Language Teaching, The Natural Approach*).
- **El ambiente del aula.** La profesora o profesor debe conseguir una atmósfera distendida, alegre, creativa, de juego y participación, que genere un estado de relajación, con el fin de beneficiar a todos los miembros del aula, tanto alumnos/as como profesor/a.
- **Temporalización.** Si bien en la mayor parte de los casos, los tiempos son marcados por el centro educativo, se aconseja que las sesiones se realicen en breves periodos de tiempo y diariamente, siendo suficiente un contacto diario de 15 a 20 minutos para niños de tres y cuatro años; y de 20 a 30 minutos para niños de cinco y seis años.

- **Rol del profesor.** La introducción de la lengua extranjera a edades tempranas es un desafío para el docente, por lo cual una parte del horario será impartida por el profesor/a especialista de Educación Infantil, y el resto de tiempo pertenecerá al especialista en lenguas extranjeras.
- **Actividades.** Deben tener un componente de motivación, y provocar en el niño o niña el aprendizaje necesario. La mayoría de ellas deben estar relacionadas con el juego, en especial con el movimiento, la música, las dramatizaciones y las tareas que requieran manipulación.
- **Evaluación.** Ha de ser global, continua y formativa, siempre teniendo en cuenta que la evolución de la lengua es un proceso de continua transformación. El profesor o profesora debe ser consciente de que el alumnado pasa por una serie de fases en las que cometer errores forma parte del aprendizaje.

En este sentido, y teniendo en cuenta todas las aportaciones anteriores en relación con la didáctica de la lengua extranjera en la etapa objeto de estudio, es importante comprobar las diferencias reales entre la clase de inglés y la clase en la que se emplee la metodología AICLE, con el fin de discernir las ventajas y desventajas en relación con la aplicación del enfoque en el aula de Educación Infantil, aspecto que se tratará con especial detalle en capítulos posteriores.

Capítulo III

El enfoque AICLE

En este capítulo, se parte de un análisis del marco legal en Europa en relación con las lenguas extranjeras en Educación, analizando el plurilingüismo y su impacto en la sociedad y en el ámbito educativo. De forma más extensa, se detalla el origen del enfoque AICLE, así como su definición, principios e implementación en Educación Infantil en Galicia a través del programa *Edulingüe 2020*.

3.1. Marco legal en Europa

La Comisión Europea, con la finalidad de conseguir una Europa plurilingüe, ha creado un Plan de Acción que debía llevarse a cabo entre los años 2004 y 2006, el cual proponía 45 acciones y que se centraba en tres grandes categorías: por un lado, extender los beneficios del aprendizaje de lenguas a todos los ciudadanos como una actividad para toda la vida, haciendo referencia a la enseñanza de idiomas en todas las etapas educativas; por otro lado, mejorar la calidad de la enseñanza de idiomas en todos los niveles, mediante acciones como la creación de escuelas para el aprendizaje de lenguas, la formación del profesorado y la enseñanza de otras materias por medio de lenguas extranjeras; por último, la construcción en Europa de un ambiente favorable a las lenguas, aceptando la diversidad lingüística y haciendo más fácil el aprendizaje de idiomas (Comisión Europea, 2013).

Para alcanzar el plurilingüismo de los ciudadanos de la Unión Europea se viene sugiriendo, desde hace décadas, la introducción de nuevas metodologías en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, junto con el establecimiento de sistemas de evaluación para garantizar la calidad de los métodos y del material de aprendizaje de las lenguas comunitarias (Hoyos Pérez, 2011).

El Consejo de Europa es una organización internacional fundada en el año 1949, con base en Estrasburgo. Integra a 47 países miembros del continente europeo, y busca desarrollar unos principios democráticos comunes, partiendo de los siguientes objetivos:

- 1) Proteger los derechos humanos, la democracia y el Estado de derecho.
- 2) Fomentar el conocimiento y el desarrollo de la identidad cultural de Europa.

- 3) Encontrar soluciones comunes a los desafíos que enfrenta la sociedad europea.
- 4) Consolidar la estabilidad democrática en Europa, apoyando las reformas políticas, legislativas y constitucionales (Consejo de Europa, 2002).

En lo relativo al aprendizaje de lenguas extranjeras, las políticas educativas deben estar enfocadas a promover la adquisición de varios idiomas para que los ciudadanos europeos sean plurilingües y miembros de una sociedad intercultural. Así, se busca la adquisición de la capacidad de interactuar con otros ciudadanos en todos los aspectos de sus vidas. La mejora en la comunicación produce una mayor movilidad y un contacto más directo, lo que a su vez provoca una mayor comprensión y una colaboración más intensa (Consejo de Europa, 2002).

Desde el año 2001, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante, MCERL) ha tenido un gran impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, al proporcionar una base común para la elaboración de diferentes programas de estudio del lenguaje, pautas curriculares, exámenes y libros de texto, entre un largo etcétera. En otras palabras, se considera un marco común para describir el aprendizaje del lenguaje, su enseñanza y evaluación. El MCERL proporciona las pautas que han de ayudar a cumplir los objetivos planteados por el Consejo de Europa en relación con su política lingüística, y establece seis escalas descriptivas de los niveles lingüísticos, en escala desde los niveles A1 y A2 (usuario básico), pasando por los niveles B1 y B2 (usuario independiente) hasta los niveles C1 y C2 (usuario avanzado).

En estrecha relación con lo anterior, y con la finalidad de adaptarse a las necesidades de la sociedad plurilingüe, el Consejo de Europa presenta, en el año 2012, el Marco Europeo

para la Formación del Profesorado AICLE, autoría de Marsh, Mehisto, Wolff y Frigols, en el que se resalta la importancia del desarrollo general del currículum, y, de forma más específica, en el contexto de la enseñanza a través del enfoque AICLE. En él, se ponen de manifiesto las cinco funciones que deben ser diferenciadas dentro del currículum, y que se resumen en las siguientes:

- 1) Define un programa educacional, en el cual los contenidos son secuenciados y diseñados en relación con diferentes parámetros, que han de depender de los objetivos de aprendizaje y las competencias ya adquiridas del alumnado.
- 2) Es concebido como un medio de innovación, siendo necesaria la introducción de nuevas asignaturas o áreas, y renovados aquellos contenidos que ya existieren. Por tanto, un nuevo currículum debe contener objetivos, contenidos y metodologías renovados e innovadores.
- 3) Es utilizado como un instrumento para evaluar, tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje. Cuando se habla de evaluación, se hace referencia tanto a aquella llevada a cabo por las autoridades competentes, como a la de los propios profesores y profesoras.
- 4) Sirve como una herramienta para planificar y llevar a cabo secuencias de enseñanza-aprendizaje.
- 5) Sirve como medio para regular, estandarizar y comparar el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles.

El Marco Europeo para la Formación del Profesorado AICLE pone de manifiesto que “el principal desafío general en el desarrollo e implementación de un plan de estudios de formación docente en CLIL es la naturaleza integradora” (p. 5), en el caso de todas las

etapas educativas, por lo que es estrictamente necesaria una formación específica por parte del profesorado para desempeñar esta labor de la forma más enriquecedora posible.

Teniendo en cuenta que los diferentes marcos de referencia pueden ayudar a los educadores a manejar el cambio de forma más efectiva, Marsh *et al.* (2012) aluden a diferentes autores/as. Por un lado, Kotter (1995, citado en Marsh *et al.*, 2012) detalla ocho pasos que caracterizan el cambio: establecer un sentido de urgencia; crear una coalición rectora; desarrollar estrategias; comunicar la visión de cambio; potenciar la acción; generar ganancias a corto plazo; consolidar los éxitos y producir más cambio; y anclar nuevos enfoques culturales.

Por otro lado, Fullan (2001) propone: enfocarse en los propósitos morales; entender el cambio; incrementar la coherencia en relación con los diversos aspectos que forman la planificación de cambio; construir relaciones; crear y compartir el conocimiento; y desarrollar el compromiso entre los miembros internos y externos de una organización. Por último, Bennet y Bennet (2008) sugieren a los/as profesionales que lleven a cabo los cambios que consideren convenientes, pues los individuos deben ser animados a gestionar su propio aprendizaje, y planear el cambio teniendo en cuenta los siguientes factores: conciencia, comprensión, sentimientos personales y creencias, propiedad, empoderamiento e impacto.

En definitiva, y en palabras de Marsh *et al.* (2012), “el conocimiento de los modelos de cambio puede ayudar al educador a gestionar el cambio de manera más eficaz. Además, la conciencia y el desarrollo de habilidades en el uso de estos modelos pueden ayudar tanto a los educadores como a los estudiantes a desarrollar su propia autonomía” (p. 11).

Por tanto, es importante que tanto los docentes como el alumnado sean conscientes del proceso de cambio que supone la aplicación de nuevas metodologías o enfoques para el aprendizaje de la lengua extranjera, a fin de que esta sea adquirida de una forma sólida, teniendo en cuenta a todas las etapas educativas y contando con la formación necesaria para el desempeño de las funciones directamente relacionadas con la finalidad a la que se pretende llegar: el plurilingüismo a nivel global.

3.2. Multilingüismo y Plurilingüismo

Antes de empezar a hablar de terminologías específicas que hagan referencia a la adquisición de lenguas extranjeras es importante destacar las palabras de Moreno García (2010), quien afirma que:

El estudio de una lengua extranjera podría considerarse, hoy por hoy, como una necesidad de la sociedad actual, alejándose de la idea de que dicho aprendizaje no es más que un lujo relacionado con una clase social determinada. De hecho, justificar la enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad desde un punto de vista sociológico es casi innecesario. Es la propia sociedad la que demanda que los idiomas se incluyan en el currículo debido a los profundos cambios sociales y políticos en los que estamos inmersos (p. 120).

A pesar de los avances actuales ante el afán de lograr la antes mencionada sociedad plurilingüe, actualmente sigue presente el mito del “absoluto bilingüismo”, que, según Jeoffrion *et al.* (2014) consiste en “la creencia de que las habilidades de una persona multilingüe en cada idioma que habla son iguales a las de los hablantes nativos monolingües” (p. 9). Esta suposición se basa, principalmente, en la falsa concepción de que el hablante nativo tiene un perfecto dominio de su primera lengua, esta última postulada como homogénea y estándar.

El Consejo de Europa (2002) define el multilingüismo como “el conocimiento de un número de lenguas o la coexistencia de diferentes lenguas en una sociedad” (p. 4.). Paradójicamente, es a partir del año 2000 cuando el Consejo de Europa comienza a mostrar preferencia por el término “plurilingüismo”, con la finalidad principal de subrayar el concepto de competencia plurilingüe (Castelloti y Moore, 2002). En relación con lo anterior, y siguiendo al Consejo de Europa (2001), el Plurilingüismo enfatiza:

The fact that as an individual person's experience of language in its cultural context expands, from the language of the home to that of society at large and then to the languages of other peoples (...), he or she does not keep these languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact (p. 4).

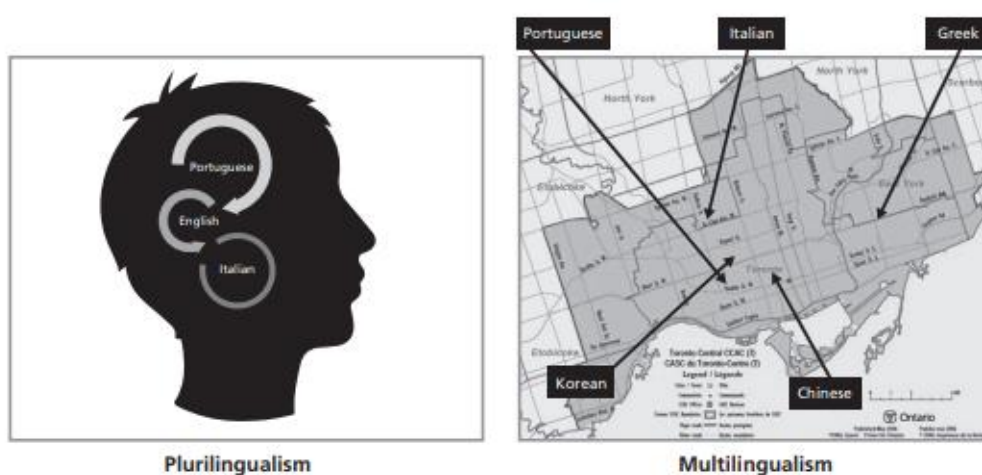


Figura 5. Visualización de multilingüismo y plurilingüismo. Fuente: Ortega (2019, p. 43).

Por su parte, Coyle *et al.* (2009) pretenden profundizar en el significado de cada una de las terminologías utilizadas para referirse al dominio de varias lenguas, aludiendo al bilingüismo, plurilingüismo e interlengua. Se establece, por tanto, que el término “Bi” es entendido como “dúo” o “doble”, y que los vocablos “bilingüe” o “bilingüismo” parecen transferir la metáfora de una relación binaria al dominio cultural, manteniendo esta forma de dicotomía los pares “lengua materna” y “lengua extranjera”, y transmitiendo la noción de un ideal inalcanzable de perfecto bilingüismo. Por su parte, el término “Pluri” es entendido como “más de dos”, se ha revelado en muchos análisis como un concepto de complejidad incontrolable, apelando a las ventajas o desventajas que puede acarrear un plurilingüismo temprano. Por último, “Inter” es un indicador de relación y no de

yuxtaposición simple, y que oscila entre “Bi” y “Pluri”. Diferencian, así, entre el término “Interlengua”, regido por la dualidad, y el concepto “Intercultural”, que en ocasiones hace referencia a “más de dos”. La mayoría de los usos de “Inter” en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas se refieren a los actores, aprendices y comunicadores, así como a la competencia que poseen o deben adquirir.

A la hora de establecer la diferencia entre multilingüismo y plurilingüismo, Jeoffrion *et al.* (2014) afirman que es necesario tener en cuenta la concepción del primero como medio para la implementación de programas que ofrezcan la oportunidad de aprender diferentes idiomas por separado. Sin embargo, el concepto de plurilingüismo ofrece diversos aspectos multi dimensionales a la hora de aprender y dominar diferentes lenguas, interrelacionando perspectivas sociolingüísticas y psicolingüísticas, lo que llevaría a facilitar la concepción de entornos de aprendizaje plurilingües, en los que el aprendiz de la lengua haga hincapié en las diversas competencias que poseen en los diferentes niveles de cuantos idiomas conozcan.

Por su parte, Moore y Gajo (2009) aluden a las siguientes características definitorias del plurilingüismo:

- 1) Dedicar especial atención a las prácticas reales en una variedad de contextos y situaciones (ciudad, escuela, instituciones, lugares de trabajo y migración) y a la dinámica de los contactos lingüísticos.
- 2) Destacan las representaciones sociales, la reflexividad (en el sentido sociológico) y la conciencia del bi/plurilingüismo como elemento central del proceso de aprendizaje de idiomas y el desarrollo de múltiples identidades.

- 3) Los estudiantes de idiomas distintos de la lengua materna son entendidos como en un proceso de construir algunas formas de bilingüismo ("un bilingüe en devenir"), jugando las circunstancias biográficas papeles importantes en el proceso de aprendizaje, encontrándose la investigación didáctica en una encrucijada entre el segundo y posteriores idiomas.
- 4) Esta perspectiva socio-didáctica sobre el contacto lingüístico dentro y fuera del aula traza nuevos contornos interdisciplinares e invierte un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas que enfatiza lo social, cultural y las dimensiones políticas de la enseñanza de idiomas.
- 5) Entrelaza estrechamente teoría, política e intervención.

Por su parte, Moreno García (2010) hace referencia a las múltiples ventajas del estudio de una segunda lengua, y que se resumen del siguiente modo:

- La ampliación del entorno social, dentro y fuera de las fronteras del propio país, principalmente a través del uso de Internet.
- La circulación de trabajadores entre los países que forman la Comunidad Económica Europea.
- La posibilidad de intercambio de estudiantes entre diferentes países.
- El aumento de las posibilidades de encontrar un empleo.
- La ampliación del propio horizonte intelectual, intercambiando ideas culturales, científicas y tecnológicas.
- El favorecimiento de la comprensión y el respeto hacia otras culturas.
- La adquisición de un medio de transfusión intelectual, reconociendo que el monolingüismo impide ver lo favorable que existe en otras lenguas y culturas,

creando una fe ciega en la propia superioridad, lo que resulta peligroso para el desarrollo de toda actividad científica, artística o intelectual.

Siguiendo a la misma autora, se parte de la concepción de que el aprendizaje de una lengua no debe ir aislado del enfoque cultural dentro del que se incluye la misma:

El plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo. La lengua no es solo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas a las que ha accedido no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros (2010).

En estrecha relación con lo anteriormente citado, una propuesta de la Comisión Europea (2008, citado en Vez, 2012), indica que:

La coexistencia armoniosa de numerosas lenguas en Europa es un símbolo claro de aspiración de la Unión Europea de unidad en la diversidad, una de las piedras angulares del proyecto europeo. Las lenguas oficiales definen las identidades personales, pero también forman parte de una herencia común (...) Una política con éxito en favor del multilingüismo puede mejorar las oportunidades de los ciudadanos, aumentando su aptitud para el empleo, facilitando el acceso a servicios y derechos y contribuyendo a la solidaridad mediante el refuerzo del diálogo intercultural y la cohesión social. Vista bajo esta óptica, la diversidad lingüística puede resultar una ventaja preciosa, más aún en el mundo globalizado de hoy en día (p. 421).

Es evidente que, en una sociedad cada vez más interconectada a nivel global, la necesidad de fomentar el plurilingüismo entre la ciudadanía resulta vital a la hora de acrecentar las

oportunidades de desarrollo, no olvidando la lengua materna o propia de la comunidad a la que se pertenece, como se verá con más precisión en posteriores apartados.

Dahlet (2008) hace un detallado resumen de los retos sociales que debe afrontar el plurilingüismo en la sociedad actual, y que se resumen en los siguientes:

- **Pragmático.** Atañe principalmente al impacto comunicativo del plurilingüismo. Considera que la lengua dista de ser solamente una herramienta para comunicar, pues debe ser considerada como un medio de comunicación, admitiendo así que el mensaje tiene probabilidades de alcanzar un mayor grado de calidad cuando uno de los hablantes se expresa en la lengua del otro, en lugar de tener que recurrir a la intermediación de una tercera lengua.
- **Económico.** El dominio de la lengua del mercado no es suficiente hoy en día, pues es necesario conocer la lengua del cliente, considerando este aspecto como un factor potencial de buena salud del comercio internacional.
- **Político.** La lengua y la identidad no pueden ser reducidas al mero proyecto nacional, pues es necesario tener en cuenta las nuevas exigencias plurilingües de los espacios lingüístico-culturales que multiplican las posibilidades de multipertenencias.
- **Ecológico.** En este punto, el autor hace referencia a la muerte de las lenguas, que se ha ido produciendo a lo largo del tiempo, con hasta 30000 desaparecidas. El déficit lingüístico genera un déficit cultural, y la conjunción de ambos acentúa un déficit ecológico que alimenta un totalismo que, finalmente, se vuelve contra las culturas, empujándolas a un nuevo ciclo de empobrecimiento.

- **Epistemológico.** Hace referencia al cambio que genera el plurilingüismo en el alcance de los conocimientos del mundo a escala de las personas y comunidades. Para el hablante monolingüe, la lengua única es la de referencia absoluta. En contraposición a esto, los conocimientos plurilingües designan los límites de los conocimientos que una lengua es capaz de percibir.
- **Ético.** Mediante la actuación plurilingüe, se ponen de manifiesto dos valores éticos esenciales: el respeto hacia todas las lenguas y la confianza en todas ellas.

Al margen de hablar sobre el plurilingüismo y todos sus aspectos en relación con la sociedad y el mundo globalizado en general, es importante conocer cuál es su estado actual en el ámbito educativo. González Piñeiro (2005) considera que el panorama actual en torno al plurilingüismo educativo plantea un reto a la hora de establecer políticas de educación lingüística que dejen a un lado el monolingüismo, y que faciliten el camino hacia la educación plurilingüe en la que tengan cabida no solo el inglés, sino muchas más lenguas. Para ello, es necesario empezar a formar ciudadanos y ciudadanas cuya competencia lingüística se base en el plurilingüismo y la interculturalidad.

Por su parte, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), de 2001 (Consejo de Europa, 2002), orienta el aprendizaje y enseñanza de lenguas con la siguiente finalidad:

Es necesaria una intensificación del aprendizaje y la enseñanza de idiomas en los países miembros, en aras de una mayor movilidad, una comunicación internacional más eficaz combinada con el respeto por la identidad y la diversidad cultural, un mejor acceso a la información, una interacción personal más intensa, una mejora de las relaciones de trabajo y un entendimiento mutuo más profundo (p. 5).

Por tanto, y si se tiene en cuenta todo lo anteriormente citado y se aplica a la educación escolar, Lejarcegui (1993) afirma que “la enseñanza multilingüe comporta modelos de organización escolar que tienen como objetivo posibilitar el dominio de una o más lenguas a las que el alumno no tiene un acceso directo en comunicación” (p. 57). Dicho de otro modo, la organización de la enseñanza pretende suplir la falta de exposición a varias lenguas en contextos de comunicación real-simulada, a fin de posibilitar su dominio en contextos de comunicación real, valiéndose de múltiples recursos para la enseñanza bilingüe, siendo el más importante el empleo de la lengua objeto de aprendizaje como instrumento de enseñanza.

Bien es cierto que, para hablar de educación plurilingüe, no se debe olvidar el concepto de educación pluricultural, pues el aprendizaje de una lengua extranjera conlleva también la asimilación de la cultura en que está inmersa la misma. De este modo, Roldán Tapia (2013) hace referencia a una pedagogía intercultural, destacando los siguientes objetivos:

- Preparar al alumnado para experimentar la diversidad como algo y reaccionar positivamente a lo diferente, no contemplándolo como una amenaza, sino como una fuente de interés.
- Crear un ambiente receptivo al intercambio de opiniones, puntos de vista, y percepciones de la realidad; ayudando al alumnado a desarrollar la capacidad de aceptar la existencia de realidades plurales.
- Promover la comprensión hacia los problemas sociales y educativos en conexión con la diversidad cultural.
- Desarrollar la capacidad de pensar críticamente, defender y argumentar las propias opiniones, así como aceptar las de los demás en una relación de igualdad.

- Desarrollar habilidades que favorezcan la resolución de problemas, admitiendo la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales.
- Desarrollar la destreza de cooperación en las tareas de grupo, reforzando el enfoque de aprendizaje basado en la co-construcción del conocimiento.

Es en este aspecto donde el enfoque AICLE, objeto del análisis, juega un papel fundamental, al ensalzar la cultura como parte fundamental en el aprendizaje de la lengua extranjera, aspecto que se tratará con más detalle a continuación.

3.3. AICLE a lo largo de la Historia

En esta sección, se hace hincapié en el origen del enfoque AICLE, a través de las visiones de autores y autoras que han investigado sobre el tema a lo largo de los años, y haciendo un breve balance de su implementación en las distintas etapas educativas a nivel global, partiendo de investigaciones recientes.

Si bien el término AICLE ha surgido recientemente, no se trata de un nuevo fenómeno educacional. La búsqueda de innovaciones en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, ha sido y es hoy en día un tema muy recurrente en las políticas lingüísticas de los organismos que regulan la Unión Europea en su conjunto:

En la Unión Europea el campo de la enseñanza de segundas lenguas y el aprendizaje está experimentando el crecimiento entusiasta de una orientación pedagógica educativa que busca la integración de lengua y contenidos en el aula. De hecho, a la velocidad a la que CLIL se ha extendido por toda Europa desde 1994 ha sorprendido incluso a sus más ardientes defensores (Muñoz, 2007, p. 17).

Esta búsqueda de integración de lenguas y contenidos en el aula es fundamental en la era actual, debido principalmente al constante movimiento que sufren las sociedades a raíz de la globalización, así como al auge de las Nuevas Tecnologías, que como ya se ha mencionado, han roto barreras en cuanto a la forma de comunicarnos e interactuar socialmente.

Siguiendo a Pokrivčáková *et al.* (2015), los diversos problemas geográficos, demográficos y económicos pusieron de relieve la necesidad de diseñar programas integrados en lenguaje y contenido, con el objetivo principal de proporcionar a los niños y niñas conocimientos bilingües y permitirles así adquirir habilidades lingüísticas para

lograr la comunicación y comprensión con los miembros de comunidades cuya lengua materna no era la misma.

En relación con estos programas de educación bilingüe, es fundamental tener en cuenta la aportación de Cummins (1983) sobre el tema, quien considera que estos programas “no han sabido incorporar en sus diseños experimentales la posibilidad de interacción entre los factores del método educativo y los del *input* del niño” (p. 40). De este modo, es importante considerar la posibilidad de que los resultados poco conclusos puedan deberse a una interacción incorrecta, y pudiendo comprobarse a través del nivel de competencia en L1 Y L2 que el niño o niña bilingüe desarrolla durante su escolaridad (Cummins, 1983). En este sentido, el autor establece una diferenciación clara en relación con los distintos tipos de bilingüismo y los efectos cognitivos que ejercen en el alumnado, como se muestra en la figura 6:

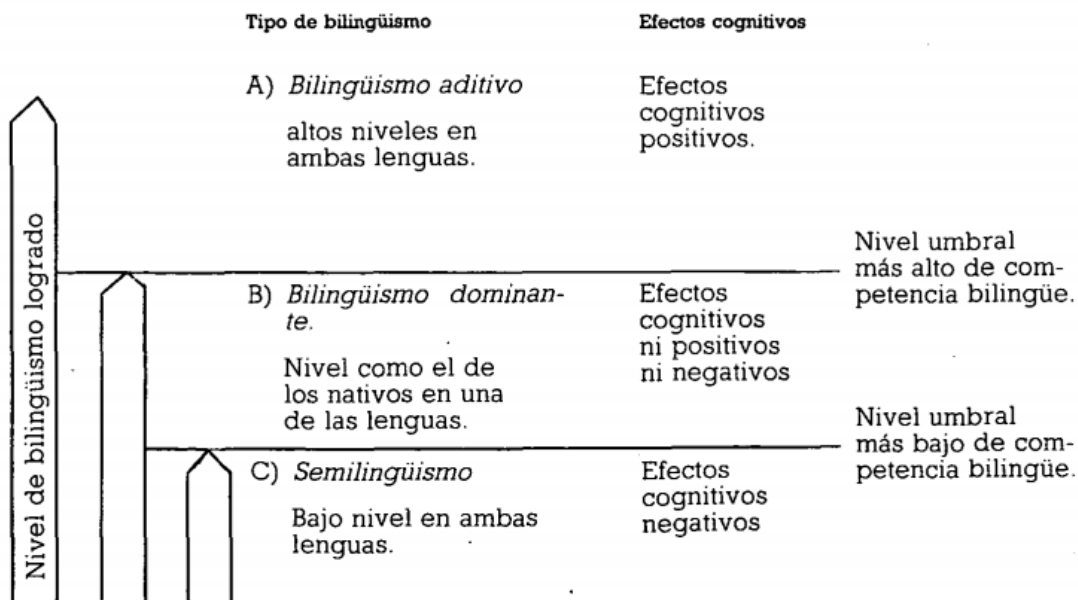


Figura 6. Efectos cognitivos de los diferentes tipos de bilingüismo. Fuente: Cummins (1983, p. 44).

Como se puede comprobar, un bilingüismo aditivo, en el que el aprendiz posea un dominio alto tanto de la L1 como de la L2, es el que ofrece efectos cognitivos más positivos, mientras que, cuanto más bajo sea el nivel en alguna de las lenguas, más negativos serán los efectos cognitivos. Dicho de otro modo, si los alumnos y alumnas consiguen alcanzar la competencia plurilingüe, con suficiente nivel de competencia lingüística en L2, conseguirán que el aprendizaje de los contenidos que se trabajan en el aula sea más sólido y productivo, objetivo fundamental de la metodología AICLE.

Por otro lado, Cummins (1983) sugiere prestar atención a la interacción del niño con el ambiente (en estrecha relación con las teorías ambientalistas de Vygotsky) y con las diferentes variables del método educativo, como se presenta en la figura 7.

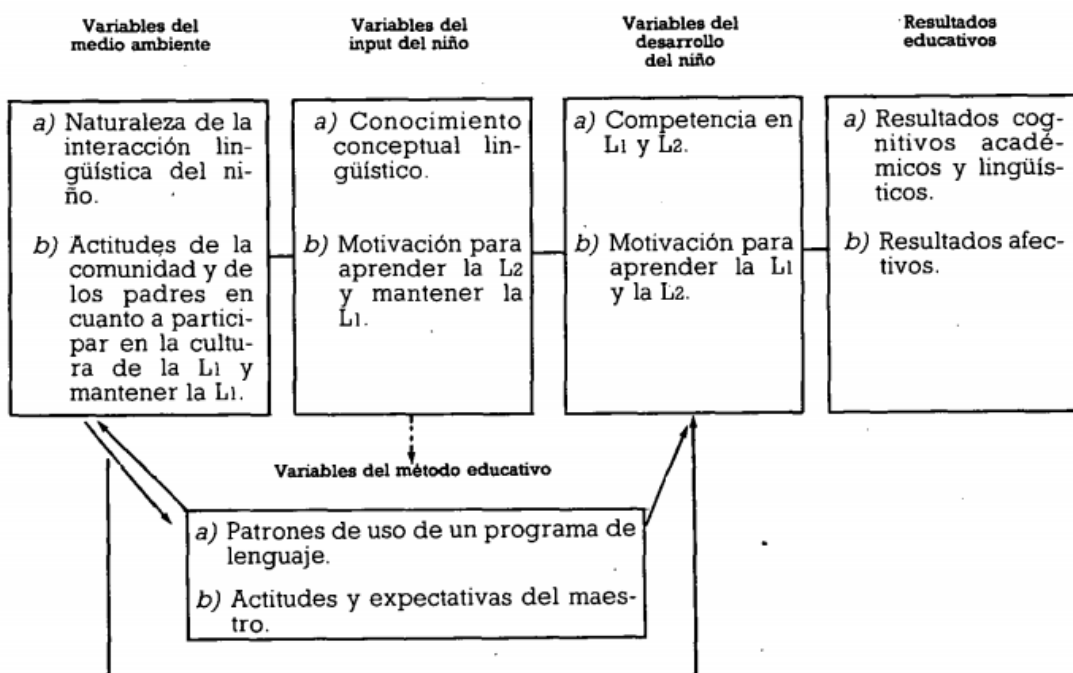


Figura 7. Modelo interactivo de educación bilingüe. Fuente: Cummins (1983, p. 55).

En este sentido, las diferencias individuales existentes en las distintas dimensiones determinan los resultados académicos en los programas bilingües, siendo las variables del medio ambiente las que más determinan las variables del input del niño o niña, mientras que las dimensiones del método educativo parecen interactuar más con las variables del input de la alumna o alumno (Cummins, 1983).

Otro aspecto a tener en cuenta a la hora de hablar de educación plurilingüe, y al que hace referencia Cummins (1983), es el nivel de motivación que el niño o niña presenta en relación con el aprendizaje de la L2, concluyendo que cuanto más alta sea esta, mayor predisposición a comunicarse en lengua extranjera mostrará el alumnado. Así, refiriéndose los programas de sumersión a aquellos en L2 que no hacen concesiones a la cultura, Cummins (1983) establece los resultados en relación con el nivel de lenguaje y la motivación a través de la siguiente figura 8:

Métodos educativos	Inputs del niño	
	Lenguaje alto/ Alta motivación	Lenguaje bajo/ Baja motivación
1. Submersión	—	—
2. Inmersión en la L2/Mantenimiento de la L1	++	--
3. Bilingüe transicional	+	+
4. Bilingüe de mantenimiento	++	++

— Realización académica y cognitiva baja en comparación con los niños unilingües.
 + : Realización académica y cognitiva parecida a la de los niños bilingües.
 ++ : Realización académica y cognitiva superior a la de los niños unilingües.

Figura 8. Interacciones entre variables del input del niño y método. Fuente: Cummins (1983, p. 59).

Como se puede comprobar, el método educativo bilingüe de mantenimiento, es decir, aquel que utiliza ambas lenguas como idioma de enseñanza a lo largo de la etapa escolar, es el más adecuado para el aprendizaje de una lengua extranjera, al mantener en alza la motivación del alumnado, lo que generará resultados más positivos. Este punto resulta

fundamental a la hora de hablar sobre la metodología AICLE, ya que el nivel de motivación del alumnado debe ser alto para que los resultados sean óptimos, y partiendo de la premisa de que la clase AICLE será impartida en lengua extranjera, susceptible de apoyo en la L1 siempre que sea necesario.

A la hora de hablar sobre el aprendizaje de la lengua, es importante tener en cuenta la aportación de Benjamin Bloom (1956) y su taxonomía de Bloom, un modelo que propone ordenar las intervenciones educativas centrándose en diferentes aspectos del aprendizaje, aún hoy en día considerada idónea por muchos docentes a la hora de evaluar el nivel cognitivo adquirido en una asignatura o área. En este sentido, la taxonomía de Bloom distingue entre procesos cognitivos de orden inferior y superior, como se muestra en la tabla 2. Sintetizando lo anterior, y estableciendo una jerarquía en relación con el nivel de complejidad en las habilidades de pensamiento, la taxonomía puede ser representada del siguiente modo, tal y como se muestra en la figura 9:

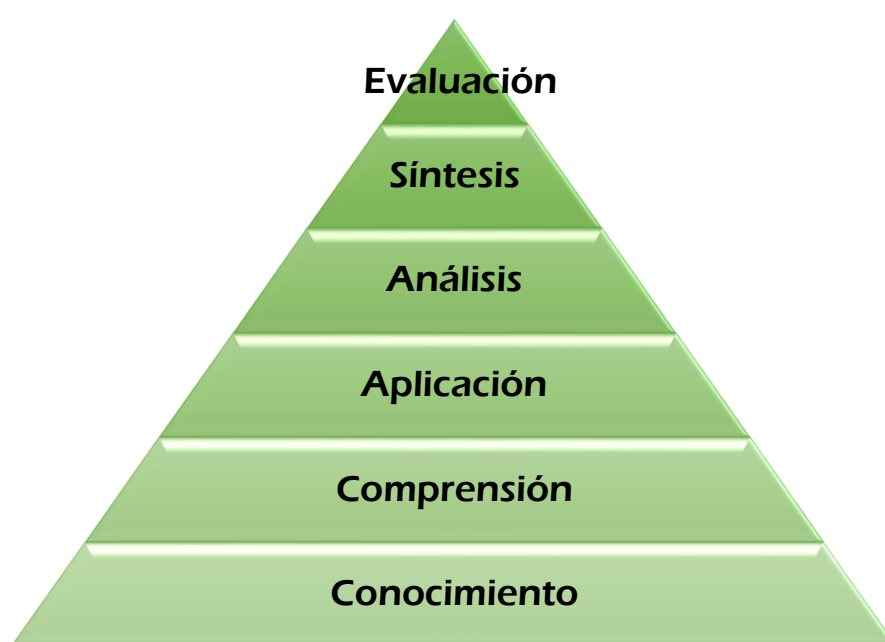


Figura 9. Taxonomía de Bloom. Fuente: elaboración propia.

Tabla 2

Procesos de orden inferior y superior

<u>Orden inferior</u>		Habilidades de pensamiento			<u>Orden superior</u>
Recordar	Comprender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear
Reconocer	Interpretar	Ejecutar	Diferenciar	Coordinar	Generar
Identificar	Parafrasear	Llevar a	Distinguir	Detectar	Hipotetizar
Recordar	Representar	cabo	Seleccionar	Monitorear	Planear
Recuperar	Traducir	Implementar	Organizar	Probar	Diseñar
Enlistar	Ejemplificar	Usar	Integrar	Criticar	Producir
	Ilustrar	Responder	Estructurar	Juzgar	Construir
	Clasificar	Proveer	Atribuir	Reflexionar	Crear
	Abstraer		Deconstruir		
	Generalizar				
	Inferir				
	Concluir				
	Predecir				
	Comparar				
	Contrastar				
	Explicar				

Procesos de orden inferior y superior. Fuente: elaboración propia.

En relación con lo anteriormente mencionado, Anderson y Krathwohl (2001) se replantearon la estructura de la taxonomía de Bloom. En sus propias palabras, el nuevo modelo aportado por estos autores se diferencia claramente del original por presentar los componentes a la perfección, de tal modo que puedan ser considerados y utilizados, facilitando la evaluación del maestro o maestra por parte del alumnado, la autoevaluación del docente y la evaluación del alumno/a por parte del profesor o profesora. Además, Anderson y Krathwohl (2001) añaden que en la taxonomía de Bloom se diferenciaban tres niveles de conocimiento (fáctico, conceptual y de procedimiento), los cuales se mantienen en la versión actualizada añadiendo el nivel metacognitivo. Siguiendo a Anderson y Krathwohl (2001), las dimensiones del conocimiento pueden ser definidas del siguiente modo:

- **Conocimiento fáctico.** Resulta básico para disciplinas específicas, pues se refiere a hechos, terminología, detalles o elementos que los estudiantes han de conocer para poder entender una determinada disciplina o resolver un problema en relación con ella.
- **Conocimiento conceptual.** El de clasificaciones, principios, generalizaciones, teorías, modelos o estructuras pertinentes a un área disciplinaria particular.
- **Conocimiento de procedimiento.** Se refiere a la información que ayuda a los estudiantes a hacer algo específico para una disciplina, materia o área de estudio. También puede referirse a métodos de investigación, técnicas y metodologías particulares.
- **Conocimiento metacognitivo.** Es la conciencia de la propia cognición, un conocimiento estratégico o reflexivo sobre cómo resolver problemas y tareas

cognitivas, para incluir el conocimiento contextual y condicional y el conocimiento de uno mismo.

Habida cuenta de las modificaciones aportadas por Anderson y Krathwohl (2001), las principales diferencias entre la taxonomía de Bloom y el nuevo modelo se representaría del siguiente modo, tal y como muestra la figura 10.

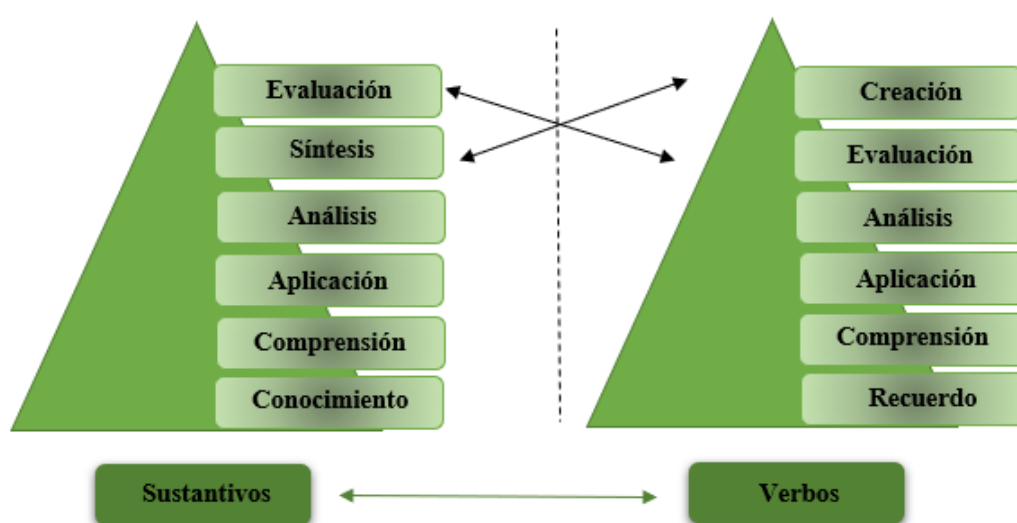


Figura 10. Diferenciación entre taxonomía de Bloom (1956) y nuevo modelo (2001). Fuente: elaboración propia.

Es importante tener en cuenta cómo las aportaciones de Bloom (1956) son fundamentales en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, en relación con la temática de este estudio. En el enfoque AICLE, es de especial relevancia hacer hincapié en los procesos cognitivos, basados en esa estructura piramidal en la que el aprendizaje parte de los procesos de orden inferior a los de orden superior, como se comprobará con más precisión en capítulos posteriores.

Una vez analizadas las aportaciones de Bloom (1956) en relación con las habilidades de pensamiento, es de recibo destacar el aporte de Krashen (2011), quien afirma que el *Compelling Comprehensible Input* representa el camino hacia los niveles más altos de competencia lingüística, tanto para niveles mejorados de capacidad del lenguaje creativo y alfabetización crítica como para el lenguaje académico. Esta terminología se refiere a la adquisición del primer idioma, comprendiendo que el lenguaje académico se adquiere a través del estudio del vocabulario, la gramática y la estructura del texto a través de textos académicos y especializados por medio de la lectura (Krashen y Bland, 2014). En este sentido, Krashen (2012) diferencia tres etapas en el desarrollo del lenguaje académico:

- **Etapa 1.** Para la adquisición de la lengua materna, la primera etapa es escuchar historias y escuchar libros leídos en voz alta. Para la adquisición de un segundo idioma entre estudiantes en edad escolar, la primera etapa suele ser una clase en dicha lengua, idealmente una que incluya una gran cantidad de *Compelling Comprehensible Input*.
- **Etapa 2.** Tanto para el desarrollo del primer como del segundo idioma, se debe recurrir a la lectura recreativa autoseleccionada. Esta se centra solo en temas de profundo interés para el lector. De este modo, juegan un papel fundamental las historias de aventuras, terror y fantasía que atraigan a los niños y niñas, preparándolos para leer textos cada vez más exigentes, ya que la lengua y conocimientos adquiridos a través de la recreación ayuda a que la lectura académica sea más comprensible, pudiendo considerarse la lectura recreativa el puente ideal entre el lenguaje conversacional y el académico.
- **Etapa 3.** Se refiere a la lectura académica o especializada en un área específica, elegida por los lectores, autoseleccionada y con el enfoque en los intereses de los

aprendices. En esta etapa, el desarrollo del lenguaje y la competencia literaria es un subproducto, inesperado y, en ocasiones, no reconocido.

En este sentido, las aportaciones de Krashen (2012) ponen de manifiesto la importancia de la lectura desde edades tempranas en relación con la adquisición de una lengua extranjera, al hacerse de un modo lúdico y que provoca interés en los niños y niñas, base fundamental de todo tipo de aprendizajes. En este sentido, el autor considera fundamental la presencia de una biblioteca dentro de la escuela, dotadas con los recursos suficientes y ofreciendo diferentes oportunidades de nuevas experiencias al alumnado, fomentando así el espíritu lector desde la etapa de Educación Infantil (Krashen y Bland, 2014).

La teoría de Krashen (1985, citado en Contreras, 2012) de la adquisición de la segunda lengua se compone de cinco hipótesis principales:

- **La hipótesis de adquisición/aprendizaje:** afirma que hay dos caminos distintos en el proceso de apropiación de una lengua extranjera: por un lado, la adquisición, proceso automático que se desarrolla en el nivel del subconsciente, y, por otro lado, el aprendizaje, proceso consciente, como resultado del conocimiento formal sobre la lengua.
- **La hipótesis del monitor:** la habilidad de producir frases en lengua extranjera se debe a la competencia adquirida. No obstante, el conocimiento consciente de las reglas gramaticales tiene también una función: actuar en la producción de los enunciados un corrector, modificándolos si no están de acuerdo con las reglas aprendidas.

- **La hipótesis de orden natural:** directamente relacionada con la adquisición y no con el aprendizaje. Se supone que hay un orden previsible en la adquisición de estructuras gramaticales de la lengua extranjera, del mismo modo que existe un orden en la adquisición de reglas de la lengua materna, es decir, algunas reglas son internalizadas antes que otras.
- **La hipótesis de entrada:** es eje de toda la teoría de Krashen. Para él, la adquisición de una segunda lengua solamente ocurrirá si el aprendiz se encuentra expuesto a muestras de la lengua meta que vayan un poco más allá de su nivel actual de competencia lingüística.
- **La hipótesis del filtro afectivo:** Se atribuye a los factores afectivos una considerable importancia, pues para estos deben estar directamente con el proceso de adquisición/aprendizaje de una segunda lengua y con los resultados obtenidos a lo largo y al final de ese proceso.

Es importante enlazar la teoría de Krashen con la metodología AICLE aplicada al aula de Educación Infantil, ya que la adquisición de la lengua extranjera requiere que el alumno o alumna esté expuesto al idioma que ha de aprender, partiendo de estructuras más sencillas para, progresivamente, ir introduciendo estructuras más complicadas que requieran procesos cognitivos superiores, de tal forma que se adquiriera el conocimiento y la competencia necesarios para la interiorización del idioma.

Siguiendo a Hammerly (1975), a mediados de los años 40 se impuso el modelo conductual del lenguaje, que fomentaba el aprendizaje de una segunda lengua mediante los mecanismos de repetición y refuerzo. En la década de los 50, surge el Análisis Contrastivo, que consiste en una serie de procedimientos encaminados a mejorar la enseñanza de la segunda lengua identificando aquellas áreas en las que la dificultad del

aprendizaje era mayor, según Zanón (2007). Siguiendo al mismo autor, con el paso del tiempo se acrecentaron las críticas al Análisis Contrastiva, lo que ocasionó que el modelo conductista de aprendizaje comenzase a tener carencias en el ámbito de la psicolingüística, naciendo así el Generativismo chomskiano, con un nuevo modelo conocido como Gramática Generativa, presentado por Noam Chomsky. Fue en el año 1962 cuando Lev Vygotsky publicó *Language and Thought*, reivindicando el papel del lenguaje como instrumento de comunicación, y defendiendo una perspectiva funcional en el estudio del lenguaje, esto es, que se pensaba como comunicación antes que como representación, siendo indispensable estudiar las relaciones sociales entre niños/las y adultos/las (Zanón, 2007). En la década de los 80 surgieron propuestas metodológicas que apostaban por el desarrollo de la competencia interactiva y discursiva del aula (Pérez & Roig, 2004). Fue en la década de los 90 cuando surge el término *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Esta metodología tiene sus antecedentes en Canadá entre las décadas de los 70 y 80, pero no es hasta 1994 cuando Europa adopta el término con intención de unificar la enseñanza de los contenidos con la segunda lengua, y hasta 1995 cuando se crea la primera legislación oficial sobre AICLE en el continente (Coyle *et al.*, 2010). El término fue acuñado, concretamente, en el año 1994 por David Marsh, profesor en la universidad Jyväskylä de Finlandia y, en 1996, el EuroCLIC decidió aceptar el término CLIL en lugar de otros que ya se utilizaban en programas bilingües y de inmersión, por considerar que era el que mejor se adecuaba a la integración de contenidos y lengua, al dar la misma relevancia a ambos conceptos. Esta concepción ha contribuido a la puesta en marcha de acciones encaminadas a la mejora de la formación del profesorado en relación con la enseñanza plurilingüe, tanto en el caso de los maestros/as de lenguas, como de todos aquellos/as que tuviesen que impartir las diferentes áreas o

materias en una lengua diferente a la propia, generando un mayor uso del acrónimo CLIL en el campo de la educación bilingüe/plurilingüe.

Si nos centramos en los numerosos estudios existentes que hacen alusión a los resultados del enfoque a lo largo del tiempo, en este aspecto Hewitt *et al.* (2012) hacen un detallado balance acerca del plurilingüismo y la aplicación de la metodología AICLE en las aulas a lo largo del tiempo. Siguiendo a las mismas autoras, Alanis (2000) en un estudio llevado a cabo durante tres años, concluyó que los/las estudiantes del aula AICLE obtuvieron resultados académicos mejores que aquellos/las que no participaban en el programa. Asimismo, Lindholm- Leary (2001) llevó a cabo una investigación documentada de dieciocho escuelas en los EEUU, donde analizó las actitudes del profesorado, la implicación y satisfacción de los padres y madres y los resultados del alumnado. En general, los resultados fueron muy satisfactorios, concluyendo así que los programas duales potencian un nivel adecuado en la competencia de la lengua, así como logros académicos por parte del alumnado y satisfacción en general por parte del profesorado y de las familias. Según Hewitt *et al.* (2012), uno de los estudios más relevantes en bilingüismo es aquel llevado a cabo por Thomas y Collier (2002), que comparaban el rendimiento académico de 700000 alumnos y alumnas matriculados en programas bilingües con otros en otro tipo de programas, concluyendo así que la educación bilingüe a nivel elemental es el mejor programa a ancho plazo, obteniendo incluso calificaciones más altas y una merma del abandono escolar. En el referente a la mejora lingüística de los programas, Howard *et al.* (2004), afirman que tanto los alumnos y alumnas de español como primera lengua, como los de inglés de primera lengua, evolucionaron de manera adecuada en las dos destrezas. Oliver Meyer (2010), realizó una investigación sobre

AICLE para dar respuesta a la preocupación general de los educadores en relación con la adopción de competencias metodológicas adecuadas, afirmando que:

Para que este enfoque pueda ser exitoso en su implementación, y además atribuirle la calidad necesaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario que se establezcan criterios de calidad que ayuden a conseguir tales propósitos, incluyendo un material de planificación flexible para que los docentes puedan utilizar materiales innovadores fundamentados en las 4 Cs: *content, cognition, communication* y *culture*. (p. 62).

Así con todo, aunque muchos autores y autoras resaltan las ventajas de la metodología AICLE sobre la metodología tradicional, Krashen (2003) indica que “hay muchos estudios individuales que utilizaron muestras pequeñas para llevar a cabo su investigación, que se realizaron a corto plazo en lugar de hacer estudios longitudinales y que utilizaron un control de las variables inadecuado” (p. 63). En definitiva, este tipo de programas bilingües parecen tener una gran importancia cultural, constatando así la satisfacción con el enfoque académico que ofrecen, y la oportunidad que les brindan a los alumnos y alumnas de instruirse en otras lenguas y culturas.

3.4. Definición de AICLE

En este subapartado, se abordarán las diferentes definiciones y visiones del enfoque AICLE/CLIL, aportadas por distintos autores y autoras, como Coyle y Marsh. Se hará una reflexión acerca de los principios en los que se basa la metodología, indispensables a la hora de enseñar los contenidos a través de una lengua extranjera dentro del aula.

El Consejo de Europa (2002) hizo un llamamiento a la sociedad para “mejorar el dominio de las competencias básicas, en particular, mediante la enseñanza de, al menos, dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana” (p. 17). En este sentido, es fundamental que, desde la Educación Infantil, se preste especial atención a este aspecto, con la finalidad de que la mejora de la competencia lingüística se lleve a cabo desde el momento de la escolaridad, a través de diversos programas. Marsh (2005) considera que estos aportan la posibilidad de una exposición elevada a la lengua objetivo, lo que supone una condición para el aprendizaje eficaz de un segundo idioma. Además, ofrecen oportunidades de producción a los alumnos y alumnas que, se debe tener en cuenta, es uno de los objetivos fundamentales de la Educación Infantil, siguiendo la legislación vigente. Por otro lado, estos programas reducen la artificialidad propia de algunas situaciones creadas con el propósito de que el alumnado utilice el idioma con sentido, dentro de la clase de lengua extranjera, es decir, al ser utilizada como instrumento para aprender contenidos, las producciones por parte de los niños y niñas tienen mayor sentido en el contexto de estas lecciones. Es de recibo añadir que esta metodología puede ser aplicada por maestros y maestras de lengua extranjera, y por profesores y profesoras de asignaturas no lingüísticas, siempre que se tenga en cuenta que el principal objetivo es

lograr la integración de idioma y contenidos, mejorando así el nivel de competencia lingüística.

Siguiendo a Stryker y Leaver (1997, citados en Bula, p. 71), el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas “*is a truly and holistic approach to foreign language education (...) can be at once a philosophical orientation, a methodological system, a syllabus design for a single course, or a framework for an entire program of instruction*” (p. 3).

Siguiendo a Coyle *et al.* (2010), “*CLIL is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language*” (p. 1). La metodología AICLE, generalmente, se enfoca en desarrollar de modo interactivo el conocimiento y las habilidades cognitivas involucradas en el aprendizaje del sujeto, permitiendo la exploración del contenido de la materia y la adquisición del lenguaje (Divljan, 2012). En palabras de Coyle *et al.* (2010), AICLE no es una nueva forma de enseñanza del lenguaje, ni tampoco una nueva forma de enseñar ciertas asignaturas o áreas, sino una innovadora fusión de ambos. En otras palabras, y siguiendo a Dale (2012), “*as a CLIL subject teacher, you interweave language into your lessons; and as a CLIL language teacher, you interweave the subject into your language lessons*” (p. 3). En la misma línea, Frigols-Martín (2012) afirma que AICLE es una forma de aprender idiomas, pero no una forma de enseñar idiomas, lo que se traduce en el hecho de que la enseñanza de la lengua juega un papel fundamental si se lleva a cabo de manera conjunta con la enseñanza-aprendizaje del contenido, siendo su esencia la integración:

CLIL is a tool for the teaching and learning of content and language. The essence of CLIL is integration. This integration has a dual focus:

1. Language learning is included in content classes (e.g., maths, history, geography, computer programming, science, civics, etc.). This means repackaging information in a manner that facilitates understanding. Charts, diagrams, drawings, hands-on experiments and the drawing out of key concepts and terminology are all common CLIL strategies.

2. Content from subjects is used in language-learning classes. The language teacher, working together with teachers of other subjects, incorporates the vocabulary, terminology and texts from those other subjects into his or her classes. Students learn the language and discourse patterns they need to understand and use the content (Frigols-Martín, 2012, p. 32).

Desde el surgimiento del término AICLE, muchos han sido los estudios que hacen referencia a las ventajas y desventajas de su aplicación en el aula en todas las etapas educativas. Coyle, Hood y Marsh (2010), por su parte, establecen una serie de razones para la introducción de AICLE en el currículo escolar en el segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil, que se resumen en la tabla 3.

Tabla 3

Razones para introducir AICLE en el currículo.

Context	<ul style="list-style-type: none"> -Preparing for globalization, e.g. developing the whole school curriculum through the medium of other languages. -Accessing international certification, e.g. outside a national examination system such as International Baccalaureate. -Enhancing school profiles, e.g. offering CLIL strong messages about plurilingual education.
---------	---

Content	<ul style="list-style-type: none"> -Multiple perspectives for study, e.g. modules in history where authentic texts are used in different languages. -Preparing for future studies, e.g. modules which focus on ICT which incorporate international lexis. -Skills for working life, e.g. courses which deal with academic study skills equipping learners for further study. -Accessing subject-specific knowledge in another language.
Language	<ul style="list-style-type: none"> -Improving overall target-language competence, e.g. through extended quality exposure to the CLIL language. -Developing oral communication skills, e.g. through offering a wider range of authentic communication routes. -Deepening awareness of both first language and CLIL language, e.g. those schools which offer 50% of the curriculum in other languages in order to develop a deeper knowledge and linguistic base for their learners. -Developing self-confidence as a language learner and communicator, e.g. practical and authentic language scenarios such as vocational settings. -Introducing the learning and using of another language, e.g. lessons which are activity-oriented are combined with language-learning goals, such as in play-oriented “language showers” for young learners.
Learning	<ul style="list-style-type: none"> -Increasing learner motivation, e.g. CLIL vocational courses which explicitly target confidence-building through the use of the CLIL language where learners feel they have failed in traditional language-learning classes.

	<p>-Diversifying methods and approaches to classroom practice, e.g. courses integrating learners who are hearing impaired, where the sign language is the CLIL language.</p> <p>-Developing individual learning strategies, e.g. upper-secondary courses in science which attract learners who are confident in the CLIL language, but much less confident in science, who might not otherwise have opted for further study in the first language.</p>
Culture	<p>-Building intercultural knowledge, understanding and tolerance, e.g. module of psychology on causes of ethnic prejudice.</p> <p>-Developing intercultural communication skills, e.g. student collaboration on joint projects across nations.</p> <p>-Learning about specific neighbouring countries/regions and/or minority groups, e.g. “school hopping”, which engages students and teachers in border regions in sharing resources and curricular objectives.</p> <p>-Introducing a wider cultural context, e.g. comparative studies involving video links or internet communications.</p>

Elaboración propia. Fuente: Coyle *et. al* (2010, pp. 3-4)

Bentley (2010) hace un balance de los beneficios del enfoque en el aula, estableciendo los siguientes objetivos específicos:

- Introducir nuevos conceptos al alumnado a través del estudio del currículo en una lengua extranjera.

- Mejorar la producción del lenguaje del alumnado en las asignaturas o áreas curriculares.
- Mejorar el rendimiento de los alumnos y alumnas tanto en los contenidos curriculares como en el dominio del idioma.
- Incrementar la confianza de los niños y niñas en la L1 y L2.
- Facilitar materiales que desarrollen habilidades cognitivas.
- Fortalecer vínculos entre miembros de la misma y diferente comunidad.
- Enfocar los materiales de clase en la asignatura o área a trabajar.

Con el paso del tiempo, y con el objetivo de comprender de mejor forma las características del enfoque y la correcta integración tanto de contenidos como de lengua, se ha desarrollado un marco de referencia que integra en sí mismo cuatro bloques, desarrollados dentro de un contexto, y que han de servir como referencia para la elaboración de todos aquellos currículos basados en CLIL. Estos bloques son conocidos como las 4Cs (Contenido, Comunicación, Cognición, y Cultura), y son definidos por Coyle *et al.* (2010) del siguiente modo:

- **Contenido.** La importancia del contenido no se encuentra solo en la adquisición de conocimientos y/o habilidades, sino que la principal finalidad es que los niños y niñas sean capaces de crear su propio conocimiento y desarrollo de habilidades, logrando así un aprendizaje personalizado. Por tanto, una clase deberá incluir aquel contenido del área que permita progresar y desarrollar el conocimiento y las destrezas de aquellos temas específicos de un determinado currículum.
- **Comunicación.** Se define a la lengua como un conducto para la comunicación y el aprendizaje, y que puede ser descrito como “*learning to use language and using*

language to learn” (p. 54). Por tanto, un idioma ha de ser transparente y accesible, utilizando la lengua para aprender, al mismo tiempo que se aprende a usar la lengua de forma comunicativa.

- **Cognición.** Para que AICLE sea efectivo, es necesario retar al alumnado a crear nuevo conocimiento y desarrollar nuevas habilidades a través de la reflexión, en pensamiento de orden superior y de orden inferior. Así, es importante que el alumnado construya sus propias interpretaciones, que han de ser posteriormente cuestionadas.
- **Cultura.** El estudio de una lengua extranjera resulta útil y a la vez fundamental para fomentar la comprensión intercultural, al establecer el contexto del contenido en las diferentes culturas.

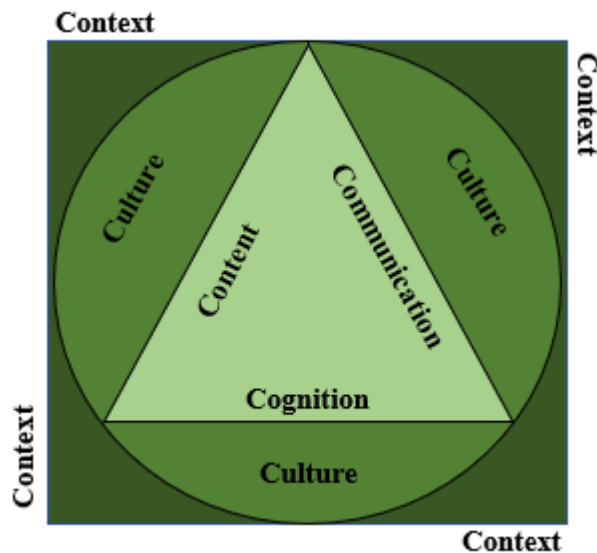


Figura 11. The 4Cs Framework. Elaboración propia. Fuente: Coyle *et al.* (2010, p. 41).

Coyle *et al.* (2010) manifiestan que, aunque las 4Cs pueden ser resumidas de forma individual, no deben ser concebidas como elementos separados, pues su conexión e

integración es fundamental a la hora de planificar. En relación con esto, los autores aportan cuatro pasos para la correcta planificación bajo el enfoque AICLE. En primer lugar, es importante tener en cuenta el contenido, reflexionando sobre cuestiones acerca de la propia práctica docente a raíz del conocimiento previo del alumnado y de los nuevos conocimientos y habilidades que se han de adquirir, teniendo en cuenta el aprendizaje de la lengua extranjera, tal y como se muestra en la figura 12.

El segundo paso resalta la importancia de relacionar de forma correcta el contenido y la cognición, analizando y seleccionando las habilidades de pensamiento, y conectándolas con el contenido, partiendo de los conocimientos previos y adaptando los nuevos aprendizajes a las necesidades y características del alumnado, como muestra la figura 13:

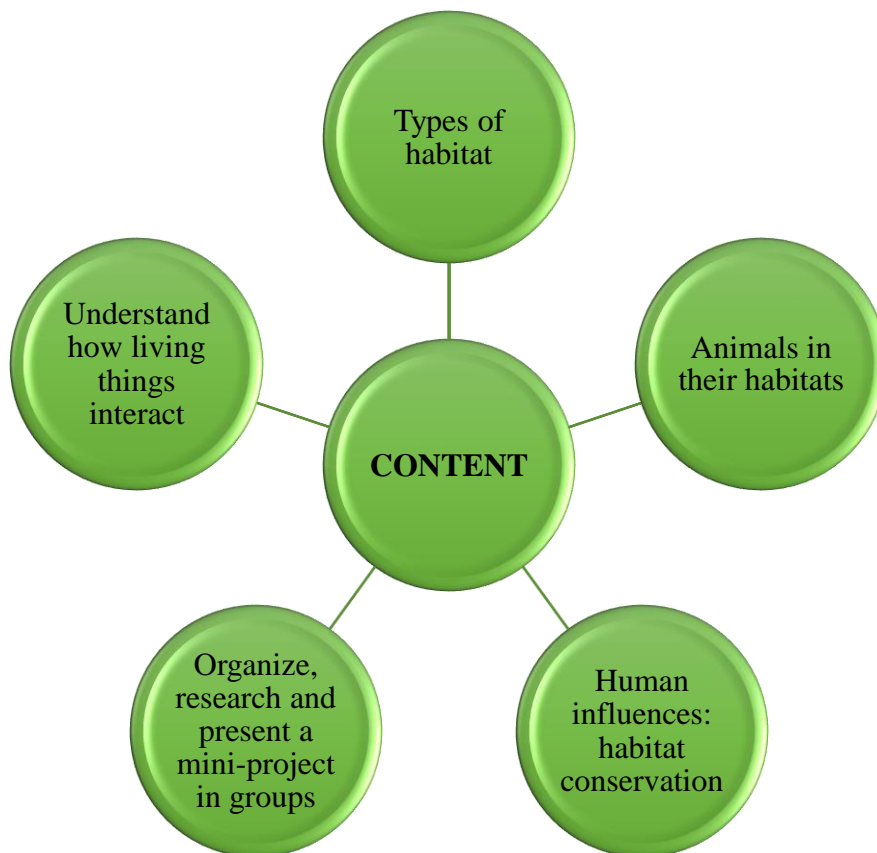


Figura 12. Consideración del contenido. Elaboración propia. Fuente: Coyle *et al.* (2010, p. 57).

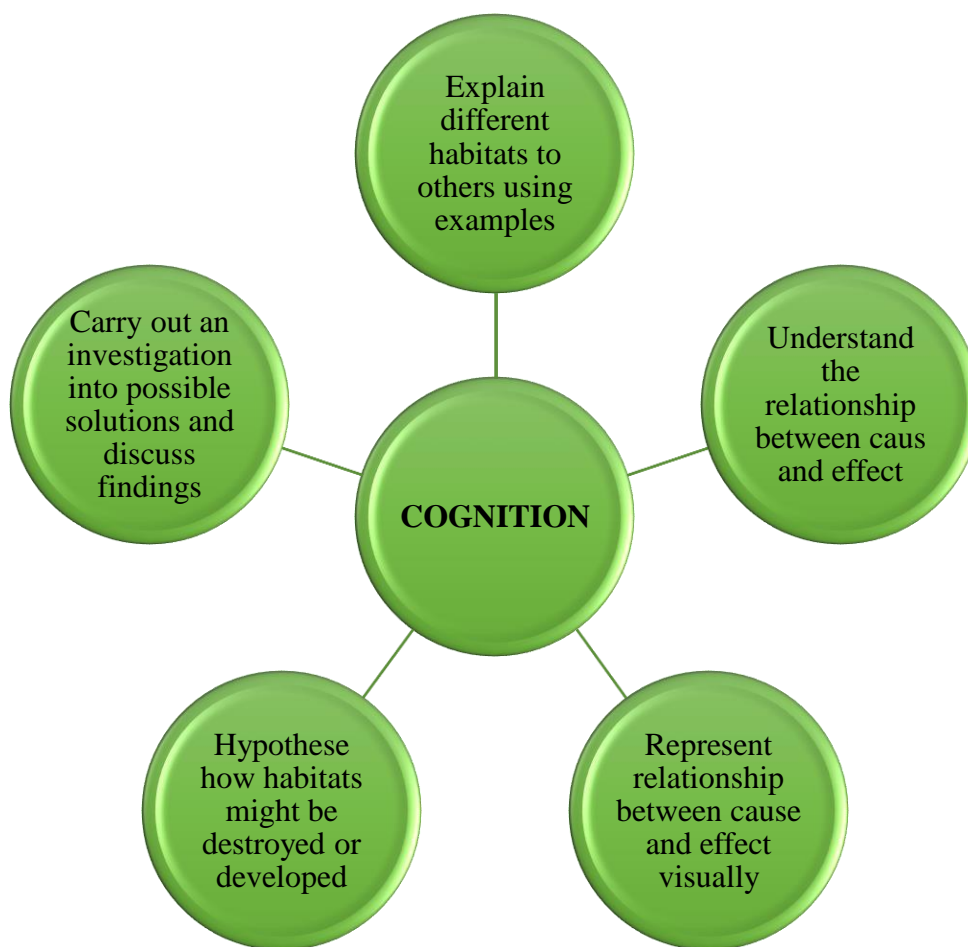


Figura 13. Conexión entre contenido y cognición. Elaboración propia. Fuente: Coyle *et al.* (2010, p. 58).

El tercer paso para planificar, en relación con la comunicación, hace referencia a la definición del aprendizaje y uso del lenguaje. De este modo, hay que ser capaces de unir las demandas cognitivas y de contenido con la comunicación, mediante el tríptico del lenguaje (*language of, for and through learning*). Por tanto, el tercer paso pone de manifiesto la latente necesidad de identificar el idioma necesario para aprender en un aula, exigiendo un análisis sistemático en la etapa de planificación (figura 14).

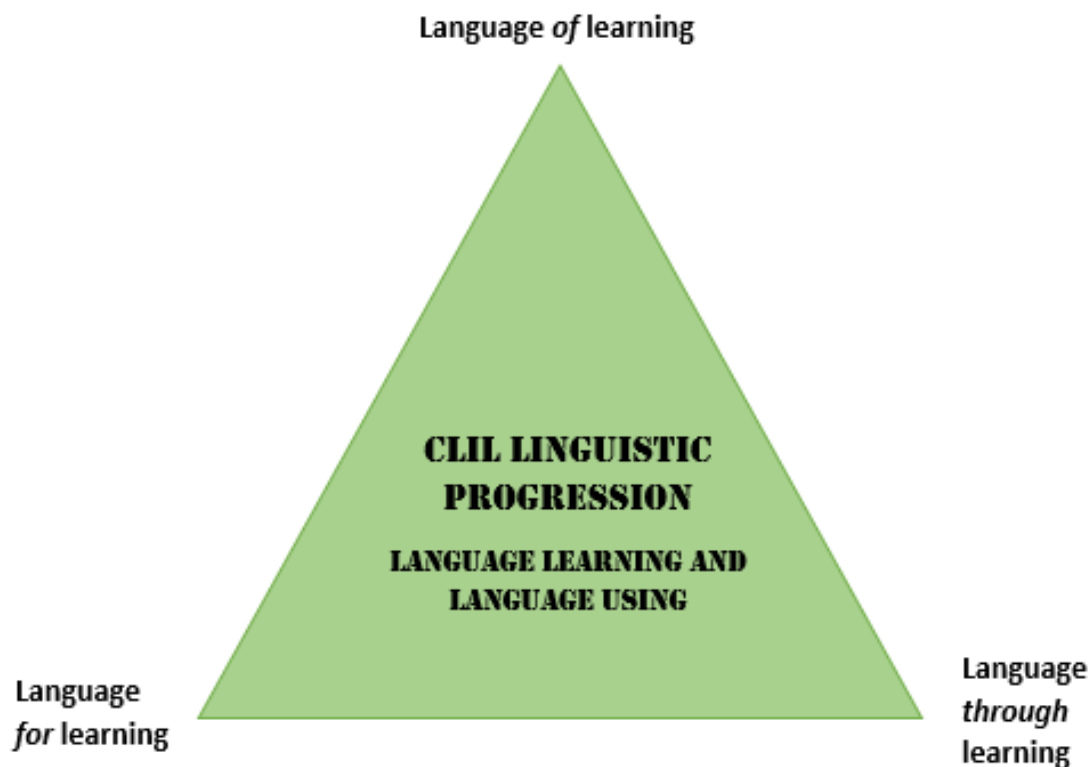


Figura 14. Language of, for and through learning. Elaboración propia. Fuente: Coyle *et al.* (2010, p. 60).

Como se puede apreciar en la figura anterior, el primer aspecto del Tríplico es el lenguaje del aprendizaje (*language of learning*). Siguiendo a Coyle *et al.* (2010), se establece que los alumnos y alumnas deben acceder al nuevo conocimiento en relación con el contexto. Por tanto, no es suficiente con que el alumnado identifique palabras clave o frases sin considerar cómo van a necesitar usarlas para su propio aprendizaje, tal y como se muestra a continuación, en la figura 15:

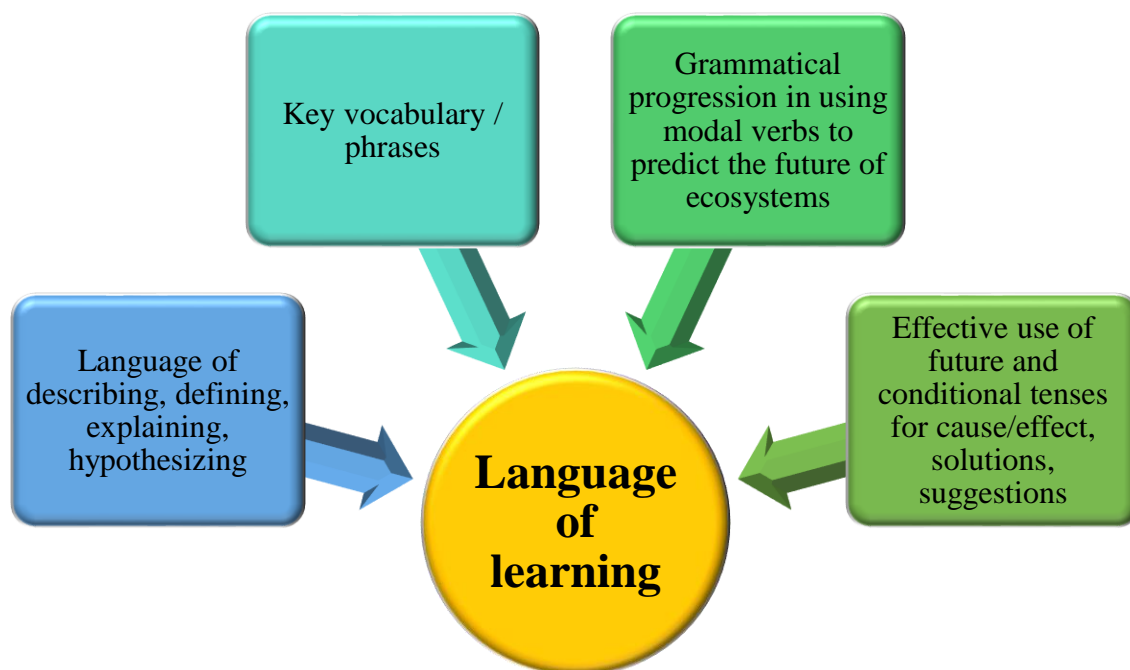


Figura 15. Language of learning. Elaboración propia. Fuente: Coyle *et al.* (2010, p.61).

En lo referente al lenguaje para el aprendizaje (*language for learning*), Coyle *et al.* (2010) lo consideran el elemento más crucial para una correcta aplicación de la metodología AICLE, al hacer transparente el lenguaje que los niños y niñas han de necesitar para manejarse en un ambiente de aprendizaje en el que el medio no es la lengua materna (ver figura 16). Este aspecto resulta fundamental a la hora de aplicar el enfoque en el aula de Educación Infantil, y se hará referencia a él con más profundidad en posteriores capítulos, así como en la Propuesta de intervención diseñada.

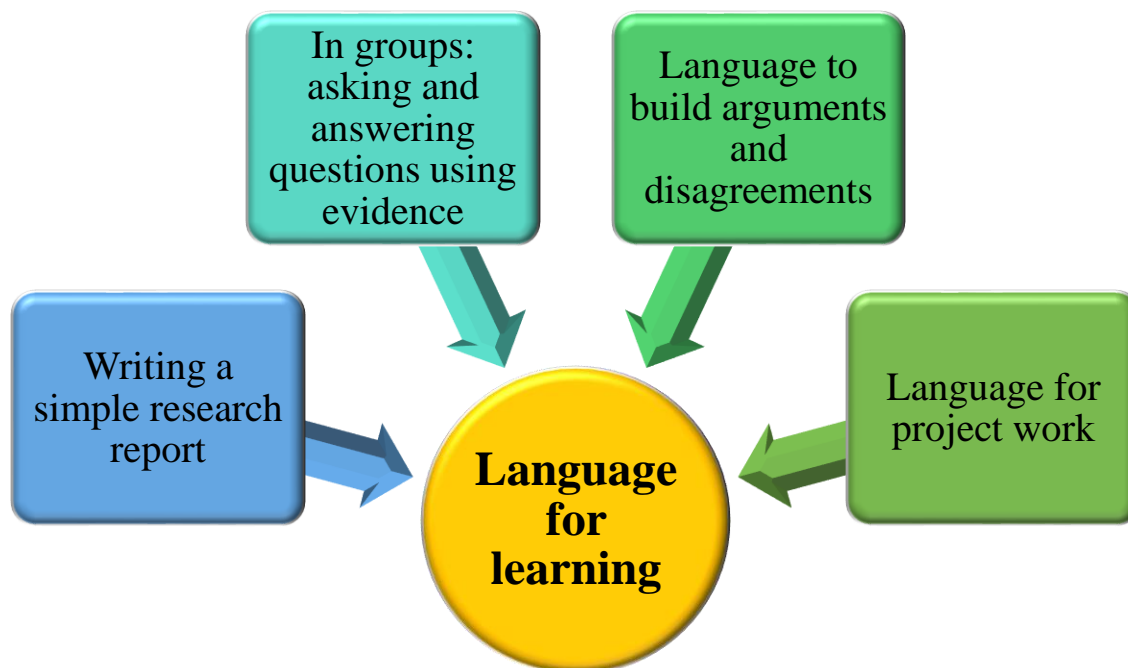


Figura 16. Language for learning. Elaboración propia. Fuente: Coyle *et al.* (2010, p. 61).

Por último, el Tríptico hace referencia al lenguaje a través del aprendizaje (*language through learning*). Coyle *et al.* (2010) afirman que el lenguaje está unido a un proceso cognitivo, por lo que es importante hacer uso de oportunidades (tanto espontáneas como previamente planificadas) para avanzar en el conocimiento.

Los profesores y profesoras son quienes deben capitalizar, reciclar y extender la nueva lengua hasta que esta se encuentre inmersa en el repertorio del alumnado, tal y como se muestra de forma esquemática en la figura 17. Este aspecto, tal y como se detallará en apartados posteriores, es el más complicado de trabajar a la hora de aplicar el enfoque AICLE en el aula de Educación Infantil, debido principalmente a la corta edad del alumnado.

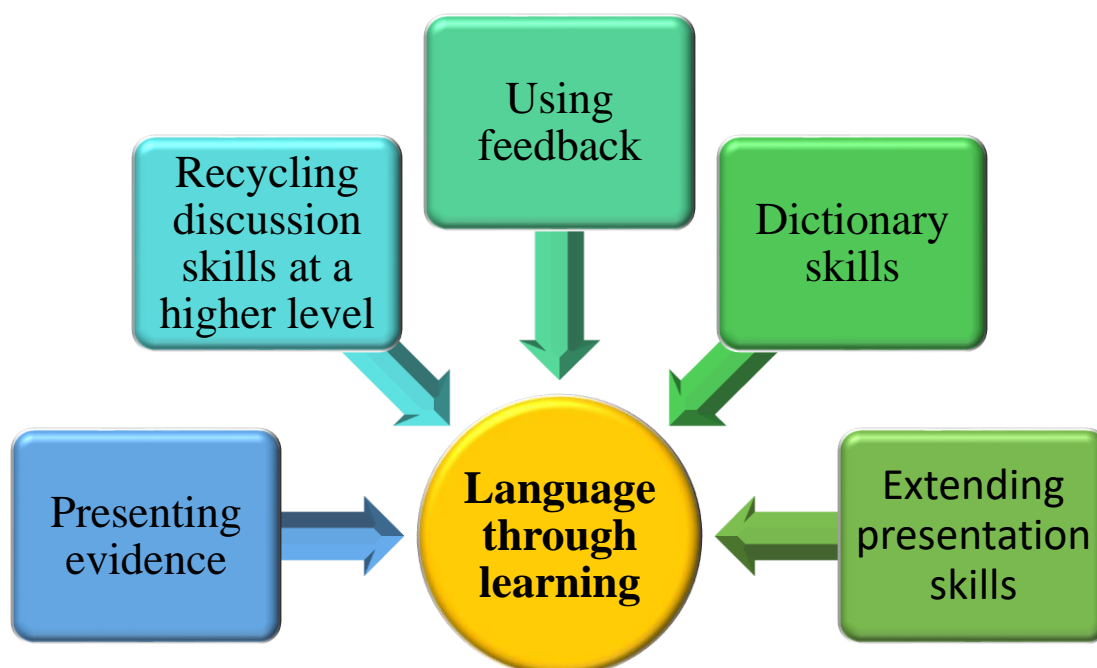


Figura 17. Language through learning. Elaboración propia. Fuente: Coyle *et al.* (2010, p. 61).

El cuarto y último paso al que hacen referencia Coyle *et al.* (2010) trata sobre la conciencia y oportunidades culturales. La cuarta C, cultura (figura 18), se impregna de las otras Cs, situando AICLE como pieza principal del movimiento plurilingüe y pluricultural. Por tanto, es deber y responsabilidad de los docentes investigar los medios más accesibles a través de los cuales el alumnado sea capaz de trabajar con otros alumnos y alumnas de diferentes culturas y con lenguas maternas diferentes. El trabajo de esta cuarta C es indispensable en el aula AICLE, especialmente en la etapa de Educación Infantil, tal y como se detalla en los siguientes capítulos, ya que el alumnado debe conocer aspectos fundamentales tanto de la cultura propia, como de la cultura de los países en los que se habla la lengua extranjera objeto de aprendizaje.

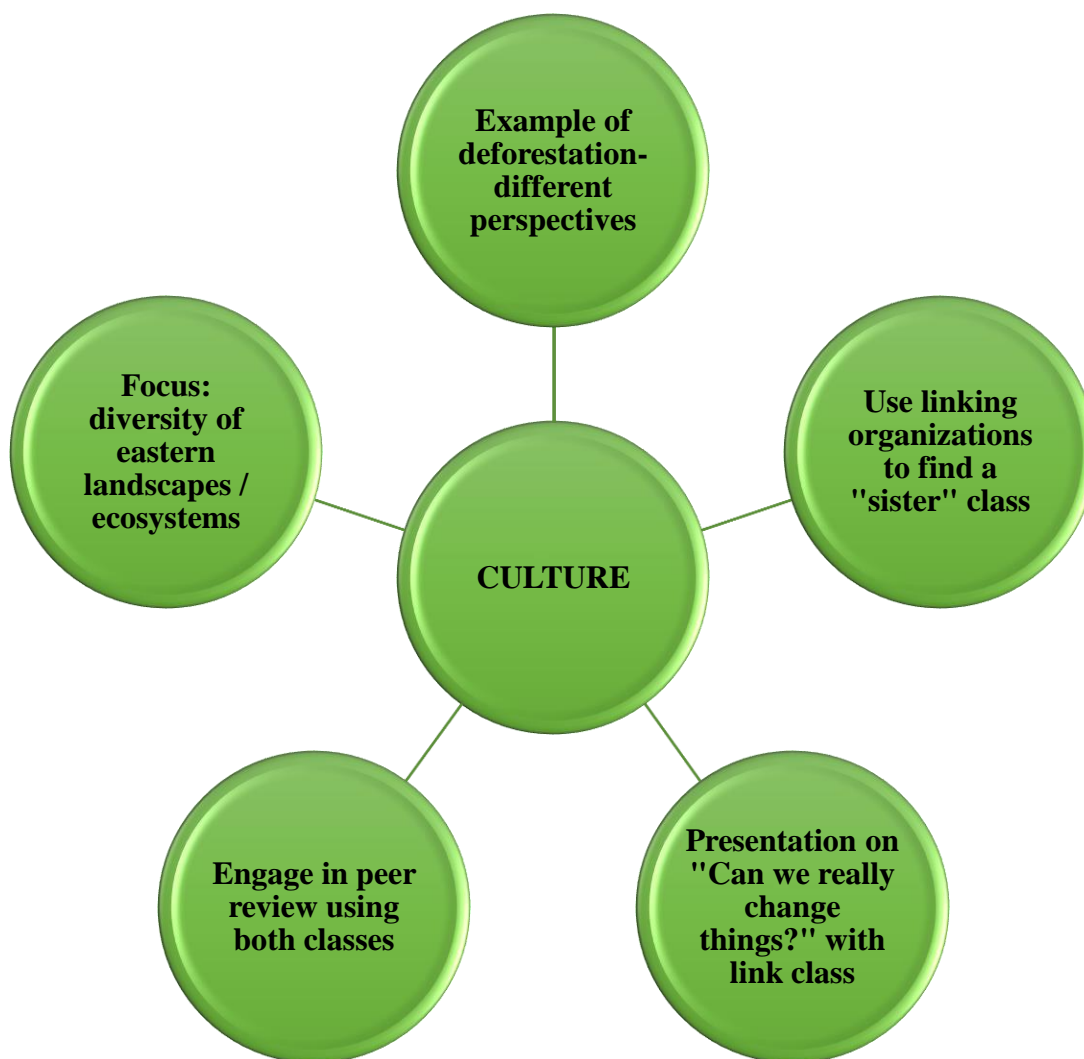


Figura 18. Conciencia y oportunidades culturales. Elaboración propia. Fuente: Coyle *et al.* (2010, p. 64).

Al margen del marco de las 4Cs, y basándose en la teoría de Jim Cummins, Bentley (2010) establece una diferenciación entre BICS y CALP, conceptos clave en el enfoque AICLE, y que se resumen de la siguiente forma:

- **BICS** (*Basic Interpersonal Communicative Skills*). Son las habilidades necesarias para situaciones sociales y conversacionales. En este caso, el aprendizaje del lenguaje está contextualizado y apoyado en los recursos materiales y humanos.

Algunos ejemplos serían la repetición de saludos y las tarjetas con palabras e imágenes (*flashcards*).

- CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*). Siguiendo a Cummins y otros investigadores/as, hace falta un período de tiempo de al menos cinco años para alcanzar el CALP, tratándose de un nivel necesario para el estudio. Algunos ejemplos serían la justificación de opiniones y hacer hipótesis o interpretaciones.

Con la finalidad de facilitar la comprensión de la elaboración de una unidad AICLE que se base en el marco de las 4Cs, y partiendo de los conceptos BICS y CALP, Coyle *et al.* (2010) muestran un esquema basado en los ecosistemas, con el que pretenden ejemplificar lo anteriormente expuesto de forma más precisa (véase tabla 4).

Tabla 4

Planificación de una unidad AICLE

Aims
<ul style="list-style-type: none">-To present the content of the unit.-To introduce the concept of Ecosystem and its main features.-To make learners aware of and build on prior knowledge of ecosystems and living things.-To help learners understand that learning can be achieved in a second language.-To help learners understand that keeping a record of new words is important.

Criteria for assessment	
<p>Teacher, peer, and self-assessment processes will be used to assess how well learners:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Understand ecosystems. -Distinguish between different types of ecosystems. -Recognize and classify living things. -Identify how animals adapt. -Construct and use a KWL chart (what I know, what I want to know, what I learned). -Contribute to and use the classroom vocabulary chart. 	
TEACHING OBJECTIVES (What I plan to teach)	
<p style="text-align: center;">Content</p> <ul style="list-style-type: none"> -Introduction of the topic. -What ecosystems are. -Features of ecosystems. -Animal adaptation. 	<p style="text-align: center;">Cognition</p> <ul style="list-style-type: none"> -Provide learners with opportunities to understand the key concepts and apply them in different contexts. -Enable learners to identify living things in specific ecosystems. -Encourage knowledge transfer about living things and predictions using visual images. -Vocabulary building, learning and using. -Arouse learner curiosity-creative use of language and learner questions.
<p style="text-align: center;">Culture</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identify living and non-living things from the ecosystems of their own country and other countries. -Become aware of the importance of respecting the environment (especially the fact of wasting too much water). -Understand that they can learn, no matter which language they are using. 	

Fuente: Coyle *et al.* (2010, p. 80).

Aun así, y en relación con la correcta aplicación de la metodología objeto de estudio en el aula de Educación Infantil, y tratándose de una etapa en la que los niños y niñas cuentan con una edad muy corta, es importante recordar las palabras de Philips (1993), quien afirma que “el modo en que los niños y niñas aprenden una lengua extranjera, y por lo tanto el modo de enseñarla, depende, por supuesto, de su propio nivel de desarrollo” (p. 8). Con esto, es importante tener en cuenta los ritmos de aprendizaje, que no son iguales en cada alumno o alumna, y se debe tener presentes, si fuese el caso, las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), adaptando la didáctica a las diferentes problemáticas que pudiesen surgir dentro de las propias aulas.

Así pues, es muy importante establecer la diferenciación entre la clase de lengua extranjera y la clase AICLE, siguiendo a Deller (2001):

Hay una diferencia fundamental en el uso del lenguaje entre la clase de lengua extranjera y la clase de contenido (...) El lenguaje es un medio para un fin, en lugar de un fin en sí mismo, y la estructura y el estilo del idioma, a menudo es menos coloquial y más complejo (p. 9).

Por lo tanto, las clases en las que se imparte docencia a través del enfoque AICLE no deben ser confundidas con las clases de lengua extranjera, en las que prima la adquisición del lenguaje a través de las cuatro destrezas, sobre el aprendizaje de los contenidos.

En relación con lo anterior, Bentley (2010) considera que la enseñanza del lenguaje es parte de AICLE. De este modo, ofrece estrategias al profesorado a la hora de impartir docencia a través de la lengua extranjera, y que se resumen en las siguientes:

- Destacar vocabulario o pequeños fragmentos de este, puesto que puede ayudar a los alumnos y alumnas a construir una amplia gama de vocabulario que, posteriormente, van a necesitar.
- Modelar oraciones para ayudar al alumnado a través de la visualización de ejemplos.
- Permitir a los niños y niñas sentirse cómodos utilizando la L2, ya que el aprendizaje se enfoca en los conceptos y contenidos curriculares.
- Corregir al alumnado inmediatamente después de cometer errores.
- Analizar los errores con la finalidad de identificar dificultades a la hora de producir en lengua extranjera, a menudo debidas a la transferencia de la L1.

Por este motivo, se hace latente la importancia de una adecuada formación del profesorado, a la hora de impartir docencia a través de una lengua distinta a la materna, conociendo diferentes estrategias para la correcta aplicación del método en el aula. Este aspecto será mencionado y analizado en profundidad en capítulos posteriores, partiendo de las observaciones y entrevistas llevadas a cabo en esta investigación, y profundizando en el apartado de conclusiones.

Es indudable la repercusión que este tipo de enseñanzas basadas en la integración de contenidos y lenguas está presentando a nivel global y, concretamente, en el caso de Europa, donde la mayoría de los países apuestan por este enfoque, como se puede comprobar en la figura 19 que se presenta a continuación:

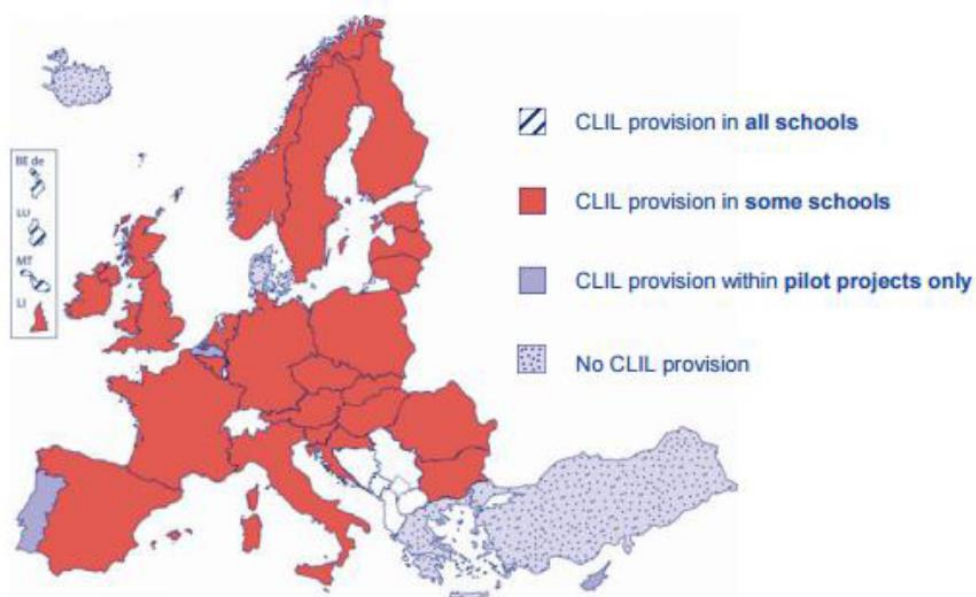


Figura 19. Países en los que se ofrece la enseñanza AICLE en Europa. Fuente: Eurydice (2017, p. 32).

Como se puede comprobar, se pone de manifiesto la latente necesidad de una adecuada educación en materia de plurilingüismo, a través, en primer lugar, de la formación del profesorado como facilitador del aprendizaje al alumnado y, por otro lado, de la implementación temprana de métodos y principios que permitan alcanzar el ideal de sociedad plurilingüe.

3.5. AICLE en Educación Infantil: *Edulingüe 2020*

A raíz de la importancia de la potenciación de lenguas extranjeras en todos los ámbitos, tal y como se ha comentado anteriormente, desde hace años se trata de potenciar el plurilingüismo dentro de las propias aulas. La *Consellería* de la *Xunta de Galicia* ha implementado, en el año 2017, el programa *Edulingüe 2020 (Estratexia Galega de Linguas Estranxeiras 2020)* en multitud de instituciones educativas en la etapa de Educación Infantil.

La *Xunta de Galicia* (2011) alude a las secciones bilingües/plurilingües de los centros educativos, afirmando que su organización debe responder a la aplicación de la metodología AICLE/CLIL, que pretende reforzar los aprendizajes de la lengua extranjera a través de su utilización como instrumento de aprendizaje y vehículo de comunicación, adquiriendo de este modo una terminología específica, según el *Plan de Potenciación de Linguas Estranxeiras* (2011).

Se trata de una iniciativa, por parte de la Administración Educativa, en la que se pretende favorecer el aprendizaje de las lenguas extranjeras desde la igualdad de oportunidades, la democratización, la internacionalización y la oportunidad de futuro. Además, es importante añadir que el aprendizaje de lenguas extranjeras desde edades tempranas está enmarcado en el “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas” (MCERL).

Siguiendo el *Plan de Potenciación de Linguas Estranxeiras* (2011), promovido por la *Xunta de Galicia*, es necesaria la iniciación y exposición a la lengua inglesa por parte del alumnado desde edades tempranas, considerando los aspectos de organización y las dinámicas de clase, respetando los tiempos de adaptación a la escuela, siguiendo

estrategias metodológicas adaptadas a la edad de los niños y niñas, organizando los espacios y utilizando recursos que pueden ser usados en las sesiones de aprendizaje de lenguas diferentes de la materna.

A rasgos generales, el programa *Edulingüe 2020* pretende, principalmente, que el alumnado de los centros participantes aprenda una lengua extranjera de un modo integral, desde el momento en que se produce la primera toma de contacto con la escuela. Así, “*Plurinfantil*”; como se denominan los centros plurilingües en Educación Infantil, debe contar con actividades extraescolares que potencien el aprendizaje de lenguas extranjeras; contarán con auxiliares de conversación, con un horario mínimo de 16 horas; dispondrán de recursos extra, como bibliotecas y diversos materiales docentes; y se cursarán 1/3 de las áreas curriculares en el idioma extranjero.

Siguiendo los principios metodológicos ya mencionados por los que se rige el enfoque AICLE, es importante prestar atención a la correcta aplicación de los mismos en la etapa de Educación Infantil, por tratarse de niños y niñas de 3 a 6 años de edad, cuyos ritmos de aprendizaje distan de aquellos que pueda tener el alumnado de etapas educativas posteriores.

Por un lado, es importante que los materiales AICLE sean pensados teniendo en cuenta las posibilidades y limitaciones de los niños y niñas, respetando los ritmos de cada alumno o alumna y, por supuesto, teniendo en cuenta, de ser el caso, las NEAE. Por lo tanto, los materiales del aula AICLE, en este caso, deben ser atractivos visualmente, con el fin de captar la atención del alumnado, a la par que sencillos y fáciles de interpretar; las *flashcards*, por ejemplo, resultan un recurso útil por combinar imagen y letra, lo que supone que los niños y niñas se familiaricen también con la grafía de los conceptos

aprendidos en el aula. Además, es importante que el texto esté en las dos lenguas oficiales de Galicia, y en la lengua extranjera a introducir en el aula.

Por otro lado, tanto las canciones como los vídeos representan un elemento fundamental. En este punto, hay que tener especialmente en cuenta la escasez de recursos editoriales para la aplicación del enfoque, así como de investigaciones y recursos bibliográficos específicos de Educación Infantil al respecto.

Es importante, también, que las tareas vayan de lo particular a lo general, y que se cuente con ejemplos y situaciones próximas a la realidad, pues este representa el mejor modo de captar la atención del alumnado, partiendo de sus propios intereses y motivaciones, lo cual ocasiona que los niños y niñas se muestren más comunicativos e interactúen entre sí, incluso en lengua extranjera dentro de sus posibilidades, objetivo fundamental de AICLE.

El andamiaje (*scaffolding*) es un pilar fundamental de esta metodología, y en Educación Infantil es indispensable utilizar distintas estrategias que faciliten al alumnado la comprensión de los contenidos que se pretenden enseñar dentro del aula. En este aspecto, la utilización de gestos, repeticiones y otros materiales de apoyo, como las imágenes, resulta un apoyo fundamental en esta etapa. En definitiva, se trata de ayudar al alumnado en la medida de lo posible, y de modo gradual, con la finalidad de hacer el proceso de enseñanza-aprendizaje lo más llevadero y enriquecedor posible.

Otro punto importante a tener en cuenta es la alternancia de la L1 y la L2, especialmente en esta etapa educativa. Si bien es cierto que el apoyo en la L1 debe ser fundamental, también es verdad que AICLE pretende que el alumnado sea capaz de expresarse en lengua extranjera dentro de sus posibilidades, con lo cual hay que tener en cuenta que la utilización de la lengua materna no debe ser abusiva, sino considerada como un apoyo

que facilite la comprensión y el seguimiento de la clase por parte del alumnado. Esto es, que, en la medida de lo posible, la clase AICLE debe ser impartida en lengua extranjera, utilizando tantos recursos y estrategias como fuesen necesarios, pero velando porque las producciones de las niñas y niños se den, preferentemente, en la L2.

De modo habitual, en el aula ordinaria de Educación Infantil se acostumbra a trabajar en pequeños grupos de trabajo, con un aprendizaje por descubrimiento e investigación. Este punto debe ser llevado a cabo también en la clase AICLE ya que, de este modo, se despierta la curiosidad de los niños y niñas, facilitando así que la adquisición de la lengua extranjera se lleve a cabo de un modo más lúdico e interactivo. Además, el hecho de poder comunicarse entre ellos en lengua extranjera, aunque sea mediante palabras sueltas (debido principalmente a la edad y nivel de madurez del alumnado), contribuye a que se sientan más seguros/as de cara al aprendizaje de la L2, lo que lleva a una mayor producción con el paso del tiempo.

Otro aspecto fundamental del enfoque AICLE, es el apoyo en las TIC, ya que resulta un recurso muy enriquecedor en la propia aula. En Educación Infantil es muy importante contar con las nuevas tecnologías para la elaboración de los materiales, pues, además de ser un recurso muy atractivo para el alumnado, resultan indispensables hoy en día, por pertenecer a la sociedad de la información: esto es, si un aula ordinaria no debe estar aislada de las TIC, el aula AICLE, tampoco.

Por otro lado, es importante establecer una diferenciación entre BICS y CALP en todas las etapas educativas. En el caso de Educación Infantil, se podrían ejemplificar de este modo:

- BICS (lenguaje cotidiano y conversacional): *Good morning, goodbye, close the door, turn on the lights, I like, How are you?, What do you do?...*
- CALP (lenguaje académico y preciso): *Write, cut, paint, do the exercise, read the book, Science, Arts and Crafts...*

Más específicamente, prestando atención a la aportación de Bentley (2010) en relación con las habilidades que se deben trabajar en el aula, se pueden resumir las actividades de aula y las habilidades cognitivas en el cuadro 5.

Tabla 5

Habilidades cognitivas en el aula

<i>Cognitive skills</i>	<i>Classroom activities</i>
Remembering (Thinking about things you know)	<i>Recall, recite, recognise, relate, spell, tell</i>
Identifying (Showing a relationship between things)	<i>identify, label, list, locate, match, name</i>
Ordering (Putting things in particular places)	<i>Order, organise, sequence</i>
Rank ordering (putting in order of size, importance, success, etc.)	<i>Order, put, place</i>
Defining (Saying what something or someone is)	<i>Define, explain, show, translate</i>

<p>Comparing and contrasting (Finding similarities and differences)</p>	<p><i>Compare, contrast, distinguish, investigate the similarities and differences</i></p>
<p>Dividing (Separating into smaller groups)</p>	<p><i>Divide, separate, share</i></p>
<p>Classifying (putting things into groups according to their features)</p>	<p><i>Classify, categorise, decide which group, put into</i></p>
<p>Predicting (Saying what you think will happen)</p>	<p><i>Predict, think about, guess</i></p>
<p>Hypothesising (Suggesting what could happen or have happened without knowing if it is true)</p>	<p><i>Suggest, decide, imagine, suppose</i></p>
<p>Reasoning (Thinking why, what causes and what results in something)</p>	<p><i>Choose, conclude, decide, explain, solve</i></p>
<p>Creative thinking/synthesis (Producing imaginative ideas or thoughts from previous knowledge)</p>	<p><i>Imagine, build, change, create, describe, design, invent, produce</i></p>
<p>Evaluating (Saying if something is good, useful, effective, or not)</p>	<p><i>Give an opinion, judge, rate</i></p>

Elaboración propia. Fuente: Bentley (2010, p. 21).

Por último, AICLE pretende conseguir el progresivo dominio de las cuatro destrezas, pero en el tramo de Educación Infantil conviene hacer, en este aspecto, un par de puntualizaciones. En lo que se refiere a la expresión oral (*Speaking*), los niños/as son capaces de producir en lengua extranjera, mas hay que tener en cuenta que, dada su corta edad, lo harán de un modo poco preciso, con palabras sueltas o frases hechas que tengan previamente memorizadas. En lo referente a la expresión escrita (*Writing*) y comprensión lectora (*Reading*), el alumnado, en principio y de modo general, no dominará ambas destrezas al final de la etapa, debido a que en este tramo de edad están aprendiendo a dominar la lecto-escritura en su lengua materna, lo cual dificulta que lo hagan en lengua extranjera, si bien es cierto que pueden ser capaces de reconocer palabras por su grafía, al estar acostumbrados a verlas en EL aula a menudo. Por último, la comprensión oral (*Listening*) quizás es la destreza en la que más pronto se ven resultados, ya que las clases por parte del maestro o maestra suelen llevarse a cabo de un modo simplificado, con vocabulario preciso y estructuras muy básicas, lo que genera que los niños y niñas comprendan lo que les están enseñando, siempre y cuando se apoyen correctamente en otros recursos y métodos que faciliten este proceso.

3.6. Formación del profesorado

Según el *Plan Galego de Potenciación de Linguas Estranxeiras* (2011), el profesorado de Educación Infantil de aquellos centros que participen en el programa *Edulingüe 2020* “debe disponer de las competencias y de las destrezas comunicativas, académicas y metodológicas necesarias para la impartición de la enseñanza de una lengua extranjera, con criterios de calidad” (p. 34). Así mismo, deben disponer de un nivel B2 en competencia lingüística, debidamente acreditado. En palabras de Pavón y Rubio (2010), la enseñanza a través de la lengua extranjera “requiere que los/as profesores/as de áreas no lingüísticas tengan, al igual que conocimiento de su propia materia, suficiente competencia lingüística para poder transmitir cierto contenido en un idioma extranjero” (p. 50).

La *Consellería* ofrece formación permanente al profesorado, además de velar por la conexión entre profesorado especialista y no especialista de los centros, a fin de lograr un asesoramiento que pueda ser enriquecedor para la formación de ambos, pues hay que tener que presente que AICLE no solo pretende el aprendizaje de la lengua extranjera, sino también de los contenidos del área o materia en la que se está utilizando. En relación con esto, y siguiendo a Pavón *et al.* (2005, citados en Pavón y Rubio, 2010):

El docente de cualquier materia que se enseñe en la L2 no solo debe actualizar su conocimiento lingüístico a un nivel estándar y reconocido de fluidez, sino que debe actualizar una sensibilidad lingüística diferente para ser capaz de adaptar los contenidos al nuevo idioma, y desarrollar procedimientos de enseñanza que permitan al estudiante aprender (p. 51).

En lo referente a la utilización de la lengua materna y lengua extranjera en la clase AICLE, y siguiendo a Lasagabaster (2013), los resultados de los estudios muestran que, en general, tanto alumnos/as como maestros/as creen exclusivamente en la utilización de la L2, pues no ven valor en utilizar la L1, siendo el principal objetivo de las clases dar el máximo número de oportunidades para utilizar la L2. Sin embargo, Macaro (2009), considera la alternancia de lenguas como una parte natural del bilingüismo. Por su parte, Llach (2009, citado en Lasagabaster, 2013), afirma que la utilización de la L1 va decreciendo según se va adquiriendo el conocimiento de la L2. Así con todo, y según Hoare y Kong (2008), hoy en día no hay un consenso sobre cuándo debe ser utilizada la L1 dentro del aula pues, como afirma Macaro (1997), no es habitual la exclusividad de la utilización de la L2, salvo en contextos en los cuales el alumnado no comparta la misma L1, situación que podría considerarse una posible excepción.

Pérez Cañado (2016) llevó a cabo un estudio en el que pretendía conocer si el profesorado está realmente preparado para la metodología AICLE. En él, participaron un total de 706 profesoras y profesores, a los que se le entregaron una serie de cuestionarios sobre la cuestión de estudio. Como resultados más destacables, se encuentran la deficiente competencia lingüística y las necesidades de formación, además del escaso conocimiento de la metodología y la pobreza de recursos materiales para llevar a cabo las clases AICLE.

En términos generales, parece necesario ampliar la formación del profesorado que ha de impartir docencia a través de la lengua extranjera en el aula ordinaria, así como contar con una formación continua en competencia lingüística y en la búsqueda de materiales y recursos específicos.

Es importante profundizar más ampliamente en la situación del conocimiento y formación del profesorado en relación con el enfoque, a fin de comprobar si las exigencias de la *Conselleria* en relación con el programa *Edulingüe 2020* se están cumpliendo en la actualidad con resultados satisfactorios, aspectos que se comprobarán a lo largo de este estudio empleando diferentes técnicas de recogida de datos para su posterior análisis y discusión.

Capítulo IV

La Educación Musical en Educación Infantil

A lo largo de este capítulo, se lleva a cabo un análisis de los beneficios del aprendizaje musical a nivel cerebral y auditivo, profundizando en la selección y utilización de los principales recursos y actividades utilizados en el aula de Educación Infantil, y su relación con el desarrollo en esta etapa.

4.1. Contextualización

La etapa de Educación Infantil abarca de los cero a los seis años, y su principal finalidad es contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas, tal y como se refleja en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, así como en el Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. Es, por tanto, labor del profesorado, contribuir a la consecución de las cuatro grandes capacidades de desarrollo anteriormente citadas, teniendo presente que la etapa persigue el desarrollo integral de cada una de ellas, así como de los hábitos, conductas y actitudes necesarias para la vida en sociedad. La intervención del maestro o maestra deberá estar orientada a satisfacer las necesidades del niño o niña, y a potenciar y posibilitar el desarrollo de dichas capacidades en todos y cada uno de los diferentes ámbitos: motor, intelectual, afectivo, social y de relación.

La Educación Musical es un aspecto fundamental en el desarrollo infantil, que se puede trabajar desde diferentes enfoques y a través de una infinidad de actividades, debido al principio de globalización de la etapa. Esta perspectiva nos indica que no se debe separar ni jerarquizar las enseñanzas, sino trabajarlas de forma integral. A través del tratamiento musical, se desarrollan las competencias básicas y la globalidad de la niña o niño, y especialmente la competencia cultural y artística. Es necesario, por tanto, explorar y enfocar la música como lo que verdaderamente es: un campo de trabajo demasiado amplio como para restringirlo a contados momentos semanales, concibiéndolo como un lenguaje y una forma de expresión de sentimientos y emociones, además de una fuente de actividades y juegos.

4.2. La música en Educación

En este apartado, se profundizará sobre la importancia de la música en la Educación, partiendo de las Teorías de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1999) y de diferentes investigaciones y estudios sobre el tema objeto de estudio, centrándose principalmente en la audición y percepción musical como base para el aprendizaje, más concretamente en la etapa de Educación Infantil, aunque abordando el tema desde una perspectiva más amplia.

Al existir evidencias de que la Educación Musical en la infancia influye positivamente en el desarrollo cognitivo de los niños y niñas, es importante puntualizar el hecho de que resulte fundamental trabajar este aspecto desde edades tempranas, y, más concretamente, en la etapa educativa. Según Botella-Nicolás y Gimeno (2013), la Educación Musical que el alumnado debe recibir en la enseñanza obligatoria debe abordar su sensibilización hacia todo tipo de música, preparándolos así para elegir libremente sus preferencias musicales, y fomentando en ellos el espíritu crítico, por lo que se hace necesario replantearse el papel que ha de desempeñar la audición en la Educación Musical, y la forma en que esta se lleva a cabo.

Gardner (1999) identifica la música como una de las inteligencias múltiples que el ser humano debe desarrollar, y se expone que, en la infancia temprana, como período crítico de la formación humana, es donde la aptitud musical comienza su desarrollo (Kemple, Batey y Hartle (2004). En este sentido, Norton *et al.* (2005, citados en Benítez *et al.*, 2017), consideran que “la formación musical en la infancia tiene efectos positivos en el desarrollo de destrezas visuales, espaciales y verbales” (p. 63), y que aprender a tocar un instrumento en la niñez estimula el desarrollo cognitivo y conduce a la mejora progresiva

de las habilidades en múltiples áreas extra-musicales, hecho que se conoce como “transferencia” (Bangerter y Heath, 2004).

Leiva y Mates (1998) destacan la diversidad de emociones, sentimientos y afectos que el sujeto experimenta al vivir una experiencia musical, favoreciendo la confianza en sí mismos de los alumnos y alumnas, el respeto hacia su persona y la de los demás y el desarrollo del espíritu crítico, esenciales todos ellos para una educación verdaderamente integral y de calidad (p. 62). En este sentido, la educación auditiva, según las principales corrientes pedagógico-musicales del siglo XX, es el vehículo idóneo para desarrollar la atención, la memoria, la capacidad de concentración y la sensibilidad, contribuyendo así al desarrollo intelectual, afectivo e intrapersonal del alumnado (Botella-Nicolás y Gimeno, 2013).

En un estudio llevado a cabo por Norton *et al.*, (2005, citados en Benítez *et al.*, 2017) tras la investigación sobre los cambios estructurales del cerebro en relación con la conducta en niños/as que recibieron 15 meses de formación musical instrumental en relación con un grupo de niñas/os que no la recibió, se llega a la conclusión de que el grupo con entrenamiento muestran mejoras en las capacidades motoras y auditivas (en habilidades de discriminación melódica y rítmica), mientras que los niños/as que no recibieron dicha formación no mostraron progreso superior en cuanto a dichas capacidades. En otro estudio llevado a cabo por Norton *et al.*, (2005, citados en Benítez *et al.*, 2017), se compararon niños y niñas de 5 a 7 años que comenzaron clases de piano con otro grupo de niños que no recibieron formación instrumental, concluyendo que existen correlaciones positivas entre la música, el razonamiento y las destrezas fonológicas en los niños con entrenamiento musical. En este sentido, y según dicho estudio, los efectos de

la formación podrían deberse “al tipo particular de habilidades requeridas por el estudio de la música, habilidades tales como la discriminación auditiva, la decodificación de la información visual en actividad motora, el aprendizaje de estructuras y reglas musicales y la adquisición de destrezas motoras” (Benítez *et al.*, 2017, p. 63).

Benítez *et al.*, (2017) establecen una diferenciación entre estimulación musical receptiva y activa. La primera implica “la utilización de técnicas en las cuales el niño es un receptor de la música y/o sus elementos, en el sentido de no ser un ejecutante activo de la misma” (Grocke y Wigram, 2007, p. 64). Kenneth (1998, citado en Benítez *et al.*, 2017) describe las experiencias receptivas como “aquellas en las que el cliente escucha música y responde a la experiencia en forma silenciosa o verbalmente” (p. 64). Por su parte, la estimulación musical activa es descrita por Bruscia (1987) como “aquellas experiencias en las que el cliente hace o toca música, ya sea creando, actuando o improvisando música” (p. 64). Este tipo de estimulación puede utilizarse de diversas formas, como a través de movimientos corporales, exploración instrumental, creación de historias, exploración libre, improvisar, componer y combinación instrumental, entre otras (Young, 2009).

De este modo, la educación auditiva ha de enseñar al alumno o alumna a escuchar música y reflexionar sobre todo lo percibido, con la finalidad de llegar a comprenderla, desde un punto de vista creativo, como afirma Palacios (1997):

Escuchar es una actividad, no una pasividad. Los oyentes, por el mero hecho de escuchar, participamos de una manera dinámica. La audición no solo es exterior, es también interior. Para escuchar debemos intervenir activamente y no quedarnos como simples receptores de sonidos: tenemos que poner de nuestra parte, atender, vencer la vaguería (p. 154).

Por lo tanto, es indispensable fomentar la predisposición a escuchar, en base principalmente a la observación de la realidad escolar actual y la necesidad de que los docentes se adapten a los constantes cambios que se dan en la misma (Botella-Nicolás y Gimeno, 2013).

Botella-Nicolás *et al.* (2016) afirman que, si bien el desarrollo de la audición es un elemento clave dentro de la Educación Musical, el proceso de escucha comprensiva encuentra dificultades didácticas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido principalmente a la naturaleza temporal del fenómeno sonoro. En este sentido, Rusinek (2003) hace referencia a las limitaciones de la escucha y propone construir representaciones mentales de los sonidos:

La percepción auditiva no es suficiente para dar sentido al sonido, pues los eventos son efímeros y sucesivos. Solo la representación mental, en forma de memoria auditiva, permite a nuestro cerebro establecer relaciones entre ellos. Pero además de permitirnos relacionar los eventos sonoros entre sí, la representación mental nos permite relacionarlos con ciertas estructuras mentales más permanentes (p. 53).

En la misma línea, Wuytack y Palheiros (2009) Consideran que “la información visual que focaliza la atención del oyente en aspectos musicales puede ayudar a los oyentes aprendices a aumentar su atención a la música” (p. 47). De este modo, el musicomovigrama supone un interesante recurso didáctico para el completo desarrollo de la audición musical, pues favorece los procesos de memoria y atención. Dicho recurso es descrito por Honorato (2001, citado en Benítez *et al.*, 2016) como “una representación gráfica de la partitura musical mediante un dibujo animado, muy pegado a la estructura musical y transparente en su comprensión para el niño que de esta capta en un solo golpe intuitivo el significado de la música” (p. 225). Por tanto, consisten en documentos

audiovisuales en los que la música se sincroniza con un movimiento gráfico, que representa a los elementos que se busca trabajar durante la audición. Además, es importante destacar que el musicomovigrama surge bajo la proliferación de las Nuevas Tecnologías, por lo que se ofrecen múltiples posibilidades dentro del aula, como la interacción mediante el uso de una Pizarra Digital Interactiva (PDI), lo que permite el surgimiento de nuevas praxis educativas que resultan enriquecedoras y motivadoras para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, una reciente investigación llevada a cabo por Benítez *et al.* (2016) pone de manifiesto que, mediante la utilización del musicograma, la atención se enfoca de un modo más preciso y consciente al que consigue cuando utiliza únicamente la expresión corporal, al mismo tiempo que le resulta útil como herramienta de evaluación, mas no fomenta la creatividad al ser un material ya elaborado (pp. 230-231). En el caso del musicomovigrama, se destaca una mayor interactividad y dinamismo, y mayor interés de los alumnos y alumnas por los formatos audiovisuales, aportando mejoras en los procesos de escucha a nivel de motivación, atención y capacidad para seguir los musicogramas tradicionales (p. 231). Por tanto, es importante plantearse cómo este recurso de marcado carácter interdisciplinar puede resultar útil a la hora de trabajar la educación auditiva y musical en el aula, siendo la audición uno de los pilares sobre los que se fundamentan las más significativas propuestas de pedagogía musical.

4.3. La música en la etapa de Educación Infantil

A lo largo de este apartado se profundizará sobre el aprendizaje de la música en la etapa de Educación Infantil, partiendo de la legislación sobre el tema a nivel estatal y autonómico. Se hace un balance de la situación actual, al mismo tiempo que se tienen en cuenta diversos factores como el desarrollo de la creatividad y la imaginación, la formación musical en la etapa y sus beneficios sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde la entrada en vigor de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), y siguiendo a Botella-Nicolás *et al.* (2017), la Educación Infantil es considerada una etapa educativa con carácter y currículum propio, dentro del cual se destaca la necesidad de trabajar las artes en las tres áreas de conocimiento en las que se estructura pues, a pesar de que la música y las artes visuales son lenguajes diferentes, se completan, y es necesario utilizar una metodología en la que el alumnado sea protagonista de su propio aprendizaje, proporcionándole así un desarrollo integral de su personalidad.

El Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículum de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia, en el área de “lenguajes: comunicación y representación”, enfatiza la importancia de todos los tipos de lenguaje en la etapa objeto de estudio:

Al fomentar el aprendizaje de las diversas formas de comunicación y expresión, se les otorgará a las niñas y niños la oportunidad de manifestar sus sentimientos, emociones e ideas con mayor elaboración y riqueza de matices. Los lenguajes contribuyen también al desarrollo de una competencia artística que va acompañada del despertar de una conciencia crítica en

este mundo cambiante y que se pone en juego al compartir con las demás personas las experiencias estéticas (p. 10791).

De este modo, es necesario contribuir a mejorar la relación del alumnado con el medio a través de la interacción con diferentes instrumentos de comunicación, con la finalidad de ampliar de forma progresiva la comprensión de la realidad.

En el bloque 2 de la citada área, el Decreto 330/2009, de 4 de junio, enfatiza el lenguaje artístico (plástico, musical y corporal), y recoge todos aquellos contenidos referidos a la capacidad creativa para poder comunicar, representar y expresar la realidad a partir de la elaboración que hacen los niños y niñas desde sus propios sentimientos, ideas, experiencias y sensibilidad, a través de los diversos lenguajes artísticos (p. 10792).

En estrecha relación con lo especificado sobre el tema en la legislación autonómica vigente, para comprender la importancia de la música en la etapa infantil es necesario entender cómo esta afecta al desarrollo integral de los niños y niñas desde antes de su nacimiento. En este sentido, y siguiendo a Freijomil (2016), juegan un papel fundamental la arteterapia y la musicoterapia prenatal, que utilizan diferentes disciplinas artísticas con fines terapéuticos, a fin de reforzar los vínculos afectivos entre la madre y el bebé. Por su parte, Pinheiro *et al.* (2015), afirman que el lenguaje musical es un precursor del lenguaje hablado, suponiendo que los primeros contactos entre la madre y el neonato, y debido a que la cercanía entre ambos hace percibir en el niño/a la respiración y tonalidad de la voz, generan un efecto musical que servirá como base para la adquisición del lenguaje. De hecho, y siguiendo a Lacárcel (1991), “los niños de días son capaces de discriminar los parámetros del sonido de intensidad y altura. Cuando se estimula con otros tonos diferentes, se produce una reacción, lo que demuestra que el niño discrimina entre unos

tonos y otros” (p. 96). Según la autora, el desarrollo musical en el niño sigue la misma línea que la teoría de Piaget, para el que “el desarrollo cognitivo se basa en la noción de una estructura de esquemas que se desarrolla en primer lugar a través de su interacción con el ambiente” (p. 105). A medida que el pequeño o pequeña va creciendo, se hace igualmente necesaria su relación con la música, primero en el seno familiar, para posteriormente reforzar este aprendizaje con la escuela.

Podemos describir la expresión musical en la etapa infantil como “la manera de expresar sentimientos, ideas o pensamientos del niño de manera artística utilizando la música como medio preescolar para ello” (Sigcha *et al.*, 2016, p. 357). Por su parte, Arguedas (2004), hace referencia al valor educativo de la música, con la finalidad de trabajarla de forma integral y teniendo en cuenta todas las áreas. Además, afirma que la Educación Musical debe acompañar al niño o niña en todo su proceso evolutivo, siempre adaptándose a sus intereses y capacidades acordes a su edad, impregnándola en su vida cotidiana y estableciendo un vínculo social, afectivo y cognoscitivo entre familia y escuela.

Al tratarse la Educación Musical de un tipo de expresión artística, se debe tener presente en el aula la estimulación del espíritu creativo en los niños y niñas, que, en palabras de Sarget-Ros (2003):

Permite a los niños descubrir la realidad, en este caso, la realidad musical y sus complejas fórmulas de articulación. Por ello, la creatividad es algo que se debe requerir a cualquier método o sistema de enseñanza. La facilidad de improvisación, expresión y la fantasía de la mente infantil han de ser respetadas y estimuladas, así como la expresión personal de cada individuo. Hay que dejar a los niños aportar sus ideas, no sofocar sus sugerencias con

nuestros conocimientos; no tratar de “enseñar”, sino de “estimular”, animar y motivar con el fin de fomentar la creatividad innata (p. 204).

Csikszentmihaly (1998, citado en Botella-Nicolás *et al.*, 2017) considera la creatividad como “una fuente fundamental del sentido en nuestras vidas”. En este sentido, Figueras (1980, citada en Sarget-Ros, 2003), basa el valor formativo de la música en el desarrollo de estas capacidades y aptitudes creativas:

- Desarrollo de la capacidad de escuchar, implicando un acto de voluntad que va a repercutir en el resto de las asignaturas o áreas del currículum.
- Desarrollo de la memoria, al retener textos, estrofas, sonidos...
- Desarrollo de la capacidad de análisis, comparación y relación, analizando las diferentes partes que componen la obra musical.
- Desarrollo de la capacidad de abstracción, interiorizando ritmos y melodías.
- Desarrollo de la capacidad imaginativa y creadora, mediante la libertad que proporciona el mundo sonoro, tímbrico melódico, etc., a través de la improvisación.
- Desarrollo de la sensibilidad ante la música, implicando el desarrollo del sentido crítico (p. 206).

Retomando lo anterior, Botella-Nicolás *et al.* (2017) consideran que “se debe iniciar al alumnado para que las emociones las vivencien de una manera más creativa, no solo utilizando el lenguaje oral o escrito, sino a través de otros vehículos de expresión como puedan ser diferentes tipos de arte” (p. 76). Así, se pone de manifiesto una de las principales funciones de la Educación Musical temprana: la estimulación de la creatividad en los niños y niñas desde la etapa de Educación Infantil, con la finalidad de que focalicen

su atención en el desarrollo de dichas aptitudes, lo que les proporcionará experiencias más placenteras y positivas al poder trabajar de manera autónoma y al otorgárseles voz en su propio proceso educativo. Como señala Eisner (2004):

El objetivo de la frase “la capacidad del niño para desarrollar la mente” es volver a destacar que la educación es un proceso en el que aprendemos a ser los arquitectos de nuestra propia experiencia y, en consecuencia, a crearnos a nosotros mismos. Las artes tienen unas contribuciones muy claras que hacer a este objetivo mediante el énfasis en la expresión de la individualidad y mediante el ejercicio y el desarrollo de la capacidad de imaginación (p. 43).

Es importante destacar que la Educación Musical está presente en todas las áreas específicas que se trabajan en Educación Infantil. Siguiendo a Riesco (2009), está presente en el conocimiento de sí mismo, pues a través de los sonidos corporales se puede experimentar con aquellas partes del cuerpo que permiten emitir mensajes sonoros; está también presente en el desarrollo de la autonomía personal, ya que todas las actividades musicales deben ser ejercitadas por el niño o niña, intentando llevarlas a cabo él/ella solo/a; en el conocimiento del entorno, pues la apreciación más espontánea de lo que nos rodea es la escucha de los sonidos; y, por supuesto, en el lenguaje, pues tanto la comunicación como la representación de sonidos son el punto de partida de la lecto-escritura, necesitando unas nociones rítmicas básicas para poder enfrentarse al silabeo. La música contribuye a la adquisición de vocabulario, en la pronunciación, la audición y la discriminación de las diferentes tonalidades de la voz, al mismo tiempo que provoca en las niñas y niños un aumento en la capacidad de memoria, atención y concentración, estimulando la imaginación infantil. Si se combina con el baile, estimula los sentidos, el equilibrio y el desarrollo muscular, y brinda la oportunidad para la interacción adulto-infante (Sarget, 2003). En palabras de Levinowitz (1998, citado en Benítez *et al.*, 2017),

“durante la infancia temprana el cuerpo humano es utilizado como un instrumento musical para expresar música de forma espontánea” (p. 65). De este modo, es importante que los niños y niñas disfruten de la experiencia de moverse, siendo esta una forma natural de expresarse, de forma creativa.

Por su parte, Sarget-Ros (2003) analiza los beneficios psíquicos y físicos de la música en el individuo, observando que la utilización de canciones en aula contribuye al perfeccionamiento del lenguaje, el desarrollo de la locución verbal y expresión oral, el perfeccionamiento de la articulación, la dicción y la acentuación, la ampliación de vocabulario, el control de la respiración y la voz y la coordinación del pensamiento y la palabra. Al mismo tiempo, la percepción sonora mediante la audición proporciona el desarrollo de la discriminación auditiva, la sensibilización ante los valores estéticos, el despertar de emociones, sentimientos e intereses, la potenciación de la memoria, la atención y la retención, el desarrollo de la capacidad de reacción y el perfeccionamiento de los sentidos. Por último, la expresión libre del niño o niña proporciona conocimiento del espacio y el propio cuerpo, el desarrollo psicomotriz, la potenciación de la memoria visual, auditiva y táctil, la facilitación de la vida afectiva y emocional, el refuerzo de la autoestima, la autorrealización y la personalidad y el desarrollo de la imaginación, la inteligencia creativa, la fantasía y la vivacidad (pp. 207-208).

Sarget-Ros (2003) establece diferentes periodos en relación con el aprendizaje y la Educación Musical. El periodo preoperacional, aquel que concierne a este estudio por abarcar de los 3 a los 6 años de edad, es subdividido por la autora en dos etapas: de los 3 a los 4 años, los movimientos de los niños y niñas van adquiriendo mayor coordinación y variedad, simulando pasos de danza. Sin embargo, no se intensifican, sino que dan paso

a juegos cantados, concibiendo así la niña o niño el plan general de una melodía, y estableciéndose frecuencias sonoras referenciales a partir de las que se completan las relaciones interválicas de los modelos imitados, procediendo del intervalo más reducido al más amplio. Durante este período, y siguiendo a Hargreaves (2002), “durante este periodo el niño es capaz de interpretar espontáneamente cantos basados en sus propios esquemas internos” (p. 200). La segunda etapa que diferencia la autora abarca de los 4 a los 5 años, y es en este momento cuando los niños y niñas prefieren escuchar música atentamente en lugar de moverse de forma espontánea en respuesta a la misma. El juego simbólico y de simulación es la base de la etapa de Educación Infantil, y la música representa una parte importante del mismo (Barón Ferrero, 1979). Hasta los 4 años, los cantos espontáneos no cuentan con un centro tonal definido, por lo que su memorización y reproducción se ve afectada. A partir de ese momento, las niñas y niños comienzan a componer sus propias canciones, adaptándoles textos propios y elementos melódicos y rítmicos (Sarget-Ros, 2003, p. 201). La última etapa, de los 5 a 6 años, se caracteriza por el desarrollo de habilidades psicomotrices y el progreso en el canto afinado y el sentido tonal, siendo capaces de discriminar variantes en modelos rítmicos y melódicos y similitudes y diferencias de patrones melódicos o rítmicos sencillos, dotando de contenido a las canciones y perfeccionando las de etapas anteriores, con una mayor estabilidad tonal y una reproducción mucho más precisa de contornos e intervalos, lo que concluye en la consolidación del sentimiento tonal y la construcción de melodías en torno a tónica, dominante y subdominante (Sarget-Ros, 2003).

En el plano de la formación, y siguiendo a Shuler (2001, citado en Benítez *et al.*, 2017, p. 62), un buen programa de Educación Musical para la etapa de educación infantil en

concreto puede contribuir a la mejora de la percepción de la música en el marco de la educación general y, al mismo tiempo, repercutir en actividades extra-musicales en los niños y niñas. Por ello, aquellos conceptos musicales fundamentales como el pulso, ritmo, timbre y afinación deben ser adecuadamente presentados en el aula.

Por lo tanto, el segundo ciclo de Educación Infantil (3 a 6 años) es una etapa en la que el aprendizaje debe basarse en la experiencia personal, la manipulación y el contacto directo con el entorno. Por ello, las programaciones de aula deben estar basadas en las necesidades del alumnado y deben estimular el desarrollo personal de cada niño y niña, en el cual la música juega un papel fundamental (Valencia, 1996).

De este modo, y en relación con lo anterior, el docente debe tener una actitud positiva hacia el lenguaje musical pues, de no ser así, no se logrará transmitir al alumnado en interés por él, siendo necesaria una adecuada formación pedagógica para entender por qué se ha de trabajar de este modo a fin de obtener los beneficios deseados (Botella-Nicolás *et al.*, 2017), hecho en el que se profundizará más ampliamente en el apartado de formación del profesorado.

Otra de las vertientes a la que conviene prestar especial atención es el carácter intercultural de la música, estrechamente ligado con la cuarta “C” (Cultura) del enfoque AICLE. En este sentido, Hernández Noguera (2004) considera que la Educación Intercultural ha de adaptarse a las circunstancias de cada grupo, destacando como objetivo fundamental “promover un encuentro entre diferentes colectivos, grupos étnicos, etc., donde se produzca un intercambio en pie de igualdad, conservando la especificidad de cada uno, al tiempo que buscando enriquecimiento mutuo” (p. 176). Epelde (2011) afirma que las instituciones escolares juegan un papel fundamental en el intercambio cultural, y

que la música, “debido a su carácter universal, es un medio importante para que exista dicha convivencia entre las diferentes culturas, y además el recurso más utilizado y adecuado en los centros escolares para conseguir que la educación se lleve a cabo en niveles de igualdad” (p. 274). De este modo, las canciones infantiles son un recurso útil para ello, al ser al comienzo de la vida de una persona cuando se le debe educar en y para la interculturalidad, representando la música infantil uno de los principales medios para la convivencia en el respeto y la cooperación entre diferentes comunidades.

Rojas Ruiz (2004), por su parte, considera que para potenciar las actitudes interculturales dentro del aula, las actividades se llevan a cabo desde tres puntos de vista:

- 1) Introducción de los contenidos interculturales a través de una perspectiva de transversalidad.
- 2) Actividades para las relaciones grupales, con dinámicas de autoestima, conocimiento, comunicación y escucha activa.
- 3) Uso de estrategias sociomorales y socioafectivas en la educación en valores (p. 75).

En relación con lo anterior, se pone de manifiesto la función del maestro o maestra para la interculturalidad, obligándolo a mantener una estrecha relación con el folklore de la zona y utilizarlo en la actividad diaria (Epelde, 2011). Del mismo modo, en el aula plurilingüe es necesario que, además, se trabajen aspectos musicales relacionados con la cultura de la lengua extranjera a adquirir, hecho del que se hablará con mayor detalle en el capítulo 5.

Según Ballesteros y García (2010), “toda enseñanza musical se basa en dos pilares fundamentales: la percepción y la expresión” (p. 15). De este modo, la primera se lleva a cabo a través de la audición, y la segunda, a través del canto, el movimiento, la danza y la práctica instrumental. En este sentido, y siguiendo a Montoro (2004, citado en Ballesteros y García, 2010), “si se pretende que un niño cante bien, baile bien y su formación instrumental sea buena, hay que educarle el oído” (p. 15). De este modo, las autoras proponen la utilización de diversas actividades dentro del aula de Educación Infantil mediante las cuales se trabajen tanto la percepción como la expresión, ejemplificando con canciones y rimas, canciones dramatizadas, cuentos musicales, audición de bits sonoros, audición de música, relajación, musicogramas e interpretaciones de partituras mediante percusión corporal.

4.4. Métodos y recursos para la enseñanza de la música

En este apartado, la temática se centrará en los métodos y recursos que se utilizan en el aula de Educación Infantil para la enseñanza musical, así como aquellos que se consideran más propicios para la etapa en cuestión. De este modo, se hace especial hincapié en las canciones y el canto, al ser uno de los más utilizados en el aula, y al despertar en los niños y niñas el interés por desarrollar su creatividad de un modo atractivo para ellos/as, siendo este el principal recurso del aula plurilingüe para el aprendizaje de lenguas extranjeras, como se verá más ampliamente en el capítulo 5.

A la hora de educar musicalmente en la etapa que nos concierne, es necesario tener en cuenta los recursos con los que cuenta el profesorado para llevar a cabo la tarea docente de la forma más eficaz y enriquecedora posible. En este aspecto, los materiales de los que disponen suponen un pilar fundamental si se desea obtener resultados satisfactorios a raíz del proceso de enseñanza-aprendizaje. Vicente y Rodríguez (2014) afirma que, a día de hoy, el profesorado que imparte las materias de Música en Educación Infantil cuenta con el apoyo de diversos materiales que favorecen la aplicación de un currículo abierto y flexible y, añaden, “las administraciones educativas tienen la responsabilidad de suministrar los medios materiales y humanos necesarios para ofrecer una educación de calidad, y se considera prioritaria la incorporación de medios informáticos y de recursos complementarios en Educación Infantil” (p. 150). De este modo, llevan a cabo una clasificación de los materiales musicales: por un lado, los materiales sonoros, aquellos recursos relacionados con el sonido y su emisión, de manipulación y principalmente relacionados con el juego; por otro lado, los materiales de apoyo al aprendizaje musical, aquellos relacionados con los métodos musicales del siglo XX (Kodaly, Orff o Dalcroze),

y que son recursos visuales o táctiles; materiales impresos para el desarrollo de los proyectos curriculares de centro, que son elaborados para informar al profesorado sobre las reformas educativas y para ayudar en la tarea docente; y, por último, materiales TIC y medios audiovisuales, que combinan tres tipos de tecnologías, como la informática, la de las telecomunicaciones y la audiovisual. En el aula de Educación Infantil, por su parte, la mayoría de los docentes elaboran los recursos sonoros con materiales reutilizados y reciclados (Durán, 2006), siendo esta una práctica aún más enriquecedora si son creados en la propia aula con ayuda de los alumnos y alumnas.

Sin embargo, aunque el aula cuente con los recursos materiales necesarios, es importante que sean verdaderamente útiles, dinámicos y multidisciplinares, pues, en palabras de Eisner (2004):

El aprendizaje rara vez es significativo cuando se limita a una experiencia única, lo que se necesita son oportunidades secuenciales de trabajar en problemas con un material, tiempo para familiarizarse con él y tiempo para aprender a abordar los problemas planteados por el material para poder llegar a dominarlo (p. 129).

Al margen de los materiales que se emplean en el aula, es importante prestar especial atención a las actividades que se plantean en la misma, pues deben ser activas, intuitivas, preferentemente colectivas, y globales (Ceular, 2007). Además, deben ser presentadas de forma llamativa y creativa, resultando actividades significativas para los niños y niñas, y siendo seleccionadas según las características e intereses del grupo-clase. Así, tomando como principal referencia el Método Suzuki, se deriva que el ser humano es producto del ambiente que le rodea, y la repetición de la experiencia es la base del aprendizaje, siendo los profesores/as y padres los que deben crear un ambiente propicio para el niño/a (Sarget,

2003). Este clima de aula es idóneo para el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en el área de Música, pues esta contribuye en las emociones y creatividad del alumnado, como expone Ruiz (2010):

Podríamos afirmar que: en un aula en el que las emociones positivas formen parte del ambiente, el fluir de esa energía creativa será más cómodo y fácil. Pero las emociones además de estar presentes en la persona creativa también lo están en el producto creativo y en el propio ambiente creativo. Todo esto hace que tengamos en cuenta las emociones que en el aula se vivencian si realmente queremos hacer que la creatividad fluya entre sus paredes, es necesario co-construir un ambiente emocional positivo: de ahí la importancia de la educación de las propias emociones (p. 149).

Así, se debe potenciar en el aula de Educación Infantil el despertar de una conciencia crítica, que se pone especialmente en juego al compartir con otros las experiencias estéticas. Por tanto, se busca principalmente apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, llevando implícito disponer de diversas habilidades y actitudes que permitan acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas.

Atendiendo a las capacidades que desarrollan y a los bloques de contenidos de los que se ocupan, se podría clasificar las actividades musicales en tres grandes grupos, ejemplificando cada uno de ellos del siguiente modo:

- **Actividades de audiopercepción:**

Atendiendo al canal de recepción de la información que favorezcan, podrán ser:

- De percepción auditiva: centrándose en la identificación de fuentes sonoras; comparación entre pares de sonidos atendiendo a su intensidad, duración o altura; creación de pequeñas historias sonoras y reconocimiento de instrumentos básicos de clase.
- De percepción visual: colocando los sonidos correspondientes a una acción concreta que los alumnos y alumnas pueden ver, pero a la cual se le ha quitado su sonido original; asignando sonidos a la línea que describe una montaña, entre un largo etcétera.
- De percepción táctil: sintiendo con los dedos las vibraciones producidas por un instrumento; comparando sonidos con los oídos tapados para diferenciar las sensaciones que se perciben según se produzcan sonidos fuertes o débiles; y reconocer una breve secuencia rítmica reproducida por los dedos.

- **Actividades de expresión:**

Con ellas se potencia la expresión musical en sus diversas manifestaciones.

Su realización, al mismo tiempo, permite potenciar todas las capacidades musicales que se han de desarrollar a lo largo de la etapa, y se clasifican del siguiente modo:

- De expresión vocal: a través de juegos de palabras, frases, trabalenguas, adivinanzas, imitaciones y reproducciones de sonidos de nuestro entorno.

- De expresión instrumental: utilizando instrumentos naturales, objetos del entorno y de pequeña percusión, y acompañando canciones de clase.
 - De expresión del movimiento: básicamente, consiste en la exploración del espacio, adaptando los movimientos corporales al ritmo de una melodía que se esté escuchando, y acompañando gestualmente las canciones.
-
- **Actividades de representación:**

Este grupo está constituido por todas aquellas actividades que se refieren el ámbito de la representación gráfico-plástica de la música y sus elementos, como, por ejemplo, la representación gráfica de distintos sonidos, la realización de dibujos que expresan lo que nos sugiere una melodía o la expresión de pequeños mensajes sonoros.

Por sus características, se puede considerar la canción como uno de los recursos más utilizados hoy en día para la enseñanza musical, y como actividad principal en el aula de Educación Infantil. Es importante prestar atención a cómo esta influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de los niños y niñas. En palabras de Ballesteros y García (2010), “el canto, como fusión de música y lenguaje, es el vehículo ideal para desarrollar la expresión y la comunicación” (p. 16), siendo las canciones un elemento básico del comportamiento musical cotidiano, poniendo de manifiesto la importancia de que los alumnos y alumnas, durante su escolarización, tengan conocimiento de numerosas canciones que aporten variedad expresiva, y

tengan interés y significación para ellos, del tal modo que puedan expresarse y comunicarse cantando, contribuyendo así a la adquisición de la habilidad comunicativa (Ballesteros y García, 2010). Lacárcel-Moreno (1991) considera que a partir de los 3 años el niño o niña, gracias a las experiencias musicales ya vividas y su interacción con el medio, puede usar sus propios esquemas internos con suficiente flexibilidad y orden, para así producir una representación reconocible, como la de las canciones. Las melodías inventadas que mantienen relación con la estructura musical y la tonalidad solo se dan en los niños y niñas a partir de los cuatro años. A la edad de 5 años, ha alcanzado un grado de desarrollo que le permite poseer un repertorio de canciones y melodías, pudiendo realizar actividades vocales de identificación memorística con estas canciones, al ser un material próximo y familiar para ellos. Davidson (1983), distingue cuatro fases en la adquisición de la canción a los cinco años:

1. **Topológica.** La canción se ve como un todo, apreciándose predominantemente el perfil, el diseño y las propiedades globales, intuyéndose el pulso fundamental, presente en el canto de los niños/as.
2. **Estructura rítmica.** El niño o niña percibe, aprehende y reproduce por medio de percusiones el ritmo superficial de la canción, sincronizándolo con el pulso fundamental.
3. **Contorno tonal.** La adquisición de la estabilidad tonal. Los contornos tonales dominan cada frase, pero aún no domina la estabilidad tonal y los intervalos pueden sufrir variaciones entre distintas versiones.

4. **Estabilidad tonal.** Se consigue llegar a la estabilidad a través de una polarización hacia el centro tonal de todas las frases. Es la maduración de todas las fases anteriores, y la niña o niño puede extraer el pulso fundamental a partir de los ritmos superficiales, introduciendo elementos expresivos y diferentes matices como la intensidad, la velocidad y el carácter.

Barrera-Benjumea (2010) afirma, en relación con lo anterior, que las canciones de películas y series de dibujos animados suponen un recurso útil al partir de los intereses de los niños y niñas, pudiendo utilizarse para inventar canciones nuevas dedicadas a diferentes dibujos animados; utilizar las canciones famosas en relación con lo que se desea que el alumnado aprenda y apoyarse en recursos audiovisuales. Una vez que se ha partido de los intereses de los niños y niñas a la hora de trabajar con canciones en el aula, podrá comenzarse a aplicar diferentes aplicaciones didácticas, como añadir gestos, expresión rítmica, suprimir partes del texto o interpretarlo, conocer la estructura y escribir el ritmo. En todo caso, ha de tenerse en cuenta que, en el segundo ciclo de Educación Infantil, se debe prescindir de los dibujos y representaciones visuales y tratar de trabajar más lo relacionado con la lecto/escritura (Barrera-Benjumea, 2010). De este modo, la autora diferencia entre tres métodos generales en cuanto a la metodología de la canción:

- 1) **Imitativa.** El alumno o alumna prescinde de toda escritura y apoyo gráfico-visual, y se aprende la canción de oído y por imitación.

- 2) **Intermedia.** Igual que la metodología imitativa, pero contando con refuerzos y apoyos visuales, gráficos, espaciales o de pre-escritura.
- 3) **De lecto-escritura.** Supone el aprendizaje de la canción a través de la lecto-escritura musical convencional (Barrera-Benjumea, 2010).

Por consiguiente a todo lo anteriormente citado, es deber de los maestros y maestras de Educación seleccionar las canciones que se van a trabajar en el aula atendiendo a una serie de criterios, entre los que destaca la selección de un tema atractivo y sugerente, que responda a los intereses de los niños y niñas o que esté relacionado con aspectos que se van a trabajar en clase; la adaptación del vocabulario, que debe ir en consonancia con la edad del alumnado, incluyendo refranes, estribillos y retahílas; el seguimiento de fórmulas rítmicas adecuadas a las posibilidades de las niñas y niños, fundamentalmente en compás binario y ocho compases; y la elección de la melodía, que será adecuada al grupo, sin grandes intervalos y partiendo de dos o tres sonidos, para progresivamente ir ampliando.

4.5. Beneficios del aprendizaje musical a nivel cerebral y auditivo

En este subapartado se abordará la estrecha relación entre la música y el cerebro en relación con las investigaciones que se han llevado a cabo hasta el momento a través de la neuropsicología, a fin de conocer cómo la Educación Musical influye en el desarrollo cognitivo de los niños y niñas de la etapa de Educación Infantil, y su relación con diversas propuestas de pedagogía musical. Del mismo modo, se hace hincapié en la relación compartida por música y habla y los procesos cognitivos que envuelven a las mismas, partiendo de la audición musical y con la finalidad de contextualizar brevemente aquellas similitudes entre ambas vertientes, que darán respuesta a los interrogantes sobre el aprendizaje de la lengua extranjera a través del enfoque AICLE y la Educación Musical, tema central de esta tesis, sobre el cual se profundizará en el capítulo 5.

La Educación Musical en estas edades está encaminada a potenciar la sensibilidad musical, y no el aprendizaje de la lectoescritura musical en el sentido estricto. La audiopercepción o recepción de información sonora (auditiva, visual y sensorial-táctil) ocupa un lugar destacado, puesto que, a través de ella, los niños y niñas irán desarrollando las aptitudes básicas para la escucha, así como las capacidades de observación, reconocimiento, comparación, diferenciación y clasificación de los sonidos.

En este sentido, la Educación Musical influye positivamente en el desarrollo cognitivo del niño y niña, motivo por el cual se han desarrollado numerosas investigaciones sobre la relación entre música y cerebro. Es importante, a la hora de contextualizar esta conexión, abordar la anatomía y estructura del cerebro humano, pues el rol de la música en la infancia “deberá incluir la promoción del desarrollo emocional y cognitivo, de la comunicación, de las destrezas del lenguaje y socialización, de la coordinación, de las

destrezas motrices y de los cambios de actividades durante el día” (Mueller, 2003, citado en Benítez, Díaz y Justel, 2017, p. 3). Según Justel y Díaz (2012), aquellos mecanismos neuronales que se encuentran presentes en la percepción y producción de la música ocasionan una variedad de preguntas sobre la neurociencia cognitiva, ya que la música realiza demandas únicas al sistema nervioso. En este sentido, y siguiendo a Gardner (1983), la música no es solo una forma de expresión, sino también una forma de pensamiento, que conforma una de las múltiples inteligencias que caracterizan la mente humana.

En los últimos años, han ido surgiendo múltiples disciplinas cuyo objeto de estudio se centraba principalmente en ese ámbito. Así pues, Altenmüller y Gruhn (1998) plantean la “investigación neuromusical” como una forma de aproximación para comprender cómo se produce la música y el aprendizaje musical en el cerebro humano. Por su parte, Lacárcel (2003) propone la “psicología” para entender la fuerza emocional que la música tiene sobre las personas, dentro de la cual incluye los mecanismos psicofisiológicos y psicobiológicos de la conducta musical. Además, Amodeo (2014) habla sobre la “biomusicología” para estudiar el origen evolutivo, los mecanismos neuronales, las propiedades culturales de la música y los comportamientos en relación con ella.

Como apuntan Altenmüller y Gruhn (1998), el cerebro, como “unidad central de procesamiento” (p. 1) es el órgano más complejo del cuerpo humano. En él habitan aproximadamente 10 billones de neuronas interconectadas entre sí mediante un billón de axones, entre las cuales se produce un fenómeno denominado sinapsis, que permite que las neuronas intercambien información (Altenmüller y Gruhn, 1998). Según Lacárcel, las neuronas tienen una cualidad taxativamente importante para el comportamiento musical,

que es “la capacidad de modificar su estructura y sus conexiones, pudiendo modelar los circuitos cerebrales de cada persona, según varíen las circunstancias de su vida” (p. 220). Esta idea es defendida del mismo modo por Soria-Urios, Duque y García-Moreno (2011b), al afirmar que “la corteza cerebral tiene la marcada capacidad para reorganizarse según sus necesidades” (p. 742).

Pues bien, siguiendo a Altenmüller y Gruhn (1998), la corteza cerebral está constituida por dos hemisferios interconectados a través del cuerpo calloso. Así, de acuerdo con Cruces (2009), y tal y como han demostrado numerosos estudios neuroanatómicos, “el hemisferio izquierdo se especializa en el procesamiento del lenguaje y las actividades lógicas, racionales y de cálculo, mientras que el derecho, controla las facultades artísticas, la imaginación, la creatividad, la percepción y el procesamiento de la música” (p. 106). Centrándose en el ámbito musical, las funciones de ambos hemisferios se concretan de la siguiente manera, como se resume en la tabla 6.

Tabla 6

Localización de las funciones de la música en el cerebro

HEMISFERIO IZQUIERDO	HEMISFERIO DERECHO
Predominancia del análisis	Predominancia de síntesis
Ideas	Percepción del espacio
Lenguaje	Percepción de las formas
Matemáticas	Percepción de la música
Preponderancia rítmica	Emisión melódica no verbal

Elaboración de secuencias	Discriminación del timbre
Mecanismo de ejecución musical	Función vídeo-espacial
Pronunciación de palabras para el canto	Intuición musical
Representaciones verbales	Imaginación musical

Fuente: Elaboración propia. Recuperado de Lacárcel (2003, pp. 216-217)

Ahora bien, Sel y Calvo-Merino (2013) señalan que la Educación Musical es producto de procesos complejos en los que media una red de estructuras neuronales corticales, subcorticales y del oído interno (tempo, modo, tono, timbre, intensidad de sonido, etc.), así como la organización de los elementos en la estructura. Además, en la corteza auditiva se produce la transformación de las propiedades físicas musicales en propiedades perceptivas, lo que posibilita que puedan ser almacenadas en la memoria ecoica, donde se retiene información auditiva durante un periodo corto de 3-4 segundos, antes de que cobre significado. Así pues, en la memoria ecoica es evaluada la escena musical, y son analizados la melodía, el timbre, el modo, la organización espacial y la distancia entre los elementos en la estructura musical (Sel y Calvo-Merino, 2013). Por tanto, la emoción musical es una respuesta que empieza casi inmediatamente después a la presentación del sonido, y “se asocia con la activación de áreas del sistema autónomo, como el tálamo, y se observan cambios en la conductancia de la piel y la frecuencia cardíaca” (Sel y Calvo-Merino, 2013, p. 295). En definitiva, según Lacárcel (2003), “en la conducta musical se utiliza todo el cerebro, teniendo en cuenta que la inteligencia musical se manifiesta a

través de tres formas de conducta: la audición, la ejecución o interpretación y la composición” (p. 217).

Siendo la música un tipo de lenguaje encaminado a comunicar es importante destacar que el procesamiento de la misma es independiente del que se corresponde al sistema de habla personal, teniendo lugar mediante canales separados por un sistema multimodal para los elementos temporales, melódicos, memoria y respuesta emocional.

Los recientes estudios neuro-anatómicos y clínicos, el avance tecnológico y los estudios comparativos entre músicos y no músicos han demostrado la complejidad cerebral en cuanto a la creación, interpretación y percepción musical, localizando áreas musicales en la práctica totalidad de la corteza cerebral (Cano-Campos y Custodio, 2017). Siguiendo a los mismos autores:

La música es procesada mediante un sistema modular y distintas áreas del cerebro se encargan de procesar sus distintos componentes. Cuando escuchamos una canción, primero se realiza un análisis acústico a partir del cual cada uno de los módulos se encargará de unos componentes: la letra de la canción será analizada por el sistema de procesamiento del lenguaje y el componente musical será analizado por dos subsistemas: organización temporal (analizamos el ritmo y el compás) y organización del tono (el análisis del contorno y los intervalos nos llevan a codificar el tono) (...) El sistema léxico musical es el almacén donde se guarda toda la información musical que vamos recibiendo a lo largo de nuestra vida, y es el que nos facilita el reconocimiento de una canción. Si lo que queremos es ponernos a cantar dicha canción, nuestro léxico musical se conecta y activa con el plano fonológico, de manera que formen una planificación vocal que nos llevará al canto (p. 62).

Este modelo de procesamiento modular de la música queda reflejado en la figura 20:

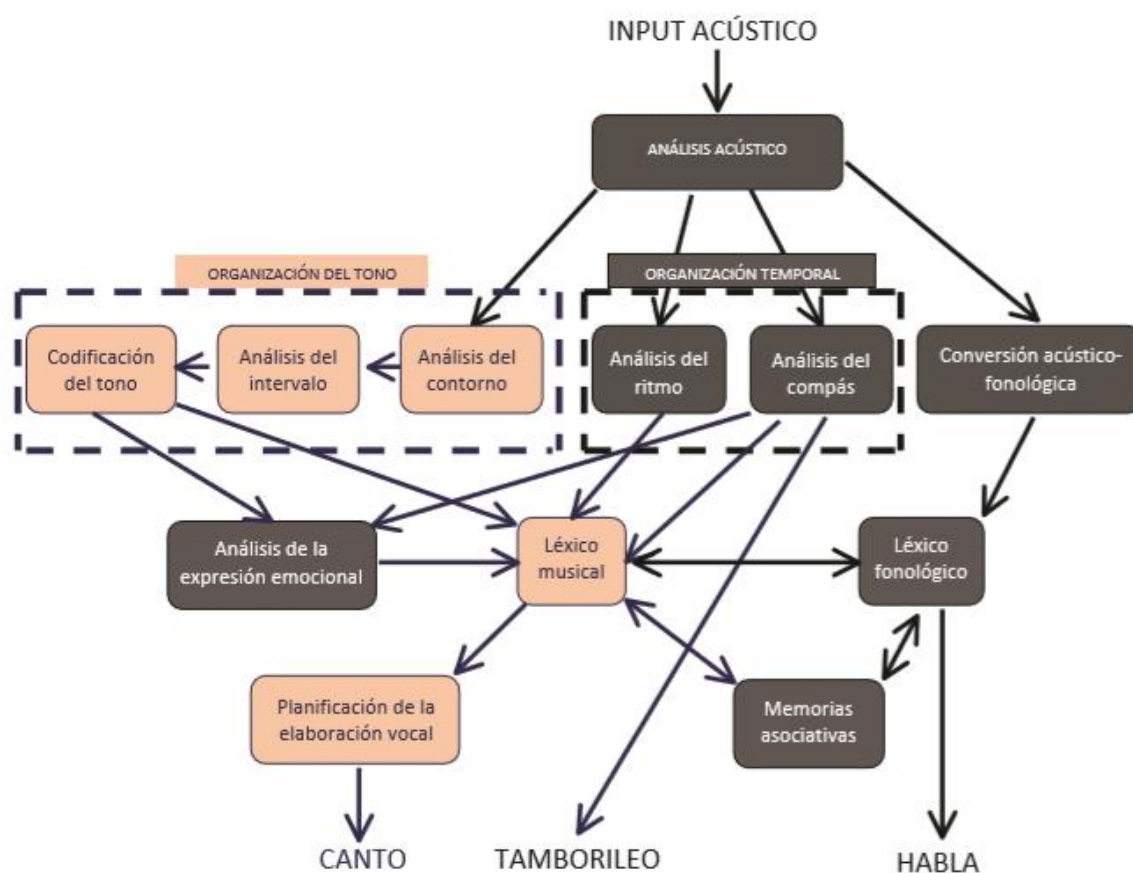


Figura 20. Modelo de procesamiento modular de la música. Fuente: Cano-Campos y Custodio (2017, p. 62).

Las propuestas de pedagogía musical más significativas del último siglo sitúan a la audición musical como eje central dentro del currículum, en contraposición con las dificultades que supone en cuanto a exigencias cognitivas. En palabras de Botella-Nicolás y Marín (2016):

La psicología de la música trata de explicar el fenómeno de la audición musical desde sus diferentes paradigmas teóricos. Así, mientras que la psicometría centra su interés en la medición mediante pruebas estandarizadas de las habilidades de escucha en los estudiantes, la perspectiva conductista, fundamentada en una perspectiva empirista, rechaza todo proceso

no observable y se centra en la audición desde el punto de vista de los gustos musicales (p. 218).

Las diferentes teorías cognitivas, que se apoyan fundamentalmente en las aportaciones de Jean Piaget sobre el tema de estudio, hacen hincapié en los procesos internos de los individuos, y establecen una correlación entre el desarrollo biológico y las capacidades musicales, situando dentro de este grupo el enfoque constructivista, que considera la audición musical como un proceso cognitivo y constructivo, en el cual la actividad perceptiva permite la incorporación de nuevas ideas, hechos y experiencias a la estructura cognoscitiva (Lizaso, 2013, citado en Botella-Nicolás y Marín, 2016). Willems (2001) define la audición musical como una habilidad que se aprende mediante una adecuada educación, distinguiendo tres dimensiones distintas: la receptividad sensorial auditiva, en relación con el funcionamiento del órgano del oído; la sensibilidad afectivo-auditiva, que da comienzo en el momento en que se pasa del acto pasivo de oír al de escuchar, más activo; y la inteligencia auditiva, que permite la toma de conciencia de las otras dimensiones trabajando sobre sus datos. Copland (1994), por su parte, diferencia tres partes en la audición musical: el sensual, referido al placer que produce un sonido musical en sí mismo; el expresivo, que apunta a la apreciación del significado detrás de las notas; y el puramente musical, que hace referencia a la percepción de elementos estructurales como la melodía, el ritmo, la armonía, el timbre y la forma musical. Delalande (1998) propone tres categorías, atendiendo al tipo de conducta manifestada, diferenciando así entre escucha taxonómica, que busca una comprensión formal y estructural de la obra; escucha empática, en la que se conecta emocionalmente con la música a través de sus tensiones y contrastes; y escucha figurativa, en la que el oyente construye mundos figurativos imaginarios evocados por los sonidos.

Altenmüller y Gruhn (1998) consideran que

La audición musical es también una tarea extremadamente compleja, ya que engloba diferentes patrones, asociaciones, emociones, expectativas, entre otras cosas. Esto envuelve un conjunto de operaciones cognitivas y perceptivas, que son representadas en el sistema nervioso central. Parte de esas operaciones serán independientes, y otras integradas, ligadas a experiencias previas del sistema de memoria, haciendo que la experiencia musical adquiera un significado (p. 85).

La música está presente en la vida de las niñas y niños desde edades muy tempranas, incluso, cuando estos aún están en el vientre materno. Se considera que el aprendizaje musical comienza cuando el bebé no ha nacido todavía, y continúa de una forma informal tras el parto (Gruhn, 2005). Esta idea es ampliamente desarrollada por Kemple, Bay y Hartle (2004), quienes afirman que en la mayoría de países los niños y niñas son expuestos a la música desde muy temprano, a partir de canciones de las voces de sus padres y madres y/o sus maestros y maestras y, especialmente, a través de la influencia musical de los medios de comunicación social.

Los bebés están habituados a oír sonidos en el vientre de la madre, de ahí que la música pueda contribuir a que se sienta cómodo al nacer (Gustems, 2011, citado en Campayo y Cabedo, 2016). Este mismo autor indica que existen diversos estudios que corroboran que los bebés prematuros que tienen que permanecer en incubadoras un tiempo cuentan con menos complicaciones de salud y su recuperación es más rápida si escuchan música durante ese momento.

Los recién nacidos perciben el tono, la altura y el ritmo de la voz materna, distinguiendo además diferentes escalas y acordes (Cano-Campos y Custodio, 2017). Las investigaciones del médico Alfred Tomatis (1990, citado en Cruces, 2009) indican que el

feto escucha los sonidos del cuerpo materno, como son los movimientos del intestino, la respiración y el ritmo cardíaco, y que este, tras escuchar la voz de la madre, se relaja. A partir de los 6 meses ya pueden percibir cambios más específicos en la melodía, y alrededor de los 3 años se preocupa más por los materiales que puede ver, pero aun así reconoce y explora contrastes en niveles de intensidad, altura, duración, timbre, etc., sintiendo placer por el sonido en sí mismo. Estos niños y niñas exploran y descubren su entorno a través de su cuerpo, que además es utilizado como elemento de ritmo. Tienen manifestaciones más espontáneas, pero también movimientos voluntarios y controlados, como pueden ser las palmadas, golpes a la mesa, en el suelo y otros movimientos como son el galope, la carrera, saltos, etc. A través de esto, empiezan a dominar el cuerpo con más desenvoltura, así como el espacio que les rodea y la relación con sus familias, compañeros y compañeras de aula, profesorado... A los 4 años, aproximadamente, ya son capaces de identificar los sonidos, tanto vocales como instrumentales, y los tipos de instrumentos. Asimismo, la melodía y el ritmo favorecen positivamente el desarrollo del lenguaje (Cruces, 2009). Entre los 5 y los 7 años ya aparece la posibilidad de que detecten las estructuras armónicas y tonales (Cano-Campos y Custodio, 2017).

En esta línea, en las etapas infancia y niñez “es conveniente fomentar el desarrollo de la habilidad innata del ser humano para explorar sonidos, cantar y hacer música” (Stellaccio y McCarthy, 1999). Del mismo modo, el rol musical en la infancia debería incluir la promoción del desarrollo emocional y cognitivo, la comunicación, las destrezas del lenguaje y socialización, la coordinación, las destrezas motrices y los cambios de actividades durante el día (Mueller, 2003, citado en Benítez *et al.*, 2017).

Según las indicaciones de Cruces (2009) en su tesis doctoral, la Educación Musical contribuye positivamente al desarrollo psicomotor, puesto que implica el movimiento de todo el cuerpo; la coordinación, la lateralidad y el conocimiento del espacio. También fomenta la creatividad, la expresión emocional y la belleza estética. A través de la música, se mejora la capacidad lingüística, la expresividad, la comunicación con los otros, la lectura, la escritura, y también la memoria y la capacidad de recordar, entre muchas otras aptitudes. Asimismo, la música ayuda a disminuir el grado de estrés y nerviosismo al que están sometidos los niños y niñas en diversas situaciones, como, por ejemplo, después del tiempo de recreo.

En definitiva, partiendo de lo anteriormente expuesto, se puede apreciar en qué sentido para la producción musical es fundamental que nuestro cerebro se active, pues se deben poner en juego de forma simultánea diversas capacidades “para leer una partitura, realizar movimientos específicos, mantener activa la memoria y la atención, identificar los tonos y controlar la afinación, e incluso improvisar” (Soria-Urios et. al, 2011b).

Brevemente introducidos los aportes teóricos sobre el tema objeto de estudio, es importante destacar las palabras de Botella-Nicolás y Marín (2016), quienes afirman que “el educador musical deberá enfocar una gran cantidad de su energía a educar este input sonoro, para que los estudiantes aprendan a apreciar las manifestaciones musicales y las interioricen e integren con criterios tanto estéticos como éticos y culturales” (p. 220). En este sentido, se puede apreciar la estrecha relación entre la Educación Musical y auditiva y el aprendizaje de lenguas extranjeras, al poner énfasis en el plano cultural, uno de los pilares en los que se fundamente la metodología AICLE, como se explicará más detalladamente en capítulos posteriores.

4.6. Formación del profesorado

El Decreto 330/2009, de 4 de junio, establece que se trata de una etapa de carácter voluntario, ordenada en dos ciclos y con identidad propia, que debe atender a los niños y niñas desde los 0 hasta los 6 años, y con la finalidad de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual del alumnado. Además, desde el primer ciclo se ha de prestar atención al desarrollo de la autonomía, la creación de los primeros vínculos sociales y la adquisición del lenguaje, fomentando una primera aproximación a la lecto-escritura, a las habilidades numéricas básicas, a las tecnologías de la información y la comunicación y la expresión visual y musical.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), menciona que las enseñanzas artísticas, dentro de las cuales se encuentra la Educación Musical, tienen como finalidad proporcionar al alumnado una formación de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño. Por otro lado, afirma que el segundo ciclo de Educación Infantil debe ser impartido por profesores y profesoras en posesión del título de Maestro especialista en dicha etapa o título de Grado equivalente, pudiendo ser apoyados por maestros y maestras de otras especialidades si las enseñanzas impartidas así lo requieren. Por tanto, al no quedar reflejado en la Ley el hecho de que esta etapa cuente con especialistas para las áreas de Música, Psicomotricidad e Inglés, debe ser el propio/a maestro/a tutor/a quien imparta los contenidos en relación con las mismas.

Para abordar este tipo de cuestiones, es necesario plantearse si, actualmente, el profesorado de Educación Infantil cuenta con la formación necesaria para afrontar este

reto que le propone la educación de una forma eficaz y con resultados satisfactorios, aun contando con el apoyo de los maestros y maestras especialistas. López de la Calle (2008) afirma que “la introducción de la música de manera efectiva en la educación infantil pasa, sin lugar a duda, porque las instituciones de formación ofrezcan planes de estudio especializados y de calidad” (p. 224).

Haciendo una breve aproximación histórica a la situación de la Educación Musical en los planes de formación del profesorado en España, y siguiendo a López de la Calle (2008), nos remontamos a los planes de estudio de Magisterio del año 1971, donde la asignatura de Música es una materia común a todas las especialidades, aunque con una presencia mínima. Posteriormente, en la titulación de Maestro especialidad en Educación Infantil, y según el Real Decreto del 30 de agosto de 1991, se recoge una necesidad formativa en música y su didáctica, mas resulta escasa y no capacita para la implementación de la música en el currículum de Educación Infantil por no dar respuesta a las nuevas exigencias musicales y al no establecerse de forma explícita cuál debe ser la formación musical del futuro maestro o maestra. En 1998, se realizan una serie de modificaciones de mejora en el contenido de los planes de estudio conducentes a la obtención del título de maestra o maestro, pero siguen apreciándose dificultades para abordar con éxito una adecuada enseñanza musical en los niños y niñas. Actualmente, en el título de Grado, cada universidad es la que determina el aumento o no de los créditos mínimos en la asignatura de *Didáctica y Expresión Musical*, así como los contenidos que se han de enseñar.

Capítulo V

El enfoque AICLE y la Educación Musical

En este capítulo, se profundizará en la relación entre el enfoque AICLE y la Educación Musical, centrándose en el aula de Educación Infantil, y prestando especial atención al papel de la discriminación auditiva en el aprendizaje una lengua extranjera, así como a los métodos y recursos musicales que se utilizan en el aula plurilingüe de la etapa en cuestión.

5.1. El papel de la discriminación auditiva en el aprendizaje de la lengua extranjera

En este apartado, se abordará la temática en torno al papel que tiene la discriminación auditiva en el aprendizaje de una segunda lengua, partiendo de los postulados de diversos investigadores/as y pedagogos sobre el tema, para encaminar el tema hacia la presencia de ambos lenguajes en el aula de Educación Infantil.

Leganés y Pérez (2010) hacen un balance de los paralelismos entre música y lenguaje, a través de las aportaciones diversos autores sobre el tema objeto del análisis. En primer lugar, destaca Carl Orff (citado en Conde *et al.*, 2004), quien afirma que:

El lenguaje verbal y el musical tienen la misma génesis estructural: la lengua materna y el folclore son los elementos esenciales para la socialización musical. De ahí la relación esencial entre el valor rítmico y expresivo del lenguaje hablado con el lenguaje musical del que este método toma su punto de arranque. Para esta metodología el objetivo principal de la Educación Musical es estimular la creatividad de los niños (p. 29).

Leganés y Pérez (2010) añaden que en esta afirmación se encuentra una importante relación entre la música y el aprendizaje de lenguas extranjeras, puesto que los acentos y las inflexiones pueden ser perfectamente trabajados a través de la música. Para Orff, cantar es la continuación del lenguaje hablado, puesto que los mismos principios del canto se encuentran en la palabra.

Por otro lado, Edward Willems (1981) establece los siguientes paralelismos entre las leyes psicológicas de la música y del lenguaje:

- 1) En el lenguaje se escuchan voces y en la música sonidos, ruidos y cantos.

- 2) En el lenguaje se mira la boca del que habla, y en la música las fuentes sonoras, instrumentales o vocales.
- 3) En el lenguaje se retiene sin precisión elementos de este, mientras que en la música se retiene sonidos y sucesiones de sonidos.
- 4) En el lenguaje se retienen sílabas y luego palabras, en la música retienen sucesiones de sonidos, trozos de melodías.
- 5) En el lenguaje se siente el valor afectivo y expresivo del mismo, y en la música se vuelve sensible al encanto de los sonidos, de las melodías.
- 6) En el lenguaje se reproducen palabras aún sin comprenderlas, en la música se reproducen sonidos, ritmos, pequeñas canciones.
- 7) En el lenguaje se comprende el significado semántico de las palabras y en la música se comprende el sentido de los elementos musicales.
- 8) En el lenguaje se habla de uno mismo inteligiblemente, en la música se inventan ritmos, sucesiones de palabras.
- 9) En el lenguaje se aprende a escribir y leer letras, en la música se aprende a escribir y leer los nombres de las notas.
- 10) En el lenguaje y en la música se escribe al dictado.
- 11) En el lenguaje se dan pequeñas redacciones, poemas, y en la música se inventan melodías y pequeñas canciones.
- 12) En el lenguaje se llega a ser escritor, poeta, profesor, mientras que en la música se llega a ser compositor, director de orquesta o profesor (p. 35).

Por su parte, Leganés y Pérez (2010) aluden a la *Suggestopedia*, método creado por Lozanov en 1966, que combina varios elementos a partir de los que establece un proceso por etapas en la adquisición de lenguas extranjeras, fundamentado en tres principios:

- Crear un ambiente agradable, utilizando elementos como un espacio amplio de iluminación adecuada, colores suaves y mobiliario cómodo. Utiliza la música clásica o barroca por su capacidad de relajar y facilitar la adquisición de nueva información.
- Interrelacionar el consciente y el subconsciente para aumentar las capacidades de aprendizaje del alumnado.
- Interactuar sugestivamente. La *Suggestopedia* ayuda a desinhibir a los niños y niñas de las normas fijas, intercambiándolas por sugerencias positivas que parten de las emociones, provocando un mejor aprendizaje al eliminar miedos e inseguridades.

Vistas las aportaciones de los pedagogos en relación con el tema, si nos centramos en las relaciones entre música, lenguaje y cerebro, se puede comprobar que existen recientes y múltiples investigaciones sobre la existencia de módulos neurales para la música, y si esta función es compartida con otras áreas, es importante tener en cuenta el aporte de Hildyard y Wolfe (2002), quienes afirman que “la música y el habla son fundamentalmente similares, ya que utilizan el material sonoro, que son recibidos y analizados en el mismo órgano” (p. 84). Según el mismo autor, las señales acústicas del habla y la música son analizados por la cóclea o en centros de procesamiento. Una de las principales diferencias en la estabilidad de tiempo corto se encuentra en los componentes de frecuencia en las secciones armónicas en el caso de la música.

En el habla, hay una variación frecuente de altura, en relación con una relativa estabilidad en la altura de las notas musicales, individualmente. También en el habla hay una

irregularidad constante en relación con el ritmo, más regulares en el caso de las melodías. El autor establece que el uso de sonidos vocales puede haber sido utilizado en la historia de los seres humanos para diversas funciones, como la supervivencia, y el uso de la música puede tener elementos culturales y genéticos, seleccionados en las diversas generaciones, cabiendo en esta discusión una profundización de las variables filogenéticas y ontogenéticas (p. 84).

Según Gómez-Ariza *et al.* (2000), la conexión entre música y lenguaje es importante, puesto que la psicolingüística puede ofrecer un marco organizador donde se pueden entender los distintos fenómenos musicales. Sobre esta conexión se hablará más adelante y en capítulos posteriores, dada su importancia para el aprendizaje de la lengua extranjera, tema objeto de análisis de este estudio.

Centrándose en la teoría basada en las leyes y reglas que gobiernan las combinaciones que forman una estructura musical, es importante mencionar las palabras de Gómez-Ariza *et al.* (2000), quienes postulan acerca de dichas reglas que:

Al igual que el lenguaje contiene un conjunto de elementos que pueden ser combinados para formar unidades mayores, los elementos musicales básicos son combinados para formar melodías y armonías. Pero también, como en el lenguaje, no cualquier combinación es suficiente para recrear una música, sino que existen leyes y reglas que las determinan (p. 66).

Como se puede comprobar, existen evidentes similitudes entre lenguaje y música, siendo clara prueba de ello las leyes y reglas que han de regir ambos tipos de lenguaje. Por su parte, Jordana (2008) establece una relación de comparación entre los elementos que forman el lenguaje musical y verbal, que se resume en la tabla 7.

Tabla 7

Relaciones entre lenguaje musical y verbal.

LENGUAJE VERBAL	LENGUAJE MUSICAL
Atención y escucha	
<p>·Es necesario que las conductas de atención y escucha estén adquiridas para, posteriormente, poder realizar una buena discriminación fonética.</p>	<p>·La música es divertida y llama la atención del alumnado, predisponiendo a una actitud de escucha superior.</p> <p>· Hay que presentar situaciones u objetos nuevos para fijar la atención del niño en el campo sonoro.</p>
Percepción y discriminación auditiva	
<p>·Para adquirir el lenguaje, el niño o niña ha de ser capaz de distinguir, separar, comparar, contrastar e identificar estímulos auditivos concretos, como ruidos, sonidos, fonemas, sílabas y palabras.</p>	<p>·El oído ha de apreciar los grados de intensidad sonora, dinamismo, rapidez o lentitud en la sucesión de sonidos.</p>
Ritmo	
<p>·Todas las lenguas poseen ritmo y tiene relación con la sílaba y el acento del habla.</p> <p>·Hay formas literarias con marcado componente rítmico, como los poemas y las rimas.</p>	<p>·Destacan tres elementos en el ámbito del ritmo que el niño/a debe descubrir: el tempo, el compás y la subdivisión del tempo.</p>
Prosodia y melodía	
<p>·La prosodia se define como el conjunto de rasgos suprasegmentales del lenguaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acento. - Tono. - Duración. <p>·La sucesión de los tonos de los sonidos que forman una curva entre dos pausas se denomina entonación y se manifiesta fonéticamente mediante la melodía, siendo la relación entre</p>	<p>·La melodía es la sucesión de distintos tonos, siendo el segundo elemento musical después del ritmo, directamente relacionado con la sensibilidad afectiva.</p> <p>·Es necesario introducir al niño o niña en el dominio de la melodía mediante el trabajo de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Altura del sonido. - Discriminación de la altura del sonido. - Intervalo melódico.

entonación y melodía equivalente a la mantenida entre fonemas y fonos.	
Timbre y armonía	
·El timbre vocal es la identidad de un sonido, y se diferencia de los cambios de la sonoridad y la altura tonal. Se determina por la cantidad e intensidad de los sonidos armónicos que el sonido fundamental es capaz de generar, siendo el parámetro acústico de la voz que nos identifica.	·Hay una relación directa entre las leyes que rigen el timbre y las que rigen la armonía, lo que se conoce como simultaneidad de sonidos.
Lectoescritura	
·Los niños y niñas aprenden las palabras oyéndolas, y después leyéndolas, diferenciando las de sonido parecido basándose en la experiencia.	·Solo cuando se haya conseguido dar al niño una base auditiva sensorial y desarrollado la musicalidad, se introduce la entonación y el solfeo, pasando al dictado musical y la teoría de la música si la audición interior lo permite.
Texto y forma musical	
·El texto integra todos los niveles lingüísticos inferiores, y se considera la entidad en la que se fundamenta la comunicación.	·La forma musical surge de la combinación de los temas musicales y sus desarrollos, incluyendo elementos relativos a la melodía, el ritmo, la armonía, el timbre y la textura, permitiendo entender la estructura en el tiempo de una pieza musical y las partes que la componen.

Elaboración propia. Fuente: Jordana (2008, p. 52).

En el mismo sentido, Pastor (2008) establece similares comparaciones entre la competencia lingüística y musical, que se resumen en la tabla 8.

Tabla 8

Relaciones entre música y lenguaje

Adquisición por: Impregnación -Estudio	PERCEPCIÓN AUDITIVA	EXPRESIÓN DIRECTA VIVA	PERCEPCIÓN VISUAL-LECTORA	EXPRESIÓN ESCRITA PENSADA
Competencia lingüística	Capacidad de conocer los lenguajes hablados y de identificar los códigos que usan COMPRENDER	Capacidad de emitir mensajes orales por medio del uso de un código lingüístico interiorizado HABLAR	Capacidad de comprender los mensajes de códigos escritos, sus significados. LEER TEXTOS	Capacidad de producir mensajes escritos ESCRIBIR
Competencia musical	-Capacidad de reconocer la organización sonora de la música. -Capacidad de descubrir sentido al «discurso» sonoro. COMPRENDER	-Capacidad de producir música escrita vocal/instrumental. INTERPRETAR - Capacidad de interpretar invenciones repentizadas. IMPROVISAR	- Capacidad de evocar la partitura en el oído interior mental. - Capacidad de ejecutarla por medio de la voz o de un instrumento. LEER PARTITURAS	- Capacidad de concebir construcciones musicales con sentido, ideadas por uno mismo - Capacidad de plasmar las ideas a notación. COMPONER

Elaboración propia. Fuente: Pastor (2008, p. 75).

Siguiendo a Gómez-Ariza *et al.* (2000), y suponiendo la existencia del paralelismo entre la música y el lenguaje, como muestra el cuadro anterior, se puede afirmar que existen niveles y unidades de representación (fonología, sintaxis, semántica), que se encuentran en la base de algunos fenómenos musicales. Así, los modelos psicoacústicos hacen referencia a la codificación de relaciones entre los distintos sonidos (fonología); los modelos de reglas explican los fenómenos organizativos a través de la representación de

reglas y leyes (sintaxis); y los modelos de redes, tal y como ocurre en el caso del lenguaje, explican relaciones entre sonidos y reglas de organización, basándose en las propiedades de la red (p. 67). Un claro ejemplo de paralelismo entre estructura musical y lingüística es, desde la musicología, la teoría desarrollada por Schenker (1979, citado en Gómez - Ariza *et al.*, 2000), según la cual se puede diferenciar entre la estructura superficial de la frase musical formada por sus relaciones melódicas y la estructura profunda, representada por relaciones armónicas (71). Esta teoría mantiene una estrecha relación con aquella propuesta por Chomsky (1956), en la cual se distingue entre las estructuras superficial y profunda de la oración, en lo que a lingüística se refiere.

Sin embargo, Aiello (1994) considera que “una parte de las diferencias entre música y lenguaje surge de los significados que pueden transferir” (p. 73). Así, el lenguaje se basa en la comprensión de la interacción de sus niveles fonético, sintáctico y semántico, no siendo posible la comunicación verbal si los oyentes no comprenden el contenido del mensaje. En música, esto no es necesario, ya que transmite significados, aunque el nivel semántico no esté tan bien definido como en el lenguaje.

En relación con lo anterior, si se profundiza acerca de la integración de texto y música en la memoria, Serafine *et al.* (1986) postulan que existe una representación en la memoria que integra el texto y la melodía:

El primero, genera efectos prosódicos en la secuencia sonora, destacando los acentos, las pausas o los decaimientos de los tonos que la forman. Igualmente, la melodía podría ejercer su influencia sobre la letra de la canción resaltando la pronunciación de determinadas palabras que coincidan con destacados elementos melódicos (p. 76).

Como se puede comprobar, el párrafo anterior pone de manifiesto la estrecha relación de beneficio mutuo que mantienen entre sí la Educación Musical y el aprendizaje de la lengua, al verse ampliamente favorecido este último cuando el primero está presente en el momento de su didáctica, eje central de este estudio. Dicho de otro modo, “la música puede proporcionar una estructura estable en la que la información verbal puede quedar fuertemente asociada” (Nisbett y Cohen, 1996, p. 176).

Dado que los datos muestran que la interacción entre música y lenguaje es compleja y dependiente de diversos factores, desde la neuropsicología se trata de dar respuesta al interrogante e identificar el substrato biológico que subyace al reconocimiento de la música (Gómez-Ariza *et al.*, 2002). Estos mismos autores afirman que los primeros datos indicaban una disociación entre las habilidades lingüísticas y musicales:

Estos datos mostraban una ventaja en el reconocimiento de estímulos lingüísticos cuando estos se presentaban por el oído derecho (OD) (hemisferio izquierdo), mientras que el reconocimiento de estímulos musicales era mejor cuando estos se presentaban por el oído izquierdo (OI). Estos datos adscribían el procesamiento lingüístico al hemisferio izquierdo y el procesamiento musical al derecho. Sin embargo, mientras que los trabajos sobre lateralidad han sido bastante consistentes para estímulos lingüísticos, cuando los estímulos son musicales no existe tal consistencia y se han descrito casos de ventajas del OD, otros del OI y casos de igualdad entre ambos oídos (p. 80)

Esta inconsistencia parece deberse a la influencia de variables que determinan qué hemisferio muestra su predominancia, una de ellas, el grado de experiencia musical: los sujetos sin entrenamiento presentan mayor lateralización derecha, mientras que los músicos expertos muestran lateralización izquierda o ausencia de asimetría (Gómez-Ariza *et al.*, 2000).

Dicho lo anterior, es importante destacar las palabras de Gómez Ariza *et al.* (2000), quienes afirman que “la similitud entre música y lenguaje no solo se aprecia en los distintos niveles de representación y en las discusiones y argumentos teóricos, sino también en el conjunto de fenómenos que se observan” (p. 82). Así pues, los sonidos que componen la música, al igual que en el caso del lenguaje, no se pueden comprender de forma aislada, ya que el segmento musical en el que aparecen determina su recuerdo e incluso su percepción (Gómez Ariza *et al.*, p. 82). En la misma línea, Hidalgo y Schon (2017) afirman que:

La práctica musical es un vector de plasticidad cerebral que confiere al músico una facilidad en la percepción del lenguaje, pero también, durante su práctica, la música estimula las mismas estructuras y redes cerebrales que utilizamos al hablar (p. 117).

Establecida así la relación entre música y lenguaje en relación con los procesos cognitivos, es conveniente pasar a hablar acerca de la enseñanza de la lengua extranjera y su relación con la Educación Musical en la etapa de Educación Infantil, tema objeto de estudio de esta tesis doctoral, tal y como se muestra en el siguiente apartado.

5.2. AICLE y Educación Musical en Educación Infantil

Conceptualizados los términos AICLE y Educación Musical en apartados anteriores de esta investigación, en esta sección se hará referencia los beneficios de utilizar ambos en el aula de Educación Infantil con alumnado de 3 a 6 años de edad.

A lo largo de los años, han ido surgiendo numerosos estudios sobre la influencia de la música en el aprendizaje del lenguaje, encontrándose pedagogos e investigadores como Carl Orff (1895-1982), Alfred Tomatis (1920-2001), Don G. Campbell (1956), Zoltán Kodály (1882-1967) y Jaques Dalcroze (1865-1950), entre otros. El hecho de que el currículo en relación con la adquisición de la lengua extranjera pueda utilizarse para trabajar, al mismo tiempo, con la Educación Musical, hace necesario plantearse el modo en que la música va a ser empleada dentro de la propia aula. Asensio (2017) alude a Gardner (2004) cuando estipula que

El aprendizaje de lenguas es un proceso dinámico en el cual la variable afectiva desempeña un rol importante. La música es un medio de motivación muy importante, pues crea un vínculo afectivo de conexión entre la vida personal y la lengua extranjera” (p. 50).

Además, en alusión a la etapa educativa en la que se centra esta investigación, Penfield y Roberts (1959) consideran que durante los primeros nueve años de vida existe tal plasticidad y flexibilidad en el cerebro del niño o niña que le facilita la asimilación de nuevos códigos, ofreciendo ventajas de tipo fonológico que permiten escuchar y producir sonidos perfectamente. Al mismo tiempo, es a los tres años cuando se da la asimilación de las estructuras lingüísticas orales y la capacidad de imitación, que potencia, al mismo tiempo, la pronunciación en una nueva lengua. No es de extrañar, por tanto, que se intente

aprovechar este carácter globalizador de la Educación Musical, por ser capaz de desarrollar la expresión, la comunicación, el entendimiento, la creatividad y la improvisación, entre un largo etcétera. Siguiendo esta línea, se pone de manifiesto que a través de la Educación Musical se asimila la cultura de una lengua extranjera, por estar unida al carácter popular de las canciones, rimas, poemas y cuentos que se pueden trabajar en el aula, consiguiendo así a través de la música mejorar el vocabulario, la pronunciación, la entonación, el acento y la gramática, lo que deriva en resaltar la utilización de la didáctica musical como una herramienta interdisciplinar, beneficiando los procesos de percepción, atención y memoria, y construyendo el aprendizaje de forma significativa y duradera (Pérez-Aldaguer y Leganés, 2008).

Siguiendo a Igoa (2010) las múltiples relaciones entre música y lenguaje coinciden en tres dominios: en primer lugar, en la producción y percepción de sonidos; por otro lado, en las estructuras combinatorias o formación de secuencias a partir de unidades básicas; y, por último, en la expresión e interpretación de intenciones y significados que subyacen a las secuencias sonoras. Es importante conocer en qué sentido se han de tener en cuenta estas relaciones a la hora de enseñar inglés a través de la música, o enseñar música a través del inglés. En relación con esto, Arús *et al.* (2019) consideran que, si se utiliza el inglés como lengua vehicular para la enseñanza de la música, se debe considerar la planificación de su utilización de acuerdo a las distintas edades, dividiéndose la atención del alumno o alumna en dos: hacia la comprensión verbal y hacia la musical. Por tanto, son imprescindibles el descubrimiento, la activación de la curiosidad y la belleza artística de las producciones musicales, con la finalidad de favorecer la progresiva comprensión de los lenguajes.

Ruiz Calatrava (2008), por su parte, justifica los motivos para la utilización de la música en la enseñanza idiomas por tres tipos de razones:

- Razones afectivas. Al trabajar con música se adquieren el vocabulario y las expresiones de forma accidental, puesto que se reduce el filtro afectivo al estar motivados.
- Razones cognitivas. Antiguamente, se creía que la automatización ocurría a través de la repetición en un contexto no comunicativo, pero se ha descubierto que con el uso de canciones de forma repetitiva se puede desarrollar.
- Razones lingüísticas. Las canciones representan un claro ejemplo de inglés coloquial, siendo la mejor fuente de inglés fuera de la clase.

Leganés y Pérez-Aldeguer (2012) consideran que “si integramos la interdisciplinariedad aplicada a la unión de la música, disciplina holística por naturaleza, junto con el inglés como segunda lengua, obtendremos unos resultados positivos para acelerar el proceso de aprendizaje de esta” (p. 130). En palabras de Bernal *et al.* (2010):

Una intervención didáctica adecuada en la elaboración de un proyecto lingüístico con la colaboración del especialista de música facilitaría que el conjunto de aprendizajes se aborde de manera coordinada, y que podamos utilizar la música en el aprendizaje de la lengua y, en este caso, el inglés para aprender otros contenidos musicales” (p. 2).

Por lo tanto, es indispensable que, para que la intervención educativa sea la adecuada, haya una coordinación y/o comunicación entre el especialista de música, el maestro o maestra tutor/a y el especialista de inglés, de tal modo que el proceso de planificación de la enseñanza se lleve a cabo de forma correcta, a fin de alcanzar un aprendizaje integral y significativo.

Si se presta atención a las afirmaciones de Patterson y Willis (2008), las lecciones de música ofrecen tres fuentes distintas de *input* del lenguaje:

- 1) El lenguaje utilizado para gestionar actividades del aula y establecer experiencias musicales.
- 2) El proceso en sí mismo que conduce a una determinada actuación (por ejemplo, participación del alumnado en juegos de ritmo, uso de instrumentos caseros, etc.)
- 3) Las palabras reales y características fonológicas de las canciones, rimas, historias musicales...interpretadas por los niños y niñas o disponibles como contenido multimedia didáctico.

Sea como sea, es importante no olvidar que la clase AICLE debe ser planificada al detalle, tratando de ser claros en relación con el contexto y los objetivos específicos que se pretenden conseguir. Por tanto, hay que identificar los contenidos y habilidades que se le van a enseñar a los niños y niñas, considerando las diferentes partes de una clase y la secuencia que ha de seguir (Bentley, 2010). De este modo, es necesario tener en cuenta que, aunque el aprendizaje del lenguaje se haga a través de la música, los contenidos deben estar claros en todo momento, y ser fáciles de aprender por parte de los niños y niñas, apoyándose en cuantos recursos y materiales sea necesario, como se verá en profundidad en el posterior apartado.

5.3. Métodos y recursos musicales en el aula plurilingüe de Educación Infantil

En esta sección, brevemente introducida en los anteriores la relación entre música y lenguaje en el aula de Educación Infantil, se hará una selección de los materiales y recursos musicales más útiles para utilizar en el aula plurilingüe, a partir de diferentes visiones y consideraciones de especialistas sobre el tema.

Antes de entrar a hablar específicamente de aquellos materiales y recursos que pueden ser utilizados en el aula plurilingüe de Educación Infantil, es importante prestar atención al equipamiento, es decir, aquellos recursos mínimos con los que cuenta un centro educativo en cuanto a espacios, instalaciones, mobiliario e infraestructuras, partiendo de la base de que los centros en los que se imparten enseñanzas de 3 a 6 años deben ser concebidos en función de las necesidades de los niños y niñas, observando, por tanto, determinadas condiciones en lo relativo a funcionalidad, habitabilidad y seguridad, todo ello recogido en el Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros en cuanto a equipamiento e instalaciones, contemplados en la Comunidad Autónoma de Galicia en la Orden del 22 de julio de 1997, que desarrolla al Decreto 374/1996, de 17 de octubre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria.

Hablando ya de materiales en términos generales de funcionalidad, es necesario señalar que el material puede desempeñar funciones muy diversas, tales como estimular el desarrollo del alumnado y su progresiva autonomía en los ámbitos verbal, cognitivo, motriz, expreso-creativo y afectivo social; originar nuevas experiencias y despertar la

curiosidad de los niños y niñas; suscitar vínculos afectivos o relacionales; instrumentalizar la resolución de problemas; ampliar el universo de conocimientos de las alumnas y alumnos en profundidad y amplitud, al permitir la observación de diversos aspectos; y permitir un mayor desarrollo de las habilidades motrices y un mejor conocimiento corporal, lo que lleva consigo la adquisición de una buena adecuación y de una autoimagen realista y positiva.

Refiriéndonos al material didáctico, definido este como todo objeto, instrumento o herramienta con los que el niño o la niña puede relacionarse en su entorno escolar, independientemente de que hayan sido elaborados o no con fines educativos, se debe añadir que el profesor o profesora es quien debe escoger, en función de los objetivos programados, el material que va a utilizar en su aula, teniendo en cuenta teorías pedagógicas y aportaciones de diversos autores como Jean Piaget, Gestalt o Decroly.

En este sentido, a la hora de planificar una propuesta de intervención, el maestro o maestra debe partir de los niveles de concreción curricular, para así adaptar lo establecido por el currículo oficial a las características y necesidades del alumnado del aula. En este sentido, el primer nivel se refleja en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, y, en la Comunidad Autónoma de Galicia, en el Decreto 330/2009, de 4 de junio, estableciéndose los objetivos a alcanzar por el alumnado de 3 a 6 años a nivel estatal/autonómico; el segundo nivel se encuentra inmerso en el Proyecto Educativo, y en él se concretan las pautas administrativas al entorno, centro y alumnado al que vaya dirigido; por último, el tercer nivel, concretado en la Propuesta de intervención, donde se especifican los elementos del currículo a un grupo determinado de niñas y niños con sus experiencias, características y edad.

Al margen de los materiales, actividades y recursos que se han citado en apartados anteriores como idóneos para trabajar la enseñanza musical en el aula de Educación Infantil, no se deben obviar los recursos didácticos extramusicales, los cuales se pueden definir como diferentes contextos comunicativos que favorecen la realización de actividades musicales, y que se encuentran muy próximos a la realidad diaria y a los intereses de los niños y niñas, formando parte de las actividades habituales de esta etapa, y entre los que destacan los cuentos, las representaciones pláticas, las dramatizaciones, los medios de comunicación audiovisual y las poesías. Es importante tener en cuenta que todos y cada uno de ellos representan un recurso útil para la enseñanza globalizada, y, en este caso en particular, para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas, pues dejan a un lado la imposición de los contenidos, para trabajarlos igualmente de un modo transversal e interdisciplinar, resultando así la perfecta combinación de las distintas áreas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, más aún refiriéndose al tratamiento y estudio de la Educación Musical en el aula plurilingüe. Aun así, se debe tener presente que la selección de materiales a emplear en este tipo de enseñanza no dista mucho de aquellos que se utilizan en un aula ordinaria de Educación Infantil. Por lo tanto, y de modo general, se puede prestar atención a los siguientes criterios en el momento de la selección: por un lado, deben ser diseños curriculares abiertos y flexibles, integradores y orientadores, que faciliten la enseñanza globalizada y que se adecúen a las finalidades educativas, tanto del centro como del aula. Al mismo tiempo, deben establecer una relación entre objetivos y contenidos curriculares, presentando una amplia gama de actividades variadas y significativas. Es importante, al mismo tiempo, que planifiquen y desarrollen los contenidos transversales del currículo, y que incluyan una propuesta de evaluación, así como de comunicación y coordinación entre las familias y los educadores/as. En

cualquier caso, los docentes han de proceder a un análisis minucioso a la hora de seleccionarlos, teniendo en cuenta el grupo de niños y niñas y los espacios disponibles. Además, deben ser evaluados periódicamente, y sustituidos, reclasificados o retirados en función de la dinámica que generen, el estado en que se encuentren o el rendimiento que presenten.

Por consiguiente, y habida cuenta de los criterios de selección en cuanto a equipamiento y materiales didácticos y curriculares para un aula ordinaria de Educación Infantil, se procede a continuación a hacer un análisis en relación con la elaboración de materiales y recursos específicos para el aprendizaje musical en el aula plurilingüe. Así, en palabras de Bernal *et al.* (2010), “la idea es elaborar cooperativamente unos recursos y materiales donde la música cobre protagonismo en la clase de inglés, y que a la vez sirva al especialista de música en el desarrollo musical” (p. 1). En otras palabras, se trata de poner la música al servicio del inglés, pero sin desfavorecer el proceso de musicalización, enriqueciéndose mutuamente. Siguiendo a Bentley (2010), antes de la clase es importante examinar el material que se va a utilizar, teniendo en cuenta que estos deben presentar el contenido de forma clara, siendo posible adaptarlos con facilidad al nivel del alumnado si fuese necesario. En general, recursos útiles a la hora de impartir la clase AICLE son los posters, *flashcards*, *realia* y materiales impresos complementarios, sin olvidarse de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), soporte de muchos aprendizajes en la sociedad actual, e imprescindibles en el aula de Educación Infantil. De este modo, los medios digitales pueden ayudar en el aula AICLE mediante la creación de imágenes para abordar los contenidos a trabajar; ayudan al alumnado a entender

contenidos abstractos (matemáticos, filosóficos...); y permiten el acceso a diferentes webs de Internet para buscar información sobre los contenidos, entre otras.

De este modo, el profesor o profesora que ha de impartir docencia a través de la metodología AICLE debe hacerse varios interrogantes a la hora de seleccionar los materiales para el aula (Bentley, 2010):

- ¿Son apropiados para la edad del alumnado?
- ¿Cumplen su propósito?
- ¿Están en consonancia con los objetivos AICLE?
- ¿Tienen en consideración las 4Cs?
- ¿Cuentan con soporte visual?
- ¿Son variados en cuanto a habilidades, tareas e interacción?
- ¿Son colaborativos, desafiantes y realizables?
- ¿Resultan motivadores y completos?

Todos estos interrogantes deben ser considerados por parte de los maestros y maestras, ya que los materiales del aula, según Bentley (2010), deben incluir diagramas, animaciones y organizadores visuales, con definiciones o explicaciones cortas. En este sentido, se vuelve a resaltar la importancia de la música como soporte para la clase AICLE, al resultar atractiva para el alumnado, aumentando su motivación hacia el tema objeto de estudio, y adquiriendo de una forma más sólida la lengua extranjera.

Ruiz Calatrava (2008) considera fundamental tener en cuenta los siguientes aspectos a la hora de seleccionar la música que se va a utilizar como recurso en el aula:

- La edad del alumnado. El profesor o profesora debe tener en cuenta la edad y los intereses de los niños y niñas, puesto que no a todas las edades se tienen los mismos gustos.
- El nivel de vocabulario, estructuras y funciones. Es importante prestar atención al hecho de que el nivel de dificultad no debe ser ni muy fácil (porque los aburriría) ni muy difícil (porque les desmotivaría), y relacionarlo siempre con los conocimientos adquiridos anteriormente.
- Las canciones auténticas o adaptadas. Si bien las primeras resultan muy motivadoras, pueden resultar más difíciles a la hora de trabajar en el aula. Las segundas, por su parte, son útiles por razones pedagógicas y didácticas, y están adaptadas al nivel de competencia del alumnado.
- Los intereses y la motivación del alumnado. Es uno de los aspectos más relevantes a tener en cuenta a la hora de hacer la elección de recursos musicales.

En consonancia con lo anterior, Bernal *et al.* (2010) manifiesta que los recursos musicales que se utilicen en el aula no solo han de ser adecuados desde el punto de vista lingüístico, sino que también deben ser útiles para reforzar los contenidos musicales del ciclo, de tal forma que se produzca un aprendizaje integrado y cooperativo entre las áreas curriculares, estrechamente ligado con los principios del enfoque AICLE.

En alusión a recursos específicos sonoros, como es el caso de las canciones, Ludovico y Zambelli (2016) consideran que la música y el sonido son elementos clave en el aula de lengua extranjera, puesto que, por ejemplo, la pronunciación de nombres de animales implica una actividad de escucha activa. Los propios animales producen sonido, cuya transcripción suele diferir de un idioma a otro, y existen, al mismo tiempo, canciones y

rimas sobre animales. Como se puede comprobar, la Educación Musical en el aula de lengua extranjera ofrece un amplio abanico de posibilidades en el aula, específicamente en la etapa de Educación Infantil, a través de recursos y materiales que resulten lúdicos para el alumnado.

En estrecha relación con el párrafo anterior, Ruiz-Calatrava (2008) considera las canciones como recurso fundamental a la hora de trabajar la adquisición de la lengua extranjera, puesto que gracias a la música los niños y niñas introducen nuevas estructuras en contexto con un significado específico, perfeccionan su aprendizaje y pronunciación en lengua extranjera, y se muestran aspectos importantes de la cultura del idioma. Este último punto es fundamental a la hora de hablar de la metodología AICLE, ya que la 4c hace referencia a la Cultura, aspecto que se ha de trabajar en el aula desde edades tempranas, refiriéndose tanto a la propia como a la del país o países en los que se habla la lengua a adquirir. En este sentido, Bernal *et al.* (2010) consideran que el hecho de crear canciones en la clase de inglés permite introducir nuevas palabras, ampliando así la estructura gramatical; cantar canciones populares inglesas; conocer la historia del país a través de su música; facilitar la entonación fonética; utilizar estructuras sonoras utilizadas en la clase de música; investigar con el sonido para aplicarlo a una determinada estructura gramatical; enriquecer el vocabulario y realizar experiencias motivadoras. Ballesteros (2010) argumenta que son muchas las ventajas de las actividades vocales en el aula, puesto que resultan lúdicas y divertidas para las niñas y niños, contribuyendo así a un aprendizaje participativo y significativo, además de ayudar a desarrollar capacidades de diversos tipos.

Arús *et al.* (2019) especifican un tipo de canciones muy útiles en la etapa de Educación Infantil, los *bodysongs*. Consiste en utilizar una canción interpretada con gestos, o utilizar secuencias de percusión corporal, lo que permite estar en contacto directo con el alumnado, favoreciendo la escucha atenta dentro del aula e implicando a los niños y niñas

Al tratarse la Educación Infantil de una etapa en la que el alumnado comienza a tener sus primeros contactos con la lengua extranjera y la enseñanza musical, es importante que las canciones sean trabajadas en clase atendiendo, en todo momento, a la edad e intereses de los niños y niñas, utilizando cuantos recursos tenga la maestra o maestro a su alcance y poniéndolos a disposición del alumnado de una forma lo más lúdica posible, de tal forma que el proceso resulte gratificante. De este modo, se pueden señalar una serie de pasos preliminares para la enseñanza-aprendizaje de la canción en el aula AICLE, y que se resumen en los siguientes:

- Juegos preliminares con la voz y el cuerpo con diferentes elementos del ritmo de la canción.
- Juegos a partir de los parámetros del sonido, en relación con el texto de la canción.
- Presentación en forma de eco del ritmo.
- Presentación en forma de eco de la melodía.
- Interpretación de la canción al unísono.

De este modo, no solo se busca el aprendizaje de la canción en lengua extranjera, ni se utiliza como un recurso aislado y carente de significatividad en el proceso, sino que se tiene en cuenta el trabajo de sus características desde el punto de vista musical, al mismo tiempo que se adquiere vocabulario y estructuras gramaticales en la lengua objeto de

adquisición a través de la repetición y la correcta adaptación a la etapa de Educación Infantil.

Por otro lado, y atendiendo a la cuarta “C”, Cultura, a la que hace referencia el *4Cs Framework* (Coyle *et al.*, 2010), es fundamental en el aula de Educación Infantil el tratamiento y trabajo del folklore popular, al tratarse este de un conjunto de manifestaciones que caracterizan un determinado pueblo. De hecho, muchas de las manifestaciones populares tienen como eje conductor la propia música. En el caso de Galicia, una región con gran tradición, no se debe ignorar este hecho, dado que la escuela debe estar abierta para el medio ambiente y la realidad en que opera. El currículo de Educación Infantil, concretado en el Decreto 330/2009, de 4 de junio, recoge una serie de objetivos que aluden a estas manifestaciones culturales en la segunda área curricular: conocimiento del entorno, para el que dedica uno de sus bloques de contenidos a la cultura y la vida en sociedad. El uso de este tipo de riqueza cultural nos permite disponer de un gran material variado y rico, tanto en calidad como en cantidad, pero, además, su uso supone partir de la realidad próxima y de las sensaciones y vivencias de los propios niños y niñas. El empleo habitual en clase potenciará el desarrollo de sentimientos de respeto y valoración de sus propias raíces, y las de los demás, permitiéndoles conocer el patrimonio cultural de su localidad, de su región y de otras regiones o pueblos. Así pues, la razón fundamental para perseguir el uso del folklore como herramienta de enseñanza es la amplia variedad de material que nos ofrece, con el que es posible desarrollar actividades de observación y la percepción de la expresión vocal, instrumental y de movimiento, y de la representación musical, con la ventaja de que nos permite partir de la realidad próxima de los alumnos y alumnas, necesarias para lograr el denominado “aprendizaje

significativo”, principio tenazmente defendido por diversos investigadores, entre los que destaca, por sus aportaciones, Ausubel. En definitiva, durante el curso escolar nos encontraremos con diversas fechas que tienen una clara incidencia en la vida de los niños y niñas y en el desarrollo de las actividades del colegio y de la clase, como pueden ser Navidad, Carnaval y fiestas locales. Es importante tenerlas en cuenta y usar sus elementos representativos y características del folklore de la zona y, en el caso de los contextos plurilingües, aprovechar dichos momentos para acercar al niño o niña al conocimiento del folklore propio y característico de los diferentes lugares en los que se hable la lengua extranjera que están aprendiendo en clase, pues de este modo se hará de una forma lúdica y participativa, sentando las bases para un aprendizaje sólido y significativo.

Capítulo VI

Metodología

A lo largo de este capítulo se delimitará con precisión el trabajo de investigación llevado a cabo, comenzando por la definición del objeto de estudio para establecer las características que concretarán la investigación, es decir, los objetivos, el enfoque metodológico, la configuración de la muestra, el plan de trabajo y las técnicas para la recogida de datos.

6.1. Definición del objeto de estudio

Para entrar a abordar la temática del estudio es importante conocer en qué consiste, de forma detallada, investigar. Siguiendo a Ander-Egg (1993), la investigación es un proceso sistemático a través del que se intenta alcanzar, por medio de información y datos, la respuesta a una pregunta o la solución a un problema. Borda (2013), por su parte, la considera producción de un nuevo conocimiento, que puede estar dirigido a incrementar los postulados teóricos de una ciencia en particular, o tener una aplicación inmediata en la solución de determinados problemas prácticos.

Específicamente, en términos de investigación educativa, Capocasale (2015) la define como un proceso de indagación de carácter científico y sistemático, que tiene definido de forma precisa un problema de investigación. McMillan, James y Schumacher (2005) aclaran que es “un estudio científico y sistemático que utiliza aproximaciones cualitativas y cuantitativas. Los educadores utilizan la investigación básica, aplicada y evaluativa para propósitos diferentes, partiendo de una realidad, un contexto y una interacción en la cotidianidad educativa” (p. 4).

Además, investigar este tipo de prácticas puede tener una gran labor educativa, porque permitirá observar de primera mano factores muy importantes a tener en cuenta a la hora de utilizar una metodología innovadora en el aula, como pueden ser la formación del profesorado, el dominio de la lengua extranjera, la competencia musical, la predisposición del alumnado ante el tema y el interés que suscita, el clima de aula, las repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.

A fin de establecer el tema en torno al cual gira esta tesis doctoral, se formula el siguiente objetivo general:

Estudiar la aplicación integrada de la Educación Musical y de la adquisición de lenguas extranjeras en edades tempranas

A su vez, es importante plantearse las preguntas de investigación, planificadas para ser respondidas mediante este estudio de caso, y que son las siguientes (figura 21):



Figura 21. Preguntas de investigación. Fuente: elaboración propia.

A lo largo del octavo capítulo, se llevará a cabo un análisis detallado de las conclusiones a las que se ha llegado en este estudio en relación con las preguntas formuladas.

De un modo más específico, los objetivos que se pretenden alcanzar en esta investigación se sintetizan en los representados en la figura 22.

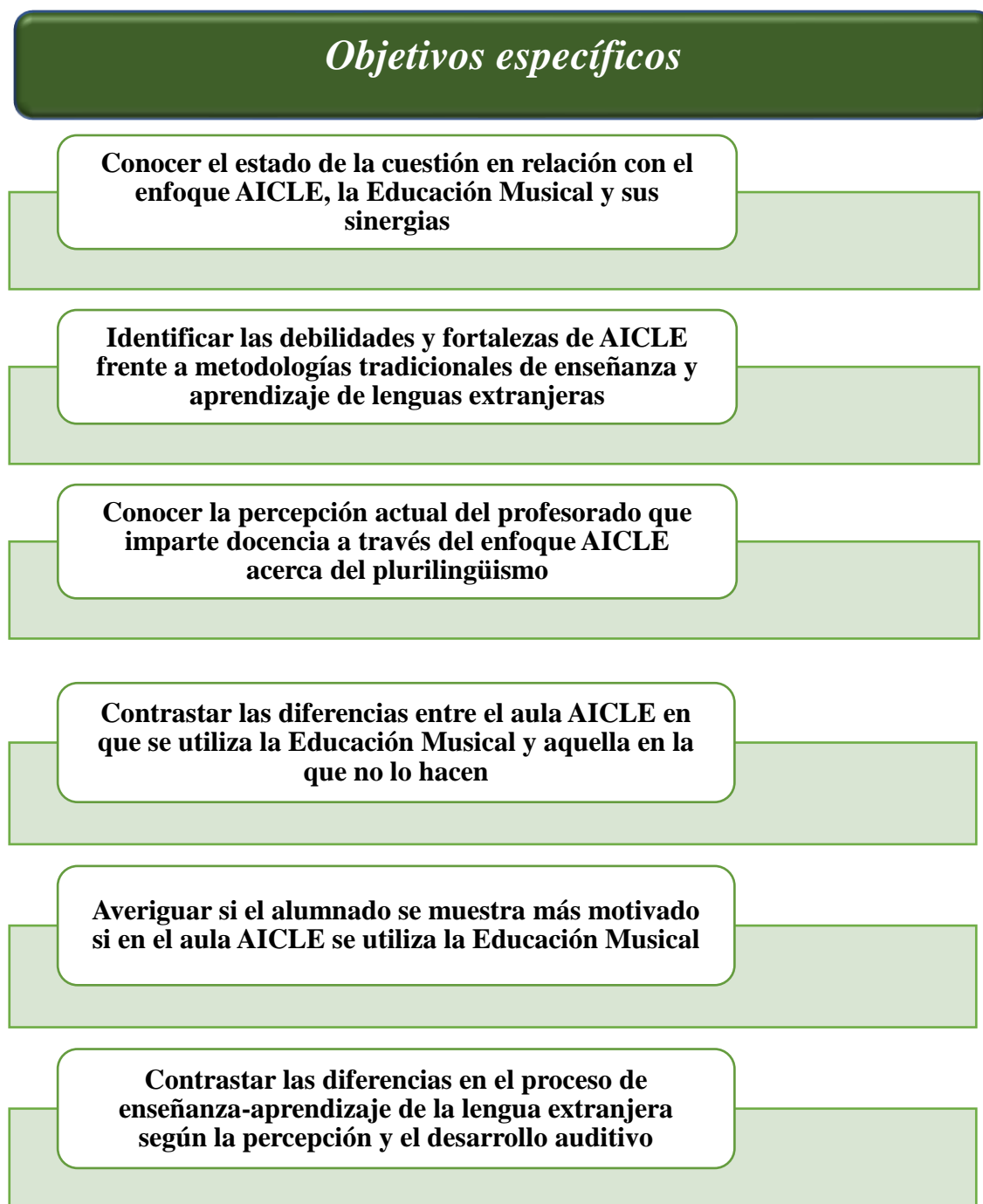


Figura 22. Objetivos específicos. Fuente: elaboración propia.

Tal y como se puede comprobar, los objetivos específicos guardan una estrecha relación con el tema objeto de análisis, centrándose principalmente en la relación entre la Educación Musical y la aplicación del enfoque AICLE en el aula de Educación Infantil, indagando acerca de las percepciones del profesorado, la motivación del alumnado y las posibles diferencias entre la utilización de distintas metodologías.

Una vez expuestos los objetivos y preguntas de investigación, es importante plantear el modo en que los primeros van a ser conseguidos, y las segundas respondidas, lo cual se detalla con precisión en el siguiente apartado.

6.2. Diseño general de la investigación

Atendiendo a la finalidad de alcanzar los objetivos y dar respuesta a las preguntas previamente planteadas, en este estudio se utilizará una metodología cualitativa. Flick (2004) explica que “tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de los mundos vitales” (p. 16). Además, el mismo autor establece una clara diferenciación entre investigación cuantitativa y cualitativa, y resalta como rasgos principales de la segunda la correcta elección de métodos y teorías, el reconocimiento y análisis de las diferentes perspectivas, las reflexiones del propio investigador sobre su investigación y la variedad de enfoques y métodos. Así, al tratarse AICLE y la Educación Musical de temas con un enfatizado multiperspectivismo, es importante que la investigación no se centre simplemente en técnicas de recogida de información cerradas, sino que se parta de la observación para la recogida de datos de la forma más abierta y flexible posible, prestando atención a todo lo que rodea el tema de investigación y no permitiendo, en principio, que ningún detalle pase por alto. Por estos motivos, el estudio de la correlación existente entre el enfoque AICLE y la Educación Musical en el aula de infantil es temática de una investigación, completamente, cualitativa. En relación con lo anterior, las ventajas más destacables de este tipo de metodología, utilizada en este estudio, se resumen en la tabla 9.

Si atendemos a las diferentes definiciones acerca de la metodología cualitativa, Creswell (1998) la considera como un proceso interpretativo de indagación, que se basa en diferentes tradiciones metodológicas, como la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos, y que examina un determinado problema social.

Tabla 9

Ventajas de los métodos cualitativos en investigación.

Ventajas del método cualitativo
Los datos están basados en categorías de significado
Es útil para estudiar en profundidad un limitado número de casos
Es útil para describir fenómenos complejos
Provee información de casos individuales
Puede comparar casos cruzados y análisis
Provee una comprensión y descripción de los fenómenos que forman parte de la experiencia personal de la gente
Puede describir ricamente detalles, fenómenos, así como su situación y profundidad en el contexto local
Los investigadores/as identifican factores contextuales y fijos relacionados con el fenómeno de interés
El investigador puede estudiar la dinámica de los procesos
El investigador puede usar primariamente el método cualitativo como teoría central y generar inductivamente una teoría tentativa y explicativa acerca del fenómeno
Puede determinar cómo los participantes “interpretan constructos”
Los datos usualmente son recogidos de modo natural
La aproximación cualitativa responde a situaciones locales, condiciones y necesidades

Elaboración propia. Fuente: Johnson y Turner (2003, p. 41).

Mc. Millan y Schumacher (2005) consideran que ampliar el conocimiento de los fenómenos promueve oportunidades para adoptar decisiones informadas para la acción social, de tal forma que la investigación cualitativa contribuye a la teoría, a la práctica educativa, a la elaboración de planes y a la concienciación social. Flick (2004) nos explica que “tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, debido al hecho

de la pluralización de los mundos vitales” (p.16). Además, el mismo autor establece una clara diferenciación entre investigación cuantitativa y cualitativa, resalta como rasgos principales de la segunda la correcta elección de métodos y teorías, el reconocimiento y análisis de las diferentes perspectivas, las reflexiones del propio investigador sobre su investigación y la variedad de enfoques y métodos. Vasilachis (2006) la califica como pragmática, interpretativa y asentada en la experiencia de las personas y en la relevancia del contexto y los procesos, empleando una estrategia inductiva y hermenéutica.

En esta investigación en concreto, se ha considerado el estudio de caso como el más apropiado para dar respuesta a los interrogantes que puedan surgir entorno a la misma. En palabras de García Llamas (2003), el estudio de caso “consiste en buscar soluciones a partir de la discusión y el análisis de un problema determinado, dentro de un grupo o situación real, extraída de la propia experiencia de los sujetos que lo componen” (p. 9). Siguiendo a Harrison, H. (2017):

“La investigación del estudio de caso ha crecido en reputación como una metodología efectiva para investigar y entender problemas complejos en la configuración del mundo real. Los diseños de estudio de caso han sido utilizados a través de una serie de disciplinas, particularmente las ciencias sociales, educación, negocios, derecho y salud, para abordar una amplia gama de preguntas de investigación”. (p. 2)

Por su parte, Simons (2011) utiliza el término “enfoque” para indicar que el estudio de caso tiene intención de investigación y propósito metodológico amplio, que afectan a los métodos seleccionados para la recogida de datos, siendo su finalidad investigar la particularidad del caso singular. Del mismo modo, “el estudio de caso cualitativo valora las múltiples perspectivas de los interesados, la observación en circunstancias que se producen de forma natural, y la interpretación en contexto” (Simons, 2011, p. 21).

Es importante diferenciar las clasificaciones aportadas por Stake (1998), quien considera que el método de estudio de caso puede ser de dos tipos: **intrínseco**, si hace referencia a conocer un caso que nos interesa por alguna razón en particular, generando un informe descriptivo; e **instrumental**, que pretende generar conocimiento que va más allá de la realidad específica estudiada, profundizando más ampliamente sobre el tema. Por su parte, Yin (1984) establece que puede ser **exploratorio**, cuando se pretende conocer el caso; **descriptivo**, cuando la intención es contar lo que sucede; y **explicativo**, cuando se buscan los porqués de aquello que sucede. No obstante, tanto Stake como Yin elaboran otra clasificación en función del número de casos analizados, siendo **estudio de caso único** y **estudio de caso colectivo**.

En relación con lo anterior, esta investigación se trata de un estudio de caso intrínseco y colectivo, debido al interés particular por conocer los beneficios de la utilización del enfoque AICLE y la Educación Musical en el aula de Educación Infantil, en el caso de dos aulas en concreto.

En cualquier caso, y en relación con lo anterior, Stake (1998) considera que “el investigador de casos debe disponer de medios para reflejar el progreso del estudio” (p. 56). Es importante plantearse qué instrumentos van a ser utilizados a la hora de acceder al campo, a fin de que la recogida de información sea lo más completa y precisa posible, aspecto que se tratará en posteriores apartados.

Entre los diversos enfoques cualitativos, la investigación etnomusicológica toma sus raíces intelectuales y métodos tanto de la musicología como de la antropología y pretende comprender la música en el contexto del comportamiento humano. El investigador o investigadora se interesa por cuestiones diversas referidas al uso y función de la música,

intentando salir de sus estudios con un conocimiento amplio y completo tanto de la cultura como de la música, así como de la forma en que la música se adecúa y utiliza en contextos más amplios (Bresler, 2006). Esta afirmación es especialmente tenida en cuenta a la hora de realizar esta investigación, al tratarse de un caso en el que se pretende comprobar los beneficios de la Educación Musical en el aprendizaje de la lengua extranjera, con la finalidad de extraer el máximo aprovechamiento posible de las observaciones que se llevan a cabo en las aulas.

Por otro lado, es relevante tener en cuenta que cualquier tipo de propuesta educativa, al margen de la revisión bibliográfica que se haya podido llevar a cabo, debe estar fundamentada en un marco legislativo. Además de estos documentos, se realiza una revisión de los Proyectos Educativos de ambos centros, al tratarse éste de un documento público disponible en la página web. Sin embargo, no ha sido posible tener acceso a otros documentos internos, si bien los aspectos que se pretende analizar a lo largo de este estudio están presentes en el Proyecto Educativo, motivo por el cual no se considera indispensable dicho acceso.

6.3. Escenario y configuración de la muestra

En primer lugar, refiriéndose a la selección del escenario, siguiendo a Goetz y LeCompte (1984), este debe restringirse a poblaciones situadas en áreas geográficas delimitadas. Además, localizar las fuentes potenciales de los datos requiere que el investigador o investigadora se aplique al problema acerca de cómo, dónde y cuándo describir las unidades. Así con todo, y teniendo en cuenta la afirmación hecha por Flick (2004), quien dice que si ya no se encuentran datos que desarrollen las características de una categoría de análisis se produce una saturación teórica en la que la integración de material nuevo ya no aporta nada, en todo momento se ha sido consciente de que, si en algún momento de la investigación se necesitase incorporar nuevos actores o cambiar el escenario, se debía hacer inmediatamente, siempre y cuando fuese para enriquecimiento del estudio de caso.

En palabras de Velasco y Díaz de Rada (1997), el escenario es aquel lugar donde el investigador puede llevar a cabo una socialización secundaria, aquel que le permite contemplar la cultura desde la perspectiva del nativo y donde iniciar el aprendizaje y desempeñar el trabajo de campo.

En relación con la muestra, Hernández, Fernández y Baptista (2010) distinguen entre muestra probabilística y no probabilística. En la primera, todos los elementos de la población tienen las mismas posibilidades de ser elegidos, y se obtienen mediante la definición de las características de la población y el tamaño de la muestra, seleccionando aleatoria o mecánicamente las unidades de análisis. En la muestra no probabilística, la elección de los diferentes elementos depende de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra, dependiendo el proceso de

la toma de decisiones del investigador/a. Por tanto, y atendiendo a los objetivos del estudio, en este caso se selecciona una muestra no probabilística, puesto que la elección de los distintos elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación. En el caso de esta investigación en concreto, las observaciones se llevan a cabo en dos centros pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Galicia. El primero de ellos se trata de un Colegio Privado plurilingüe de línea 3 situado en un entorno urbano; el segundo, un Colegio de Educación Infantil y Primaria plurilingüe de línea 1, situado en un entorno rural. Con la finalidad de preservar la confidencialidad de los intervinientes, se eluden los nombres de los centros y participantes a lo largo de esta tesis.

Es relevante añadir que la selección de los actores de la investigación se llevó a cabo tomando como referencia los criterios establecidos por Goetz y LeCompte (1984): la voluntariedad de los participantes, es decir, si estos han sido forzados, si se han autoseleccionado para participar en la investigación o si ellos/as contactaron con el investigador/a para la realización de la misma. Los actores nativos serían el profesorado y alumnado que participan en la investigación. En este estudio, en el caso del primer centro observado, han participado la profesora tutora de un aula de Educación Infantil, el auxiliar de conversación, la profesora especialista de Música, dos profesores/as de Educación Infantil para la realización de las entrevistas y los 25 niños y niñas de la clase de 5º de Educación Infantil. En el segundo centro, han participado la maestra tutora del aula, la profesora especialista de inglés, un/a maestro/a de Educación Infantil y los 25 alumnos y alumnas del aula de 5º de Educación Infantil. Por otro lado, se entienden como situaciones los comportamientos, acontecimientos y acciones que pueden o no ser controladas por el investigador, quien será el encargado de documentar las más relevantes para la investigación (Velasco y Díaz de Rada, 1997). Hablando acerca la implicación de

los nativos en el estudio de caso, y siguiendo a Simons (2011), no se descarta que sean ellos/as mismos/as quienes también participen activamente en la investigación, utilizando aquellas técnicas que consideren oportunas y útiles para la misma, como por ejemplo informes propios, diarios e, incluso, entrevistas, o proponiendo temas y preguntas que no hayamos planificado. Esto puede ser muy útil para la investigación en sí, pero no debemos olvidar que se debe conseguir que participen en el estudio, pero sin robarles demasiado tiempo y energía.

Por su parte, Morse (1998) define una serie de criterios para un "buen informante", los cuales deben disponer del conocimiento y la experiencia necesarios de la cuestión para responder a las preguntas en la entrevista o realizar acciones de interés. Por otro lado, deben tener la capacidad para reflexionar y deben estar dispuestos a participar en el estudio. Si todas las condiciones se cumplen, el caso podría integrarse en el estudio.

Por supuesto, y siguiendo a Velasco y Díaz de Rada (2006), es de vital importancia mantener una postura comprometida, viviendo la investigación, también, desde el punto de vista de los propios nativos, mostrando empatía con todos ellos y preocupándose, no solo por aquellos temas y situaciones que tienen relación directa con el tema de la investigación, sino también interesándose por aquellas vivencias personales que estén dispuestos a contar, ya sea a pasado, presente, e incluso futuro, ya que son este tipo de aportaciones las que enriquecen de forma considerable el estudio de caso.

6.4. Acceso al campo

A la hora de acceder al campo es importante prestar atención a la necesidad de disponer de determinados permisos. Stake (1998) considera indispensable dar a conocer la naturaleza del estudio de caso, el patrocinador y la actividad o actividades que se pretenden llevar a cabo, así como los temas principales y el tiempo que se va a necesitar para la realización del estudio. Es importante, al mismo tiempo, indicar la publicidad que se le va a dar al informe, dar ocasión a los participantes de revisar el documento en sucio y advertir de la intención de mantener el anonimato. Atendiendo a Simons (2011), los elementos del diseño deben ser considerados al principio, para, una vez en el campo, obtener acceso y conseguir el consentimiento informado de los participantes, pudiendo así ser explícitos sobre la cantidad de tiempo que vamos a requerir de cada uno de los participantes, a qué otras personas del contexto vamos a entrevistar u observar, y cómo se van a registrar y analizar los datos obtenidos. Por este motivo, se ha redactado una carta a los equipos directivos de las diferentes instituciones educativas, agradeciendo la oportunidad brindada al permitir el acceso a las aulas de Educación Infantil del centro, siendo éste un escrito de breve extensión, en el que se pretende crear un clima de confianza y sinceridad, sin provocar ansiedad en el lector. En la primera visita al campo, y teniendo en cuenta las sugerencias de Simons (2011) para ese momento tan importante, se ha dejado clara la intención de contar con la participación de todos y todas en la investigación, resaltando qué se pretendía averiguar.

Según Malinowski (1995, citado en Celigueta y Solé, 2013), “el trabajo de campo supone básicamente el despliegue de la observación participante, como el camino a recorrer en la búsqueda del conocimiento de la cultura, especialmente para comprender el punto de

vista de los actores sociales” (p. 22). Para Velasco y Díaz de Rada (1997), “es una situación metodológica y también en sí mismo un proceso, una secuencia de acciones, de comportamientos y de acontecimientos, no todos controlados por el investigador, cuyos objetivos pueden ordenarse en un eje de inmediatez a lejanía” (p. 18).

En el caso concreto de esta investigación, se partió en todo momento de la necesidad de llevar a cabo observaciones en las que se pudiese obtener la máxima información sobre el tema objeto del análisis, considerando que éste sería el método más fiable y válido, habida cuenta de la información que se pretendía recabar. Para ello, se estableció contacto vía telefónica y por e-mail con los directores de ambos centros observados, utilizando una carta de presentación en la que se exponía la finalidad de la investigación y la institución desde la cual era realizada, al mismo tiempo que se agradecía de antemano colaboración (véase anexo I). Una vez que los centros aceptaron la propuesta de participación, se procedió a la entrada al campo, dejando constancia de la rigurosa confidencialidad bajo la que se ha llevado a cabo el estudio y ofreciendo la posibilidad de revisión de las conclusiones obtenidas por parte de la muestra participante. Al mismo tiempo, las entrevistas resultaron una técnica de recogida de datos necesaria para concretar el nivel de conocimiento del profesorado de ambos centros observados en el programa *Edulingüe 2020*, especialmente en aquellos aspectos en los que no era posible obtener información precisa de la observación.

6.5. Plan de trabajo y temporalización

En el desarrollo de esta tesis doctoral, tal y como se muestra en el cronograma que se presenta (véase tabla 10, anexo II) se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica continua, habida cuenta de la importancia de la misma para el diseño, utilización y análisis de las diferentes técnicas e instrumentos que se tienen presentes. Por lo tanto, el desarrollo de la perspectiva teórica es fundamental, y entendido, en palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2010) como “un proceso y un producto” (p. 52). Un proceso en cuanto a la inmersión en el conocimiento existente y, probablemente, vinculado con el planteamiento del problema; y un producto (en este caso, marco teórico), que forma parte de un producto mayor: el reporte de investigación.

En definitiva, se trata de sustentar teóricamente el estudio a través de las diferentes aportaciones, visiones y percepciones de diversos investigadores/as, teóricos/as y pedagogos/as sobre el tema objeto del análisis, con la finalidad de enriquecer la propia práctica desde un punto de vista objetivo y realista, realizando revisiones bibliográficas tantas veces como sea necesario en el desarrollo de la investigación, y contrastando la información existente con aquella recabada a través de las técnicas de recogida de datos.

Simultáneamente a esta consulta bibliográfica continua, se han llevado a cabo observaciones en dos centros educativos situados en la Comunidad Autónoma de Galicia, con una duración de tres semanas en el primer caso, y dos en el segundo, realizando un total de cinco entrevistas al profesorado de Educación Infantil que imparte docencia de asignaturas no lingüísticas en lengua extranjera. Una vez finalizadas, se procede al análisis y conclusión de los datos obtenidos de estas, estableciendo una comparativa con las aportaciones expuestas en el marco teórico sobre la temática.

Posteriormente, y para finalizar, se elabora una Propuesta de intervención contextualizada en el curso 2020/2021, en la que se expone, en base a la legislación y bibliografía analizada durante el desarrollo de esta tesis, un conjunto de unidades didácticas con duración de un curso escolar en las cuales se trabajan de forma conjunta la adquisición de la lengua extranjera y el desarrollo de la discriminación auditiva en un aula ordinaria de Educación Infantil, bajo los principios metodológicos del enfoque AICLE.

Tabla 10

Cronograma de investigación

Cronograma de investigación	AÑO 1											
MESES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Selección y delimitación del tema												
Preguntas de investigación												
Objetivos de investigación / justificación												
Diseño de investigación												
Cronograma de investigación	AÑO 2											
MESES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Revisión bibliográfica												
Marco teórico												
Metodología												
Diseño de instrumentos												
Validación de instrumentos												
Cronograma de investigación	AÑO 3											
MESES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Revisión bibliográfica												
Marco teórico												
Observación I												
Observación II												
Análisis de resultados												
Conclusiones e implicaciones												

Fuente: Elaboración propia

6.6. Técnicas de recogida de datos

A continuación, se procede a describir las técnicas empleadas en este estudio para la recogida de datos que, como se ha mencionado con anterioridad, son la observación y la entrevista.

6.6.1. Observación

A la hora de hablar sobre la observación, es importante tener en cuenta aquellas aportaciones de Adler y Adler (1998), Denzin (1989) y Spradley (1980) (citados en Flick, 2004), quienes nombran las siguientes fases de investigación: la selección del entorno; la definición de lo que se debe documentar en la observación y en cada caso; la formación de los observadores para estandarizar estos enfoques; las observaciones descriptivas; las observaciones focalizadas que se concentran cada vez más en aspectos que son relevantes a la pregunta de investigación; las observaciones selectivas; y el final de la observación, cuando se ha alcanzado la saturación teórica.

Siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2010), la observación en la investigación cualitativa persigue una serie de propósitos, que se resumen en los siguientes:

- a) La exploración de ambientes, contextos y aspectos de la vida social.
- b) La descripción de comunidades, ambientes o contextos, así como las actividades que se realicen, las personas que participan en ellas y los significados de las mismas.
- c) La comprensión de los procesos, las situaciones o circunstancias de cada persona, los patrones que se desarrollan y los contextos sociales y culturales.
- d) La formulación de hipótesis, para futuros estudios.

Profundizando acerca de qué cuestiones pueden resultar importantes y significativas para la observación, Lofl *et al.* (2005) sugieren que se estudie el ambiente físico, el ambiente social y humano, las actividades o acciones individuales y colectivas, los recursos que se utilizan, los hechos relevantes y los retratos humanos de los participantes. En este sentido, Hernández, Fernández y Baptista (2010) establecen que un buen observador “necesita saber escuchar y utilizar todos los sentidos, poner atención a los detalles, poseer habilidades para descifrar y comprender conductas no verbales, ser reflexivo y disciplinado para escribir anotaciones, así como flexible para cambiar el centro de atención, si es necesario” (p. 418). Por lo tanto, en el momento de entrar a observar a los centros educativos, es importante tener en cuenta todas estas premisas, y saber que puede ser necesario intervenir en un determinado momento. En relación con esto, en este caso se lleva a cabo una observación participante que, según Denzin (1989, p.157), “se define como una estrategia de campo que combina simultáneamente el análisis de documentos, la entrevista a respondientes e informantes, la participación directa y la observación, y la introspección”. De este modo, se han tenido en cuenta las tres fases de la observación participante definidas por Spradley (1980), que son la observación descriptiva, que proporciona una orientación al campo de estudio y descripciones no específicas; la observación localizada, donde la perspectiva se limita a los problemas que son más esenciales para la pregunta de investigación; y la observación selectiva, hacia el final de la recogida de datos, y que se centra en encontrar datos adicionales. En definitiva, como afirma Flick (1995), este tipo de observación consiste, básicamente, en “hacerse nativo”.

Además, teniendo en cuenta a Ameigeiras (citado en Vasilachis *et al.*, 2006)

La búsqueda abarca desde lo más “obvio” hasta lo aparentemente “encubierto”,
justamente porque el desafío del des-cubrimiento entraña una actitud capaz de hurgar

en lo cotidiano tratando de entender aquello de lo que se trata, sin dar nada por supuesto y dando rienda suelta a múltiples interrogantes y no pocas hipótesis. (p. 127).

De este modo, se ha intentado en todo momento profundizar en aquellos aspectos que pudiesen pasar desapercibidos en principio, con la finalidad de que la información recabada fuese precisa y detallada. Esta observación que se ha llevado a cabo ha dependido de las notas de campo, que se fueron tomando de la forma más detallada y completa posible y que, según Taylor y Bogdan (1984), deberán recoger las descripciones de los participantes en el estudio, acontecimientos y conversaciones, a la par que acciones, sentimientos o intuiciones.

A la hora de hablar acerca de los instrumentos de medición a utilizar en el desarrollo de una investigación, estos pueden ser definidos como “los recursos que el investigador o investigadora utiliza para registrar la información o datos sobre las variables que tiene en mente” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 200). En este sentido, y siguiendo a Hernández *et al.* (2010), un instrumento de recolección de datos debe reunir los requisitos de confiabilidad, validez y objetividad. Confiabilidad, se refiere al grado en que su aplicación repetida produce resultados iguales; validez, según el grado en que un instrumento mide la variable que pretende medir; y objetividad, refiriéndose al grado en que el instrumento es permeable a la influencia de quien lo administra, califica e interpreta.

Con el fin de extraer de la observación la mayor información posible, se ha realizado una rúbrica en la que se recogen los ítems que se desean observar, con el propósito de dar respuesta a las preguntas de investigación y cuantos interrogantes pudiesen surgir a lo

largo del estudio (véase anexo III). Estos ítems se dividen en diversos apartados, y se resumen del siguiente modo:

1. AICLE

- Principios
- Lenguaje verbal y participación
- Lenguaje escrito
- Lenguaje corporal, movimiento y dramatización
- Pronunciación y vocalización

2. Educación Musical

- Presencia escénica
- Tono y respiración
- Dramatización, movimiento y participación
- Discriminación auditiva en lengua materna

3. AICLE y Educación Musical

- Dinámica del aula
- Actitud y motivación del alumnado
- Discriminación auditiva en lengua extranjera
- Vocalización y pronunciación
- La canción como recurso en el aula AICLE

4. El profesor tutor y los recursos en el aula AICLE

- Dinámica del aula
- Utilización de recursos materiales

A priori de la entrada a los centros educativos participantes en este estudio, este instrumento ha sido validado por tres expertos, a los que se le ha enviado una copia de la rúbrica de forma telemática (ver anexo IV).

6.6.2. Entrevista

Otra de las técnicas empleadas durante este estudio es la entrevista etnográfica, que se podría describir según Spradley (1979) como “una serie de conversaciones amistosas, en las que el investigador introduce lentamente nuevos elementos para ayudar a los informantes a que respondan como tales” (p. 58). Es, por tanto, un tipo de entrevista que requiere capacidad de escucha por parte del investigador o investigadora, con gran interés y preocupación por lo que el entrevistado o entrevistada plantea. Por tanto, predominan las preguntas no directivas, acompañadas por un manejo de los tiempos que permita avanzar lentamente, detenerse en aquello que se considere relevante, y profundizar (Ameigeiras, citado en Vasilachis *et al*, 2006). En relación con esto, no se deben olvidar las palabras de Simons (2011), quien afirma que este tipo de entrevistas fomentan una espontaneidad que podría desvelar temas que los participantes podrían preferir mantener ocultos. Este tipo de temas son emergentes, y pueden desvelar sentimientos y sucesos inobservables.

Por su parte, y en estrecha relación con lo anteriormente aportado, Patton (1980) considera que:

No hay una única forma correcta de entrevistar, ni un único formato adecuado para todas las situaciones, ni una única manera de formular las preguntas que siempre funcione. La situación en particular, las necesidades del entrevistado y el estilo personal del entrevistador se juntan para crear una situación singular para cada entrevista (p. 252).

En este sentido, en todo momento se ha tenido especialmente en cuenta la muestra invitada y el tema objeto del análisis a la hora de diseñar y realizar las entrevistas, prestando atención a la información que se pretendía recabar. De este modo, Flick (2004) considera necesario tener en cuenta, en primer lugar, el contexto en el que suceden, entendido en sentido discursivo e interactivo local, siendo esta noción indiscutible en la investigación cualitativa. Es por ello por lo que se realizan preguntas abiertas que animan a los respondientes a decir más, produciendo material textual suficiente para ser analizado. Siguiendo a Giráldez (2006), el empleo de entrevistas está recomendado únicamente en casos específicos, como cuando se considera necesaria una interacción entre el investigador y el sujeto investigado o cuando algunos de los encuestados tienen dificultades para expresarse por escrito. De este modo, en el caso de este estudio en concreto es necesario realizar dichas entrevistas a causa de la incapacidad de conocer mediante la observación aspectos relativos a los ítems presentes en esta técnica.

Es de recibo añadir que todas las entrevistas han sido grabadas bajo consentimiento previo de los participantes, con una duración aproximada de 15 a 20 minutos cada una, para así garantizar que ningún detalle importante pase por alto. Además, según Flick (2004), utilizar máquinas para la grabación hace la documentación de los datos independiente de las perspectivas, logrando un registro naturalista de los acontecimientos, aunque teniendo siempre en cuenta que esto puede influir notablemente en las afirmaciones de los entrevistados o entrevistadas. Por su parte, Simons (2011) afirma que la grabación cuenta con una serie de ventajas: en primer lugar, asegura la precisión en el momento de pasarla a limpio, contribuyendo así a la veracidad del informe, asegurando a los lectores que esas fueron las palabras exactas del entrevistado o entrevistada. En segundo lugar, evita tener que anotar todo, pudiéndose concentrar el investigador en la naturaleza interpersonal

del proceso y responder de forma plena al entrevistado/a. Por último, la grabación permite comprobar todo lo que se recuerda y las propias habilidades para la grabación, comprobando los datos obtenidos en ella con los extraídos de las notas que se hayan tomado.

En el momento de diseñar las entrevistas que se llevaron a cabo en los dos centros observados, se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos, en base a los cuales se elaboraron las cuestiones planteadas:

- Información general sobre los participantes.
- Conocimientos acerca de los requisitos y la implementación de *Edulingüe 2020*.
- Papel del profesorado en el programa.
- Utilización de recursos para la docencia en inglés.
- Conocimiento del método AICLE.

Una vez diseñada la entrevista (ver anexo V), y concretadas las preguntas a las cuales se pretendía dar respuesta, se procede a la realización de éstas a un total de cinco profesores y profesoras de la etapa de Educación Infantil que imparten docencia en secciones bilingües. Una vez realizadas las transcripciones (anexo VI), se enviaron los textos a los informantes con la finalidad de que pudiesen comprobar que se trata de una copia fidedigna de las grabaciones. Las entrevistas se han llevado a cabo en aulas que reunían las características idóneas para que las grabaciones contasen con las condiciones acústicas óptimas, sin ningún tipo de interrupción.

6.7. Triangulación, validez, fiabilidad y generalización

Refiriéndose a los criterios de calidad de un estudio, es importante hacer alusión a la triangulación de datos, definida por Flick (2004) como “la combinación de métodos, grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes al ocuparse de un fenómeno” (p. 247). Denzin (1989, citado en Flick, 2004), distingue cuatro tipos de triangulación: la triangulación de datos, es decir, la utilización de distintas fuentes de datos, donde el punto de partida es implicar en el estudio a las personas y grupos, y los entornos local y temporal; la triangulación del investigador, donde se encuentran diferentes observadores o entrevistadores con el fin de minimizar las desviaciones del investigador como persona; la triangulación de la teoría, donde el punto de partida es acercarse a los datos teniendo varias teorías e hipótesis en mente; y la triangulación metodológica, donde distingue dos subtipos, que son la triangulación dentro del método y la triangulación entre métodos.

Por tanto, es importante contrastar la información obtenida de la propia investigación con aquellas que provienen de otras investigaciones previas, implicando incluso a los actores nativos, quienes pueden contar sus experiencias anteriores en relación con el tema objeto de estudio, a fin de encontrar diferencias y similitudes, para hacer más enriquecedor el proceso de la investigación en sí mismo. Así, se llevó a cabo de forma constante una revisión de la bibliografía, para determinar cómo es la situación general en relación con aquello que se pueda ir observando durante el trabajo de campo.

Pasando a hablar sobre la fiabilidad del procedimiento, Flick (2004) afirma que “la fiabilidad recibe su importancia como criterio para evaluar la investigación cualitativa sólo frente al fondo de una teoría específica del problema en estudio y sobre el uso de los

métodos” (p. 237). Así, Kirk y Miller (1986) proponen convenciones para tomar las notas de campo, lo que aumenta la comparabilidad de las perspectivas que han llevado a los datos correspondientes, técnica que se llevará a cabo en este estudio de caso.

En el caso de las observaciones, Flick (2004) aporta que sería beneficioso formar al observador antes de entrar al campo, así como evaluar regularmente la observación. Con esto, y siguiendo al mismo autor, “la fiabilidad de todo el proceso aumentará documentándolo. Así, el criterio de fiabilidad se reformula en la dirección de comprobar la seguridad de los datos y los procedimientos, que se puede fundamentar en la especificidad de los diversos métodos cualitativos” (Flick, 2004, p. 238).

Pasando a hablar acerca de la validez, en palabras de Kirk y Miller (1996), “recibe más atención que la fiabilidad” (p. 238). En relación con esto, Hammersley (1992) propone la posición del realismo sutil, que parte así mismo de tres premisas: primero, que la validez del conocimiento no puede ser evaluada con total certeza, pues solo se puede juzgar la credibilidad y la plausibilidad; segundo, que los fenómenos existen independientemente de nuestras afirmaciones sobre los mismos; y tercero, que la realidad es accesible a través de las diferentes perspectivas sobre los fenómenos, pues la investigación pretende presentar la realidad, mas no reproducirla. Siguiendo a Wolcott (1990), se proponen nueve puntos para garantizar la validez:

- 1) El investigador debe abstenerse de hablar en el campo, y ha de escuchar tanto como pueda. Debe 2) redactar notas que sean lo más exactas posible,
- 3) comenzar a escribir pronto, y de una manera 4) que permita a los lectores de sus notas e informes ver por sí mismos. Esto significa proporcionar a sus lectores datos suficientes *para* que hagan sus propias inferencias y sigan las del investigador. El informe debe ser lo más completo 5) y sincero 6) posible.
- El investigador debe buscar la reacción sobre sus hallazgos y presentaciones

en el campo o las de sus colegas 7). Las presentaciones se caracterizarán por un equilibrio 8) entre los diversos aspectos y 9) por la precisión en el trabajo escrito (p. 127)

Por último, en relación con la generalización, Flick (2004) afirma que aquellos puntos que deben considerarse en una evaluación son los propios análisis y los pasos adoptados para llegar a declaraciones más generales. Como ya se ha mencionado anteriormente, recalco a Lincoln y Guba (1985), cuando afirman que “la única generalización es: no hay generalización”. Pero, respecto a la “transferibilidad de los hallazgos de un contexto a otro” y a la “conveniencia en cuanto al grado de comparabilidad de los diferentes contextos”, resumen criterios y formas de juzgar la generalización de hallazgos más allá de un contexto dado” (p. 247).

6.8. Previsión sobre las cuestiones éticas y criterios de credibilidad

Pasando a tratar, en este apartado, las cuestiones referidas a la ética en el caso de esta investigación en concreto, siguiendo a Simons (2011), “la ética se refiere a cómo nos comportamos o nos deberíamos comportar con las personas con las que interactuamos” (p. 140). Siguiendo al mismo autor, durante el proceso de investigación se debe, en todo momento, establecer relaciones con los participantes que respeten la dignidad humana y la integridad, pues estos necesitan saber que se les trata con equidad y que aquellas situaciones difíciles que pudiesen surgir se pueden hablar y resolver. Como él mismo afirma, el principio fundamental de la ética es “no hacer daño”, con lo cual se debe ser en todo momento muy respetuoso con la información. Además, si surgiese cualquier tipo de problema, este debería ser solucionado desde el diálogo y con total sinceridad, siendo de vital importancia que el investigador o investigadora muestre una actitud abierta a la comunicación, alentando a los nativos a comunicar cualquier tipo de problema o incomodidad que pudiesen experimentar o sentir.

Según House y Russel (1993, citados en Simons, 2011), hay muchos casos en que las cuestiones éticas del campo se presentan como dilemas, por tanto, varias medidas parecen irreconciliables sin que ninguna de ellas deje de considerarse correcta. En este caso, es importante guiarse por aquellos principios éticos que hayamos adoptado.

Atendiendo a Simons (2011), cabe hacerse una serie de interrogantes en el campo, como saber si las preguntas realizadas en la entrevista muestran sensibilidad o podrían considerarse indiscretas; si disponemos de consentimiento firmado para grabar durante la observación u/o entrevistas; si las opiniones de los participantes fueron registradas con exactitud, etc.

Por tanto, durante esta investigación se dejó claro desde el primer momento cuál es el objetivo del estudio y a quién o quiénes se prevé transmitir la información. Además, en todo momento se solicitaron los permisos necesarios para acceder a documentos y archivos, los cuales no serán copiados salvo autorización. La investigación es regida por el principio de confidencialidad, pidiendo permiso a todas las personas participantes, tanto para realizarlas como para hacer uso de ellas una vez finalizadas. A fin de reducir la probabilidad de que se puedan identificar a las personas que participan en el estudio, se mantiene en todo momento el anonimato, utilizando seudónimos a la hora de referirse a ellas. Para esto, es clave la negociación con los participantes, partiendo en todo momento de la confianza previamente “ganada”, asegurando, al mismo tiempo, que los datos obtenidos serán válidos siempre que fuesen aportados desde la sinceridad y tranquilidad. A la hora de la redacción del informe, hay que recordar que las experiencias de los participantes son reales y pueden afectarles en mayor o menor medida, con lo cual cabe tener en cuenta cuestiones como aquellas planteadas por Simons (2011), por ejemplo, qué podrían ganar o perder los participantes con esto; qué consecuencias hay y para quién; qué se puede averiguar con esta investigación, etc.

En relación con la anteriormente mencionada triangulación, cuando se realizaron las entrevistas al profesorado ha sido considerado de interés que relatasen también otras experiencias vividas en otros centros, e incluso en relación con el tema de investigación, la metodología AICLE y el programa *Edulingüe 2020*, es decir, si, de haber trabajado bajo este método en alguna ocasión, destacan alguna anécdota o experiencia que les resultase, o no, enriquecedora para su docencia. Esto resulta interesante y útil a la hora de contrastar esa información con la propia investigación, a fin de poder hallar diferencias y similitudes entre los distintos casos.

Capítulo VII

Análisis de resultados

En este apartado, se detallan los resultados obtenidos de las observaciones y entrevistas llevadas a cabo en dos centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia, en relación con el tema objeto de análisis y partiendo de la rúbrica diseñada para tal efecto.

7.1. Análisis y discusión de datos

Realizando el análisis teórico, veremos cuál es la situación real de la enseñanza AICLE en los centros de Educación Infantil de Galicia. Para ello, intentaremos averiguar si la enseñanza plurilingüe se basa en los principios metodológicos del enfoque o de algún otro método para el aprendizaje de la lengua extranjera. Del mismo modo, analizaremos cuál es el papel de la Educación Musical en la adquisición de la L2. Este análisis se lleva a cabo partiendo, en primer lugar, de las observaciones realizadas en los centros educativos partícipes en este estudio y, en segundo lugar, de las entrevistas al profesorado que participa en el programa *Edulingüe 2020*.

7.1.1. Observación I

A lo largo de este apartado, se llevará a cabo el análisis de los resultados en relación con la primera de las observaciones realizadas, estructurándolo en diferentes secciones. De este modo, se analizan, en primer lugar, aspectos generales en relación con el aula ordinaria de Educación Infantil, como el grupo clase y la dinámica del aula, cuya observación resulta fundamental para proceder al análisis de la implementación del programa *Edulingüe 2020*. En segundo lugar, se procede al análisis de los resultados obtenidos en relación con los ítems pertenecientes a la rúbrica diseñada para llevar a cabo la observación en el aula, en estrecha relación con los principios metodológicos del enfoque AICLE y su implementación en el aula, así como con el trabajo de la Educación Musical en Educación Infantil y el papel del profesor. Además, se resalta la necesidad de analizar la relación entre CLIL y música, objetivo principal de esta tesis doctoral.

7.1.1.1. Aspectos generales

A lo largo de esta sección, se concretan aquellos aspectos generales que se considera deben ser resaltados en un aula de Educación Infantil, partiendo del grupo-aula y el papel del profesorado y perfil del alumnado, para centrarse en los métodos pedagógicos empleados y la organización general de la clase, tal y como se muestra en la figura que se presenta a continuación (figura 23):



Figura 23. Observación de aspectos generales (I). Fuente: elaboración propia.

Contextualización

La primera observación de este estudio ha sido llevada a cabo en un centro privado concertado de línea 3 situado en un entorno urbano de la Comunidad Autónoma de Galicia, que imparte los niveles de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Se trata de un centro de grandes dimensiones, que

cuenta con un total de 1240 alumnos/as matriculados/as, de los cuales 225 son niños y niñas pertenecientes a la etapa de Educación Infantil.

El grupo clase

La clase en la que se ha realizado la observación es la de 5º de Educación Infantil, grupo C, que cuenta con un total de 25 niños y niñas. La mayoría del alumnado es castellanohablante, por lo que la lengua vehicular del aula es el castellano. El aula cuenta con una niña con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, que está recibiendo apoyo pedagógico, tanto dentro del centro escolar como fuera del mismo.

La observación participante

La observación se ha llevado a cabo en el centro escolar durante un total de 75 horas lectivas, distribuidas estas en 5 horas por día.

El total de estas horas incluyen la observación en el primer patio todos los días durante las tres semanas de duración; y la observación del patio de mediodía y comedor durante la primera semana. Durante esta fase, se ha utilizado en todo momento un diario de campo, en el que se ha dejado constancia de todos los datos y acontecimientos importantes, así como las propias percepciones y opiniones.

Dinámica del aula

Prestando atención a las rutinas del aula, destaca especialmente el hecho de que la **asamblea** no sea llevada a cabo en el momento de llegar al aula, como suele ser frecuente en toda la etapa de Educación Infantil, sino que es realizada en cualquier momento de la jornada, ocasionando, en la mayoría de las ocasiones, que los propios alumnos y alumnas

cambien ellos mismos las rutinas sin avisar, generando así que la asamblea no funcione como tal, esté incompleta, no presten atención o termine antes de tiempo.

La asamblea en el aula de Educación Infantil resulta fundamental, por sus múltiples ventajas de cara al proceso de enseñanza-aprendizaje. Jiménez (2010), por su parte, la define como un momento de reunión donde los alumnos pueden expresar sentimientos, vivencias, gustos, preocupaciones, así como trabajar normas, hábitos, capacidades, habilidades, etc. La asamblea suele seguir la misma dinámica a lo largo de todo el curso escolar, de tal forma que los niños y niñas se sientan seguros, participativos y colaborativos durante la misma. Además, no se debe olvidar que uno de los grandes objetivos de la etapa de Educación Infantil es contribuir al desarrollo de las capacidades básicas, y esta rutina es un momento fundamental para ello. Por otro lado, se pueden trabajar en este momento de la jornada las enseñanzas mínimas establecidas por el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, las cuales contribuyen al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas, objetivo principal de la Educación Infantil.

En el caso, como el presente, de un aula AICLE, representa un momento idóneo para trabajar la adquisición de contenidos y lengua extranjera de forma participativa y dinámica. Sin embargo, se observa que no se está llevando a cabo este aprovechamiento. Acerca de cómo realizar una asamblea en un aula AICLE en la etapa de Educación Infantil se hablará más adelante.

En la dinámica del aula, se trabaja por medio de **talleres**. Los niños y niñas tienen conformados cuatro equipos de trabajo, rotando en los diferentes talleres según la tarea que tienen que realizar, de tal modo que todos hagan lo mismo, pero en momentos

diferentes. Así, cuentan con el taller de Letras, el de Matemáticas, el de Plástica y el de Ciencias, estos dos últimos impartidos en inglés, atendiendo a la participación en el programa *Edulingüe 2020*. La forma en que se trabaja por medio de talleres en el aula dista mucho del modo en que debe distribuirse el espacio-tiempo para esta modalidad de trabajo en la etapa que nos concierne. Siguiendo a Jurado-Carmona (2002):

Los talleres atienden la globalidad del niño y de la niña, toman como referente el modelo constructivista, conectando cada nueva actividad con los conocimientos previos del alumnado y al centrarse en la vida cotidiana, la coeducación es un hecho así como la incorporación de los temas transversales, debe desarrollar la creatividad, con propuestas abiertas donde el niño y la niña necesitan utilizar toda la imaginación y la fantasía, el alumnado debe participar, tanto en la elaboración de propuestas, como en la organización de los mismos (p. 302).

De este modo, el trabajo por talleres debe responder a unos principios metodológicos clave, dejando poco lugar a la improvisación y requiriendo una planificación de la jornada escolar, con la finalidad de que los resultados sean satisfactorios. En este tipo de enfoque metodológico, es importante planificar, en primer lugar, el número de talleres que se van a llevar a cabo. Posteriormente, se deben señalar los objetivos que se persigue que los niños y niñas alcancen por medio del método, y elegir cuidadosamente los temas o actividades que se van a llevar a cabo en cada uno de los talleres. La distribución del alumnado, por su parte, debe ser heterogénea y, actualmente y a causa de la situación generada por el Covid19 y siguiendo el Protocolo del 22 de julio, estos grupos colaborativos serán estables durante todo el curso escolar. Por el mismo motivo, las familias no podrán participar en los talleres en el presente curso, buscando alternativas como la vía telemática para garantizar la colaboración entre la escuela y el entorno. Por

último, es importante establecer la temporalización: el trabajo por talleres debe responder a los objetivos señalados, y han de llevarse a cabo en un periodo de tiempo determinado.

En relación con lo anteriormente aportado, es importante resaltar que dicha dinámica no funciona de la forma esperada. Prácticamente a diario, se pierden diez minutos rotando los diferentes talleres debido a que el alumnado desconoce dónde se tiene que colocar, lo que obliga a la profesora a consultar en los libros quién había realizado la actividad el día anterior. En el trabajo por talleres, al igual que ocurre en el trabajo por rincones o centros de interés, es fundamental que los niños y niñas cuenten con elementos visuales que les guíen en la realización de sus tareas. Son muy habituales en el aula de Educación Infantil las pulseras, las medallas o pegatinas de diversos colores que indiquen en qué taller/rincón va a trabajar cada pequeño grupo colaborativo, y el hecho de no contar con estos elementos propicia que el alumnado no comprenda el objetivo de la actividad y, por tanto, la realización no resulte satisfactoria. En relación con esto, resultaría productivo optar por otra metodología de trabajo que ellos comprendan a la perfección, de tal modo que propicie la adquisición de un mayor grado de autonomía en todas las actividades del aula y, por consiguiente, no se perdiese tanto tiempo haciendo las rotaciones. Otra posible alternativa sería retrasar el momento de las rotaciones hasta que los niños y niñas comprendiesen la dinámica, es decir, realizar las mismas tareas al mismo tiempo en pequeños grupos de trabajo colaborativos, para más adelante pasar a rotar los grupos, en el momento en que los pequeños y pequeñas comprendiesen en qué consiste.

En general, no se evidencian más problemas en los talleres, mas conviene destacar un par de datos curiosos: en lo referente a las letras, los niños y niñas no parecen llevar un gran avance, teniendo en cuenta que se encuentran en el aula de 5º de Educación Infantil, y

que el trabajo de la lecto-escritura es fundamental para garantizar una adecuada continuidad entre ciclos a la hora de cambiar de etapa. Se aprecia una gran diferencia entre unos y otros, puesto que hay niños y niñas que saben escribir perfectamente su nombre, mientras que otros/as no conocen las letras que lo componen. De hecho, en general no son capaces de reconocer su nombre escrito, con lo cual parece que este aprendizaje haya sido adquirido de forma memorística, pero no lo reconocen puesto que no lo saben leer. En este caso, resultaría interesante aplicar medidas de refuerzo en relación con este punto, tratando que aprendan a escribir, a leer y reconocer su propio nombre y, como mínimo, el de los compañeros y compañeras de sus equipos de trabajo. Por su parte, en el taller de Matemáticas no se encontró ninguna anomalía, y el ritmo del alumnado es apropiado para su edad. Acerca de los talleres de Plástica y Ciencias, ambos impartidos en lengua extranjera, se profundizará más adelante.

Música e Inglés

La clase de Música es impartida, una hora a la semana, por la especialista del centro. En el tiempo que ha durado la observación, en total tres semanas, solo ha acudido al aula en una ocasión. La clase es impartida íntegramente en gallego, incluidas todas las canciones que en ella se trabajan. No se utilizan instrumentos, ni se utiliza el cuerpo como medio de expresión. En esta ocasión, los niños y niñas aprenden de forma memorística las canciones que han de representar en futuros festivales, con lo cual su elección no proviene de los intereses de los niños y niñas ni está sujeta a criterios pedagógicos.

En el caso de la clase de Inglés, y a pesar de que el Decreto 330/2009, de 4 de junio, establece que será impartida por profesorado especialista, la maestra tutora del grupo se encarga de su docencia. El alumnado suele repasar las tarjetas que se utilizan como

recurso para impartir las otras áreas en inglés. Además, practican los días de la semana, las estaciones y los meses del año. Por lo tanto, no se aprecia diferencia entre la clase de didáctica de la lengua inglesa y la clase AICLE, debido al hecho de que no se introducen conceptos nuevos, ni estructuras gramaticales, sino que se repiten una y otra vez los mismos aprendizajes durante las diferentes sesiones.

Bien es cierto que, una vez que se comienza a observar la clase de Inglés, los niños y niñas parecen tener aprendidos los conceptos y contenidos introducidos en el aula, pero con el paso de los días se puede comprobar que el aprendizaje se lleva a cabo de forma totalmente memorística y sin dar lugar a experimentación, aspecto clave en la etapa de Educación Infantil. Las tarjetas de memoria (*flashcards*) en las que se trabajan las estaciones corresponden al invierno, mientras que en otras áreas ya están trabajando la primavera, hecho que puede dar lugar a confusión por parte del alumnado y que parece deberse, principalmente, a la falta de planificación de la práctica docente.

Un aspecto que llama especialmente la atención es que, durante la clase de Inglés, la profesora introduce en varias ocasiones la asamblea en lengua extranjera, con todas las rutinas que esto conlleva, de lo cual se extraen una serie de conclusiones. Por un lado, es importante afirmar que el hecho de traducir al inglés una canción que los niños y niñas tienen aprendida y asentada en castellano puede dar lugar a confusión y ocasionar que, una vez que tienen que interpretarla ellos solos, tiendan a hacerlo en la lengua en que la aprendieron por primera vez, más aun, siendo su lengua materna. Por otro lado, se extrae de la observación que las rutinas en inglés no están funcionando pues, aunque la maestra realice preguntas y dé indicaciones únicamente en lengua extranjera, las alumnas y alumnos no están comprendiendo lo que se les dice. Esto genera confusiones en términos

específicos, ocasionando que sea la propia profesora quien lleva a cabo la asamblea ella sola, sin participación del alumnado.

Además, cuando se trata de la clase de Inglés, se cuenta en el aula con la presencia de dos niños que realizan numerosas producciones en lengua extranjera de forma espontánea. Ante esto, se aprecia que cuando la clase no sigue el ritmo que, en un principio, debería seguir y el alumnado no se muestra participativo, la docente realiza las preguntas a esos dos niños en concreto, siendo consciente que en esa pareja hay altas posibilidades de encontrar una respuesta positiva. Este detalle se puede achacar al hecho de estar realizando una investigación en este campo y ante la incomodidad que esto puede generar, pero resultaría altamente productivo intentar que los demás niños y niñas aprendiesen los conceptos, dado que son ellos mismos los que parecen mostrar problemas al respecto.

Durante la clase de Inglés, se hace uso de un reloj estacional, que se comenzó a utilizar dos días después de empezar la observación participante, puesto que el alumnado no tenía constancia de la existencia de dicho artilugio. De hecho, muchos de los materiales presentes en el aula aparecieron a posteriori de mi incorporación al centro. El mencionado reloj consta de una aguja que marca las cuatro estaciones del año y, en cada una de ellas, sus correspondientes meses. La profesora introduce el material en inglés, sin ningún tipo de apoyo en la lengua materna, ocasionando que el alumnado se muestre perdido y sin comprender lo que se les pregunta, ni lo que se les pretende enseñar. La situación desemboca en un punto en el que las niñas y niños ya no prestan atención: unos imitan sonidos; otros hablan entre sí; y alguno, incluso, abandonó la zona de asamblea para jugar con juguetes del aula.

Muchos de los conceptos y contenidos trabajados en clase son introducidos con la ayuda de vídeos reproducidos en el proyector, como es el caso de las canciones “*Days of the week*” o “*The months chant*”. Si bien se considera que ambos recursos son útiles para el aprendizaje de nuevo vocabulario en relación con los días y los meses, y los niños y niñas muestran un buen recibimiento ante la utilización de este tipo de recursos, es importante prestar atención a la forma en la que las canciones son seleccionadas y trabajadas en el aula, aspecto sobre el que se hará hincapié en apartados posteriores. Un detalle que se pudo percibir a lo largo de las sesiones es que la maestra tiene la concepción errónea de que los niños y niñas comprenden el significado de todos los meses del año en inglés, cuando la realidad dista de esta premisa: comprenden solo aquellos en los que, por su pronunciación, son similares al español, como por ejemplo “*February*/ febrero”. Sin embargo, en otro tipo de meses como “*January*/enero”, no entienden el significado.

Edulingüe 2020: el enfoque AICLE

Debido al hecho de que este centro educativo participa en el programa *Edulingüe 2020*, en Educación Infantil son impartidas en lengua extranjera las áreas de Plástica, Psicomotricidad y, de un modo más flexible, Ciencias Naturales.

El hecho de que la metodología empleada en el aula sea el trabajo por talleres ocasiona que dos áreas se trabajen en inglés y, simultáneamente, otras dos en español. En principio, no se aprecia que este hecho genere ningún tipo de problemática, dado que cada equipo de trabajo colaborativo permanece atento a la realización de su propia tarea, con lo cual no se da lugar a interrupciones, sea en el idioma que sea.

Basándose así en las principales características del método AICLE, anteriormente citadas, conviene analizar con detalle cuáles son los puntos fuertes y débiles de la aplicación del enfoque a esta institución educativa. Cabe recordar que el aula AICLE debe facilitar la adquisición de contenidos en lengua extranjera desde tareas, rutinas y actividades lo más próximas posible al alumnado. Así, la Xunta de Galicia (2009) afirma que cualquier acción que se lleve a cabo en el aula de Educación Infantil diariamente (quitar los abrigos, sentarse, limpiar la nariz, escuchar la narración de un cuento...) debería darse en lengua inglesa, pues “es en este contexto en el que se pretende que la nueva lengua potencie las capacidades de comunicación y ayude a la creación de formas diferentes de representación del mundo: el pensamiento” (p. 54). Ante esta afirmación, ninguno de los ejemplos mencionados se llevan a cabo en inglés, con lo cual no se generan situaciones en las que los niños y niñas puedan expresar conceptos libremente en lengua extranjera ni familiarizarse con el uso de la misma, lo que ocasiona que el aprendizaje de los contenidos en L2 no se produzca durante la jornada escolar de forma globalizada, sino que se lleva a cabo en momentos puntuales, de un modo forzado, con lo cual la producción espontánea de los niños y niñas queda anulada.

Por otro lado, se analizaron todos los recursos y materiales que se utilizan durante la clase AICLE. Según una publicación de la Xunta de Galicia (2009) sobre el plurilingüismo en Educación Infantil:

El equipo educativo deberá seleccionar todo tipo de materiales para la estimulación de las niñas y niños, disponiéndolos de manera que se incentive su manipulación y haciéndolos partícipes en la responsabilidad de su cuidado y organización. Así, se contará con materiales que favorezcan su desarrollo sensorial y motórico; la manipulación, interacción, observación y experimentación; el pensamiento lógico; la representación o comunicación oral (...) Los materiales curriculares se

adaptarán a los tipos de contenidos, las características y necesidades específicas de cada contexto educativo y, consecuentemente, a las características individuales del alumnado. Estos materiales permitirán distintos grados de lectura o uso, para esto serán lo más diversos posibles, ofrecerán múltiples posibilidades de utilización en función de las necesidades de cada situación y momento (p. 58).

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante contar con una amplia selección de recursos y materiales que faciliten y enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje, hecho que no se aprecia en el aula objeto del análisis. Principalmente, los dos métodos utilizados en el aula son el formato en papel, a través del uso de tarjetas de memoria (*flashcards*), y el formato digital, con la utilización única y exclusivamente de vídeos de Youtube con canciones, reproducidos a través del proyector y del ordenador.

Por su parte, las *flashcards* representan un recurso útil, ya que combinan fotografía y texto. Es interesante que los niños y niñas se familiaricen con la grafía de la palabra que están aprendiendo, pero se debe tener en cuenta que el alumnado de esta clase no sabe leer, con lo cual esa parte no realiza ninguna labor para su proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, con su utilización aprenden apoyándose en la fotografía del objeto y en la vocalización de la profesora, que les indica la palabra en inglés para que la repitan. Hay *flashcards* colgadas en la pared de toda la clase, pero el alumnado no les presta demasiada atención. El aprendizaje de este tipo de conceptos con la utilización de este recurso es memorístico, ya que a base de repetirles la misma palabra todos los días, terminan aprendiéndola, pero resulta curioso que, una vez que se le hace referencia al objeto plasmado en la tarjeta y se prescinde del uso de esta, no comprenden de qué se les está hablando. Es decir, relacionan el nombre del objeto en

inglés con la fotografía, pero si se les repite sin utilizarla, desconocen el significado de este, sin saber a qué se está refiriendo.

Del mismo modo, no llegan a fijarse, en ningún momento, en la grafía que acompaña a la imagen, con lo cual no se lleva a cabo un acercamiento a la lectoescritura, importante en la etapa de Educación Infantil, tal y como establece el anteriormente citado Decreto 330/2009 de 4 de junio. Por lo tanto, aunque es un recurso útil, conviene contemplar nuevas formas de implementarlo en el aula de forma que el aprendizaje sea significativo. Es importante añadir que las tarjetas utilizadas están escritas únicamente en castellano e inglés, obviando la presencia de la lengua gallega en el aula, fundamental al encontrarnos, en este caso, en un contexto plurilingüe en el que se cuenta con dos lenguas oficiales.

En lo referente a la reproducción de vídeos de la plataforma *Youtube*, se considera una buena iniciativa el hecho de integrar las Nuevas Tecnologías en el contexto del aula. Sin embargo, existen múltiples recursos en la actualidad más apropiados para el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo incluso el caso de algunos de creación propia. Se puede afirmar que las ventajas de introducir las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula de Educación Infantil son innumerables y, siguiendo a Vázquez (2004), destacan las siguientes:

- **Su atractivo y componentes lúdicos.** Los colores, sonidos e imágenes de los recursos TIC resultan llamativos y atractivos para los niños y niñas de esta etapa.
- **El acceso abierto a múltiples recursos educativos y entornos de aprendizaje.**

- **La personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.** Es posible adaptar los materiales al momento de aprendizaje y características individuales de cada niño/a.
- **La autoevaluación.** La mayor parte de los programas ofrecen la posibilidad de que la niña o niño pueda desarrollar estrategias metacognitivas.
- **Mayor autonomía y autoestima.** En general, aportan al alumno/a confianza en sí mismo/a.
- **Los instrumentos para el procesamiento de la información.** Las TIC proporcionan numerosos instrumentos para dibujar, escribir, etc.
- **La ampliación del entorno vital.** Desde la propia aula, se puede establecer contacto con otras escuelas, instituciones...
- **Mayor compañerismo y colaboración.** Un buen diseño metodológico de integración de las TIC debe promover la realización de actividades lúdicas y educativas.

Expuestas las múltiples ventajas de la correcta utilización de las TIC en el aula de Educación Infantil, y estableciendo una comparativa con la clase objeto del análisis, se concluye la necesidad de una mayor formación en este aspecto, con la finalidad de extraer el máximo aprovechamiento a los recursos disponibles y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo a un desarrollo óptimo del alumnado.

Por tanto, se puede comprobar que, de forma general, los recursos y materiales que se utilizan dentro de la clase AICLE no son manipulativos, ni favorecen la experimentación, como establece la Xunta de Galicia (2009) al respecto, con lo cual no resultan lo suficientemente atractivos para el alumnado. En este caso, a modo de

ejemplo, la utilización de *realia* dentro del aula resulta altamente enriquecedora, ya que favorece que el signo lingüístico se relacione con aquello que el niño o niña tiene a su alcance y puede manipular y tocar, aspecto fundamental en esta etapa y que se tiene especialmente en cuenta para la elaboración de la Propuesta de Intervención de esta tesis doctoral.

7.1.2.2. Rúbrica de observación

En esta sección se lleva a cabo un análisis de los aspectos observados en el aula en relación con la rúbrica diseñada para la entrada al campo, organizando la información en base a los ítems presentes en ésta. De este modo, se realiza un resumen de los siguientes apartados:

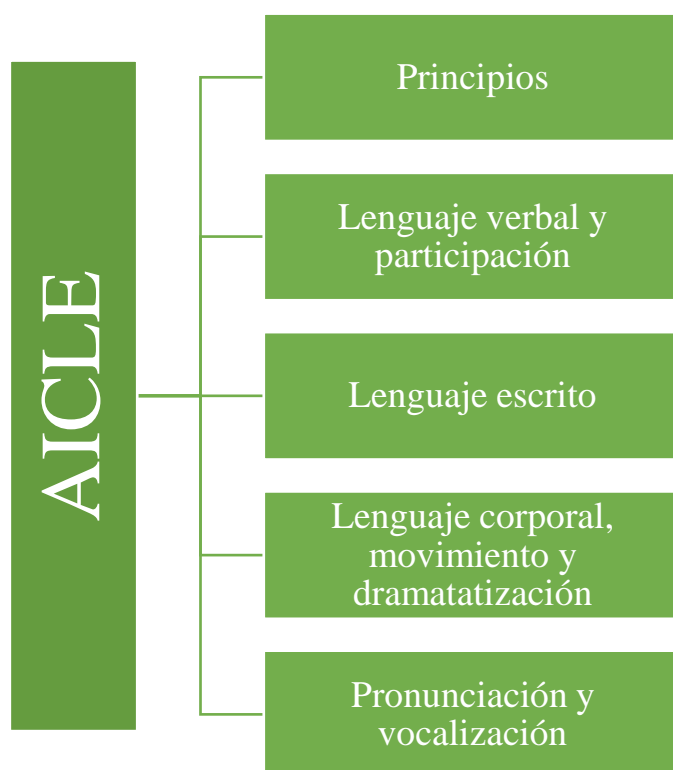


Figura 24. Observación del método AICLE (I). Fuente: elaboración propia.

7.1.1.2.1. AICLE

Principios AICLE

Prestando atención a la rúbrica de observación diseñada para la entrada al aula, en lo relativo a los principios AICLE, no se aprecia que los materiales sean adaptados a la etapa, partiendo de la base de que no se elaboran específicamente para el trabajo en el aula de Educación Infantil, pudiendo considerarse las *flashcards* como recursos para el aprendizaje de la lengua extranjera válidos para cualquier etapa educativa y más acordes con áreas o asignaturas de didáctica del inglés.

Por otro lado, no se observa utilización de la técnica de andamiaje (*scaffolding*), estrechamente relacionado con la denominada “Zona de Desarrollo Próximo” de Vigotsky, es decir, la distancia que existe entre el nivel de desarrollo del niño (aquello que puede realizar por sí mismo) y el nivel de desarrollo potencial (aquello que realiza con la ayuda de otros). Por este motivo, el profesor o profesora debe preparar al alumno/a para que tome control de la situación de forma paulatina, hasta poder resolver la tarea por sí mismo.

En lo referente al aprendizaje interactivo, se aprecia que éste es llevado a cabo en pequeños grupos colaborativos, aspecto fundamental en la etapa de Educación Infantil por las múltiples ventajas que aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje, principalmente referentes a la interacción y la socialización, aspectos clave a trabajar según la legislación vigente.

El apoyo en las Tecnologías de la Información y la Comunicación parece darse de forma aislada, sin planificación y sin interacción por parte del alumnado con las Nuevas Tecnologías. La utilización de éstas se ciñe a la visualización de videos a

través de la Pizarra Digital Interactiva y, si bien este recurso puede resultar provechoso dentro del aula, conviene otorgar más protagonismo al aprendizaje por manipulación y experimentación, haciendo al niño o niña protagonista del proceso educativo.

Por otro lado, en lo que se refiere a la diferenciación entre BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) y CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), división establecida por Cummins (2008), se estima un mayor trabajo de las habilidades referidas a la lengua cotidiana y conversacional, dejando a un lado el lenguaje académico, si bien ambas son trabajadas en clase de forma integrada.

Las tareas llevadas a cabo en el aula parten de lo particular a lo general, con ejemplos cercanos a la realidad del niño. Clara muestra de ello es el hecho de trabajar las estaciones y los elementos que la componen de forma integrada, de tal forma que el aprendizaje de los contenidos sea significativo. Además, es importante tener en cuenta que toda tarea que se lleve a cabo en esta etapa debe partir de los intereses de los niños y niñas, así como de su conocimiento previo y su nivel de desarrollo y capacidades. Por lo tanto, tener en cuenta su opinión y percepción a la hora de elegir temáticas y planificar actividades resulta verdaderamente enriquecedor para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En general, no existe alternancia de código (*translanguaging*) en el aula, motivo por el cual el alumnado es incapaz de comprender la mayoría de los contenidos que se trabajan en el aula, ocasionando falta de motivación y atención y, consecuentemente, la ausencia, bien sea total o parcial, de cualquier tipo de nuevo aprendizaje. Resultaría altamente beneficioso que la profesora utilizase la lengua materna del aula como apoyo a la hora de impartir docencia, de tal forma que la adquisición de contenidos y lengua resultase satisfactoria, teniendo en cuenta que la metodología AICLE no impide la

alternancia de lenguas siempre que sea necesario, sino que la contempla como una estrategia útil, especialmente en edades tempranas, siempre que contribuya a alcanzar los objetivos fijados.

Centrándose en las tareas que se realizan en el aula, se puede afirmar que, en general, están enfocadas al contenido. Sin embargo, se observa la falta de flexibilidad de estas, especialmente teniendo en cuenta el tiempo, que debe ser flexible en Educación Infantil debido a la corta edad del alumnado. Por lo tanto, llevar a cabo una tarea en un tiempo determinado ocasiona que no se tengan en cuenta las características o necesidades individuales de cada alumno/a, así como el hecho de que parte de las tareas, especialmente aquellas realizadas en libros o cuadernillos, no sean realizadas por todos los niños/as.

En lo referente a las estrategias gestuales utilizadas en el aula, se aprecia una exageración en la vocalización por parte de la profesora a la hora de pronunciar ciertos vocablos en lengua extranjera, algo ciertamente beneficioso de cara a la comprensión y aprendizaje por parte de las pequeñas y pequeños. Por otro lado, la profesora se apoya en la comunicación no verbal a la hora de impartir docencia en el aula AICLE, especialmente en lo relativo a acciones simples y cotidianas como abrir la puerta, cerrar la ventana, cortar, colorear...sin embargo, el abuso de este tipo de estrategias, tal y como se puede apreciar, ocasiona que el alumnado no comprenda ni aprenda el vocabulario y estructuras gramaticales en lengua extranjera, sino que se limite a la visualización de la gesticulación, con el fin de obtener de ella el significado.

Por otro lado, es importante prestar atención a las cuatro destrezas que han de ser trabajadas en el aula para su progresivo dominio, a saber: comunicación oral (*Speaking*), comprensión oral (*Listening*), comunicación escrita (*Writing*) y

comprensión escrita (*Reading*). En el caso de esta aula en concreto, se aprecia el trabajo de las dos primeras de forma continua y a diario. Sin embargo, se advierte la necesidad de un mayor tratamiento de las dos últimas, puesto que la comunicación escrita no se trabaja en clase en ninguna de las tareas llevadas a cabo durante la observación, y la comprensión escrita solo se tiene en cuenta a la hora de visualizar las *flashcards*, pero no se realiza ninguna actividad específica en relación con la misma, lo que ocasiona que los niños y niñas sean, simplemente, espectadores y observen.

Para completar este apartado, es necesario hacer referencia al marco de las 4Cs y, en este caso en concreto, la dinámica del aula AICLE no parece basarse en el mismo. Es de recibo tener en cuenta que, según el *4 Cs Framework*, se deben tratar en clase aspectos relacionados y que tengan en cuenta el contenido, el contexto, la cognición y la cultura. En este caso en particular, el contenido es integrado en el aula a través de diversas actividades, pero no se tiene en cuenta el contexto, tanto de los niños y niñas, como del centro escolar como del entorno sociofamiliar, lo que resultaría favorecedor para el proceso educativo. En lo referente a la cognición, se parte del nivel de desarrollo intelectual de los niños y niñas y las actividades, en general, están adaptadas a sus capacidades cognitivas.

Sin embargo, la cultura, uno de los pilares más importantes del enfoque AICLE, no se tiene en cuenta a la hora de programar. En este sentido, resultaría beneficioso integrar tareas en las que se trabajase tanto la cultura propia del entorno próximo del alumnado como la relativa a zonas en las que se utilice la lengua extranjera objeto de aprendizaje. Este aspecto será especialmente tenido en cuenta para el diseño de la Propuesta de intervención que se muestra en el capítulo 9.

Lenguaje verbal y participación

Centrándose en el proceso de aprendizaje del alumnado, se observa que, en determinadas ocasiones, intervienen oralmente en lengua extranjera de forma espontánea como, por ejemplo, en el momento de colorear, nombrando los colores en inglés sin ningún tipo de instrucción por parte de la profesora. En lo referente a la intervención de forma guiada, se aprecia una mayor disposición del alumnado a comunicarse en L2 si la profesora realiza preguntas concretas o aporta instrucciones precisas.

Los niños y niñas, de forma general, utilizan la lengua materna para expresar sentimientos, emociones, peticiones y opiniones, no empleando la lengua extranjera en ningún momento al realizar este tipo de acciones. Por tanto, no se considera que participen de forma activa en clase en inglés.

Teniendo en cuenta el vocabulario, no se aprecia que este sea amplio, ni rico, ni variado para su edad, ya que desconocen el significado de la mayoría de las palabras y estructuras trabajadas en el aula, limitándose al aprendizaje de vocabulario más específico, como los colores. Es importante tener en cuenta que este tipo de palabras son trabajadas a diario en el aula ordinaria de Educación Infantil, no apreciándose diferenciación entre esta y el aula AICLE en este aspecto. Sin embargo, sí conocen el vocablo extranjero para las formas convencionales de cortesía, como saludar, pedir disculpas y dar las gracias, y son capaces de reproducirlas en lengua extranjera si son guiados por la profesora para tal efecto.

En general, los niños y niñas no solicitan ayuda cuando muestran problemas de comprensión o expresión, lo que dificulta de forma preocupante el aprendizaje de los

contenidos. En relación con esto, a la hora de trabajar textos orales breves en lengua extranjera, no se aprecia comprensión del contenido por parte de las niñas y niños. Un ejemplo de ello es la interpretación de una canción motriz, realizada por la profesora e imitada por el alumnado, puesto que no se comprendía, en general, el significado de las instrucciones aportadas.

Como se ha mencionado anteriormente, el principal recurso utilizado en el aula son las tarjetas de memoria y, en general, los niños y niñas las interpretan sin dificultad. Sin embargo, si se tiene en cuenta que su finalidad en esta aula en concreto es el reconocimiento de la grafía del objeto representado mediante fotografía en castellano e inglés, se debe resaltar que no se están trabajando de forma correcta, puesto que son incapaces de reconocerla.

En relación con la discriminación auditiva de las palabras trabajadas en el aula en inglés, se observa que el alumnado reconoce gran parte del vocabulario si la pronunciación por parte de la profesora es correcta. De hecho, se aprecian diferencias entre la discriminación a la hora de escuchar una canción con vocabulario concreto y en el momento en que la palabra es reproducida por la profesora, derivando en una mayor comprensión en el primer caso.

Lenguaje escrito

En general, los niños y niñas no muestran interés por la lectoescritura en inglés. Sin embargo, tampoco parecen sentirse motivados a la hora de trabajarla en lengua materna, lo que ocasiona que no haya reconocimiento de la grafía de las palabras, ni iniciación a la lectoescritura en lengua extranjera. Las *flashcards*, si son introducidas de forma correcta en el aula, resultan especialmente útiles para trabajar la

lectoescritura en L2. Sin embargo, en este caso este recurso no es aprovechado de forma idónea, como ya se ha comentado.

Lenguaje corporal, movimiento y dramatización

Si bien la maestra se apoya estrategias gestuales a la hora de impartir docencia en inglés, el alumnado no hace uso del gesto y el movimiento para expresarse en lengua extranjera, no utilizando el cuerpo para señalar objetos ni designar acciones concretas. Por lo tanto, la dramatización está ausente en el aula AICLE, sin evocar ni representar personajes o situaciones, tanto reales como imaginarias, lo que resultaría ampliamente beneficioso para contribuir a la motivación de las niñas y niños y, por tanto, para que el proceso de aprendizaje se llevase a cabo de forma lúdica, partiendo de la base de que el juego y la diversión son aspectos clave en Educación Infantil.

Pronunciación y vocalización

De modo general, el alumnado no muestra una correcta pronunciación en lengua extranjera, no apreciándose una correcta vocalización de palabras sueltas. Sin embargo, se observa la voluntad por parte de las niñas y niños de imitar la pronunciación de la tutora, aunque el resultado no sea el esperado.

En el siguiente apartado, se lleva a cabo un resumen de los ítems observados acerca del tratamiento de la Educación Musical en el aula, atendiendo a los apartados presentes en la rúbrica, como se muestra a continuación (figura 25):

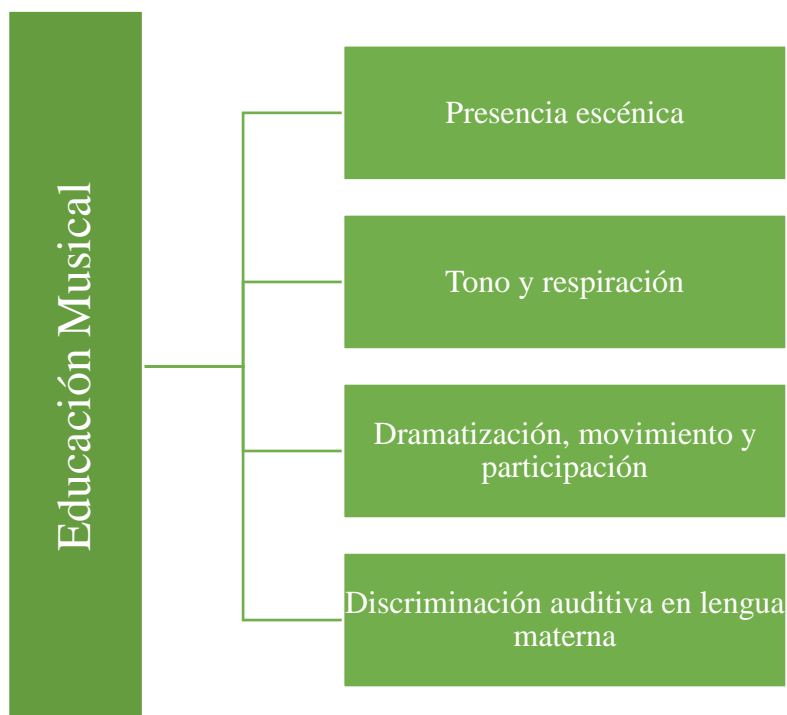


Figura 25. Observación de la Educación Musical (I). Fuente: elaboración propia.

7.1.1.2.2. Educación Musical

Presencia escénica

En el caso de esta aula, a la hora de trabajar una canción se aprecia una correcta, aunque mejorable, articulación de los sonidos por parte de los niños y niñas, sin utilizar expresiones fáciles y gestos de formar correcta al interpretarlos, lo que mejoraría ampliamente el resultado.

Tono y respiración

En las tres semanas que ha durado la observación, no se han realizado ejercicios de respiración antes de trabajar una canción, ocasionando, en gran medida, que los tonos

no sean precisos ni seguros. Por tanto, los niños y niñas, en general, no respiran correctamente ni mantienen el tono, algo que debería ser trabajado desde edades tempranas y, especialmente, en esta etapa.

Dramatización, movimiento y participación

Son varias las ocasiones en las que el alumnado, previa instrucción de la profesora, acompaña las canciones e interpretaciones con movimientos como palmas y golpes. Sin embargo, no se utiliza ningún tipo de instrumento que pudiese enriquecer la práctica educativa en este aspecto.

Los niños y niñas participan activamente en la actividad cuando las canciones son en español, y muestran más interés en clase cuando la música es utilizada como recurso, aumentando considerablemente su motivación.

Discriminación auditiva en lengua materna

En este aspecto, el alumnado no discrimina ni interpreta la altura de los sonidos, pero, sin embargo, sí lo hacen con la duración e intensidad de estos, un hecho comprensible si se tiene en cuenta que se trata de niños y niñas en las primeras etapas de desarrollo en todos los niveles. Del mismo modo, es importante resaltar que, en el aula, no se busca la discriminación auditiva mediante ningún tipo de actividad específica, motivo por el cual se percibe que las alumnas y alumnos no son capaces de interpretar las cualidades del sonido.

En el apartado que se presenta a continuación, se abordarán aquellos aspectos de la observación relacionados con la Educación Musical en el aula AICLE, siguiendo los ítems de la rúbrica, del siguiente modo:



Figura 26. Observación de la Educación Musical en el aula AICLE (I). Fuente: elaboración propia.

7.1.1.2.3. AICLE y Educación Musical

Dinámica del aula

En el caso de esta aula en particular, se observa un apoyo en la música a la hora de impartir docencia en inglés. De hecho, tanto la profesora tutora como el auxiliar de

conversación hacen uso de las canciones en lengua extranjera de forma continua. Sin embargo, es interesante saber hasta qué punto son utilizadas como recurso o estrategia pedagógica, o, por el contrario, como un simple entretenimiento en lengua extranjera. Durante la observación, se ha apreciado que el alumnado conocía previamente las canciones trabajadas en el aula, ya que siempre se emplean las mismas.

En general son dramatizadas y acompañadas con gestos y palmas, y los discentes las reproducen incluso cuando no están siendo trabajadas en el aula de forma espontánea. Sin embargo, y habida cuenta de lo anterior, se percibe que la música no es utilizada en el aula con finalidad educativa, sino que se utiliza como un recurso aislado de gran interés para el alumnado con el que parece pretenderse que aprendan el vocabulario sin participación por parte del profesorado.

Actitud y motivación del alumnado

Como se ha mencionado en subapartados anteriores, el alumnado se muestra más motivado en el aula AICLE ante la presencia de la música, puesto que las canciones despiertan el interés de los niños y niñas por aprender una segunda lengua, ocasionando que participen activamente en la escucha e interpretación de canciones en inglés.

Discriminación auditiva en lengua extranjera

En relación con la discriminación e interpretación de la altura de los sonidos, tal y como ocurre con las canciones en lengua materna, las niñas y niños no reconocen la misma, porque estos aspectos no se trabajan debidamente, pero sí discriminan la

duración e intensidad. En principio, parece apreciarse diferencias en torno a la discriminación auditiva con respecto a la clase en lengua materna, tal y como se especifica a continuación.

Vocalización y pronunciación

La pronunciación en lengua materna mejora considerablemente al cantar, apreciándose diferencias entre el aprendizaje de una determinada palabra de forma hablada y de forma cantada, resultando más satisfactorio de la segunda forma. Sin lugar a duda, se puede afirmar que los niños y niñas reconocen mejor una palabra cuando es cantada. En lo referente al papel de la profesora tutora, se observa que enseña al alumnado cómo vocalizar correctamente mediante, sobre todo, exageraciones a la hora de pronunciar una determinada palabra, de tal forma que ellos repitan la misma de forma precisa. Sin embargo, la maestra no enseña a las niñas y niños cómo respirar correctamente, lo que resultaría altamente beneficioso para el progresivo aprendizaje de la pronunciación del vocabulario trabajado en clase.

La canción como recurso en el aula AICLE

Debido al hecho de que se emplean en clase las mismas canciones de forma repetitiva, el alumnado, en general, conoce la letra de las canciones, si bien la reproducción de las mismas se lleva a cabo de un modo más cauteloso, algo comprensible si tenemos en cuenta la presencia de estructuras en lengua extranjera y la inseguridad que esta situación puede generar en los propios niños y niñas, de tan corta edad. Se aprecia, al mismo tiempo, que han aprendido la música y la correcta entonación de la canción, llevando el ritmo y cantando los intervalos melódicos de forma precisa.

Se observan ciertas dificultades a la hora de ajustar las percusiones al ritmo métrico de la canción, pero intentan expresarse musicalmente a través del movimiento al ritmo de la canción, aunque el resultado no sea el deseado.

Por otro lado, la pronunciación en lengua extranjera del alumnado mejora durante la interpretación de la canción, apreciándose importantes diferencias entre la reproducción de una palabra hablada y cantada. En lo referente al significado de la letra de la canción, no parecen comprender la totalidad de la misma. Sin embargo, sí se advierte que poseen una idea global del tema en torno al cual gira la misma.

El último apartado de la primera observación corresponde al papel del profesor tutor y los recursos que utiliza en el aula AICLE, resumiéndose lo observado del siguiente modo:

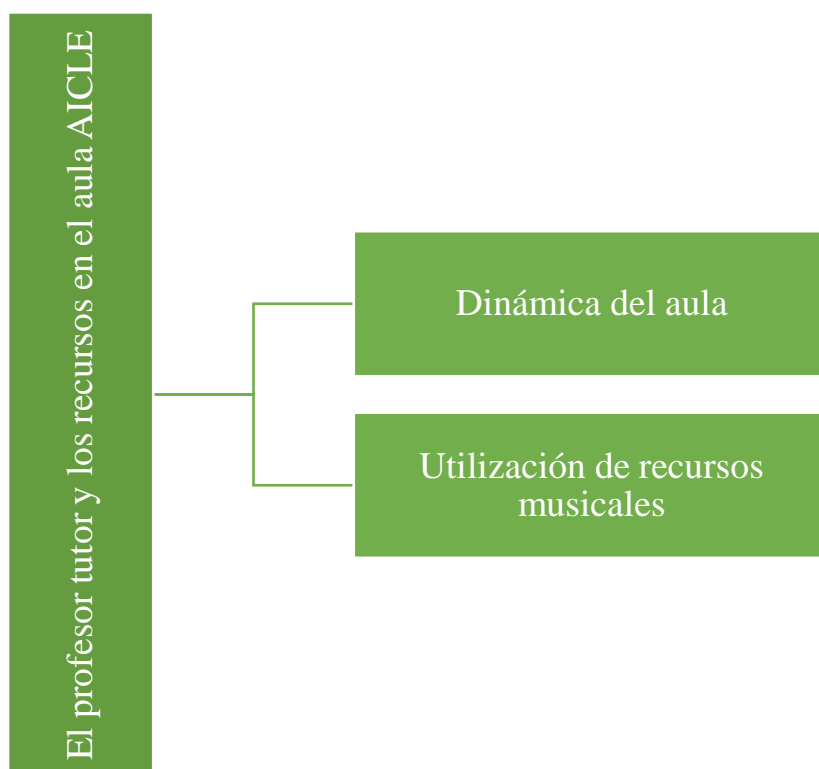


Figura 27. Observación del papel del profesor tutor y los recursos en el aula AICLE (II). Fuente: elaboración propia.

7.1.1.2.4. El profesor tutor y los recursos en el aula AICLE

Dinámica del aula

En general, la profesora no utiliza múltiples recursos en el aula, limitándose, como se ha mencionado anteriormente, a la utilización de tarjetas de memoria, la PDI y los libros de texto.

En lo relativo a su nivel de competencia en lengua extranjera, parece ser el adecuado para impartir docencia en la clase AICLE. Sin embargo, no se aprecia el apoyo necesario en la lengua materna, lo que facilitaría la comprensión del contenido por parte del alumnado, ni la utilización de un lenguaje claro y preciso, abusando de estructuras gramaticales complejas que dificultan el seguimiento de la clase por parte de los niños y niñas. La pronunciación y vocalización son correctas y claras, así como las indicaciones de las tareas y actividades que se realizan en el aula, apoyándose en gestos, movimientos y dramatizaciones con el fin de mejorar la comprensión del lenguaje. Sin embargo, aunque parte de las estrategias que utiliza la docente son adecuadas para el aula, se observa que desconoce y no utiliza la metodología AICLE en el aula, aspecto fundamental para la participación en el programa *Edulingüe 2020*, ocasionando que no se tenga en cuenta una base pedagógica firme, lo que enriquecería el proceso de aprendizaje tanto de los contenidos como de la lengua inglesa.

Utilización de recursos materiales

A raíz de lo vivenciado, y concluyendo con este apartado la primera observación, se percibe que los recursos musicales en el aula son utilizados por parte del profesorado

para adquirir vocabulario, pero no para mejorar la entonación. La docente parece considerar las canciones como un recurso útil para memorizar palabras o frases, pero sin hacer un trabajo de las estas ni completarlo con otras actividades. De hecho, no son interpretadas por la profesora tutora, limitándose a la utilización de los medios audiovisuales más como guía que como apoyo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

7.1.2. Observación II

7.1.2.1. Aspectos generales

A lo largo de la siguiente sección, se resaltan aspectos generales en relación con el aula de Educación Infantil observada, tales como el grupo-clase, el profesorado y la organización de espacios, tal y como se muestra en la siguiente figura:



Figura 28. Observación de aspectos generales (II). Fuente: elaboración propia.

Contextualización

La segunda observación se ha realizado en un Colegio de Educación Infantil y Primaria de línea 1, con localización en un entorno rural de la Comunidad Autónoma de Galicia, que imparte los niveles de Educación Infantil y Educación Primaria. Se trata de un centro pequeño, que suma un total de 225 alumnos y alumnas, 75 de los cuales cursan la etapa de Educación Infantil.

El grupo clase

La observación se ha llevado a cabo en el aula de 5º de Educación Infantil, la cual cuenta con 25 niños y niñas. La lengua vehicular del aula es el gallego, puesto que la mayor parte del alumnado es gallegohablante, tal y como se deriva de la pregunta realizada a las familias a principio de curso. En el caso de este centro en concreto, la clase AICLE es impartida por la especialista de inglés, que acude al aula un día por semana, durante 50 minutos.

La observación participante

Esta observación se ha llevado a cabo en el centro escolar durante tres semanas, prestando atención al desarrollo de la clase AICLE, la de Inglés y la de Música. Se ha utilizado un diario de campo, dejando constancia de los datos y acontecimientos destacables, y siguiendo la rúbrica de observación diseñada para tal efecto.

Dinámica del aula

La jornada escolar comienza con la asamblea, en la que los niños y niñas participan activamente en diferentes rutinas, tales como pasar lista, elegir al encargado/a del día,

registrar el tiempo meteorológico, etc. Además, es utilizada para que los pequeños y pequeñas cuenten a sus compañeros qué hicieron el día anterior por la tarde, cuando salieron de la escuela, de tal forma que se potencia de forma favorable la participación e interacción con el grupo de iguales. La asamblea resulta un momento idóneo para trabajar contenidos en lengua extranjera y, al tratarse este de un centro plurilingüe, sería interesante que algunas de las rutinas fuesen llevadas a cabo en inglés. Sin embargo, y teniendo en cuenta que la profesora tutora no imparte la clase AICLE, esto no resulta posible. Sin embargo, a modo de ejemplo, sí podrían introducirse conceptos en lengua extranjera, con la finalidad de que los niños y niñas fuesen ampliando su vocabulario, puesto que en la actualidad son muchos los centros no plurilingües que comienzan a trabajar la lengua inglesa desde las actividades cotidianas y las rutinas del aula.

En la dinámica de la clase, se trabaja por medio de rincones, es decir, espacios delimitados en los que los niños y niñas trabajan en pequeños grupos de forma simultánea mediante actividades relacionadas con las tres áreas que establece el currículo a través del Decreto 330/2009 de 4 de junio. De este modo, el alumnado trabaja en pequeños grupos colaborativos de 5 niños y niñas, rotando cada día por los diferentes rincones y eligiendo un encargado de cada grupo a qué rincón quieren acudir cada día. Aunque la dinámica de trabajo por rincones está bien organizada y tiene un funcionamiento correcto, lo ideal sería que se llevase a cabo un registro de los rincones a los que van las alumnas y alumnos cada día, con la finalidad de que el aprendizaje sea equitativo para todos.

Los rincones en los que se divide el aula son: matemático, científico, biblioteca, casita y arte. No se aprecia en ningún rincón ningún tipo de referencia al tratamiento de la lengua extranjera, ni son realizadas actividades que tengan que ver con su trabajo. El rincón de

biblioteca sería un lugar provechoso para contar con libros y cuentos en inglés, de tal forma que los niños y niñas pudiesen familiarizarse con la grafía de palabras conocidas para ellos en lengua materna. Al mismo tiempo, en los demás rincones podrían trabajarse también aspectos de la lengua extranjera de forma integrada, tal y como establece el enfoque AICLE. En el rincón de arte, por ejemplo, se podría prestar atención al tratamiento de la cultura, según el marco de las 4Cs, a través de actividades motivadoras y lúdicas que facilitasen el aprendizaje de los contenidos planteados.

En definitiva, aunque se podría plantear el trabajo por rincones desde el punto de vista de la clase AICLE, se percibe que la dinámica del aula, en general, funciona bien y los niños y niñas llevan un ritmo de aprendizaje adecuado para su edad, destacando especialmente el acercamiento a la lectoescritura.

Música e Inglés

La clase de Música es impartida por la profesora tutora, y destaca el hecho de que no cuenta con un horario fijo para ser llevada a cabo, sino que se da en cualquier momento, en varias sesiones semanales e incluso como un complemento al trabajo de otras áreas. Destaca la utilización de los xilófonos y, si bien es cierto que las niñas y niños muestran dificultades en su manejo, también es importante tener en cuenta que son alumnos/as de Educación Infantil que muestran problemáticas en este sentido propias y características de la etapa. En la mayoría de sesiones de Música que se han observado, la profesora hace uso de la canción como un medio de disfrute, realizando coreografías y dramatizando ciertas situaciones.

La clase de Inglés es impartida por la especialista, que acude al aula un día a la semana. Se percibe que es confundida con la clase AICLE, hecho que da respuesta al interrogante acerca de por qué solo se trabajaba el enfoque en una única sesión. Durante esta hora, los niños y niñas realizan manualidades, cuyas instrucciones son impartidas íntegramente en lengua extranjera, sin apoyo en la lengua materna, pero con gran protagonismo de la gesticulación.

Edulingüe 2020: el enfoque AICLE

A raíz de la participación del colegio en el programa *Edulingüe 2020*, se imparte en lengua extranjera el área de Plástica. Tal y como estipula el Decreto 79/2010, de 20 de mayo, y en relación con lo anterior, la Administración educativa debe fomentar la impartición de asignaturas en lengua extranjera con el objetivo de que los centros educativos lleguen a ofrecer hasta un máximo de un tercio de su horario lectivo semanal en inglés. De este modo, el horario dedicado en este centro para la impartición de asignaturas no lingüísticas en lengua extranjera es insuficiente, si se tiene como base el citado Decreto.

En el caso de esta aula AICLE en concreto, no se lleva a cabo trabajo por proyectos, ni la organización del aula en rincones o grupos colaborativos, por lo que el alumnado realiza las actividades en gran grupo, limitándose a un monólogo por parte de la profesora sin ningún tipo de participación por parte de los niños y niñas.

Como se ha citado con anterioridad, entre las características del enfoque AICLE destacan los mencionados trabajos por proyectos y organización en grupos colaborativos, así como las tareas que partan de lo particular a lo general. En este caso, solo se llevan a cabo

actividades relacionadas con la educación plástica, como la elaboración de un maletín de papel individual para guardar pequeños recortes. De este modo, no hay contenido para trabajar salvo aquel relacionado con el objeto fabricado y las instrucciones para realizar el mismo, de tal modo que la clase se basa, únicamente, en la escucha de la lengua extranjera, obviándose el *output* necesario para que dicho proceso resulte satisfactorio.

Es importante recordar que, en los contextos plurilingües, la Xunta de Galicia (2009) considera necesario que las rutinas del aula se den en lengua inglesa, de tal forma que los niños y niñas se familiaricen con el idioma objeto de aprendizaje desde las tareas cotidianas, algo que no se lleva a cabo en esta clase.

En lo relativo a los materiales empleados, solo se emplearon, durante el tiempo que ha durado la observación, papeles de diferentes colores, tijeras y pegamento. No se hace uso de las TIC, siendo importante recordar que, tras la aprobación de la LOE (2006) y de acuerdo con las modificaciones al respecto aportadas por la LOMCE (2013), aparece un nuevo currículo que incorpora las competencias clave a la educación, siendo dos de ellas la competencia digital y la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. Del mismo modo, la etapa de Educación Infantil debe contribuir al desarrollo de las capacidades, con el consecuente trabajo de las competencias clave.

En este sentido, se ha demostrado ampliamente que el trabajo de las TIC, o más específicamente de las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) es fundamental desde edades tempranas, debido a las múltiples ventajas que presenta frente a enfoques más tradicionales. Además, el tratamiento de las Nuevas Tecnologías en el aula representa un aspecto clave en la metodología AICLE.

7.1.2.2. Rúbrica de observación

7.1.2.2.1. AICLE

A continuación, se procede al análisis de los datos observados, respondiendo a la organización de la rúbrica diseñada para la entrada al campo, comenzando por la aplicación del enfoque AICLE en base a una serie de ítems, tal y como se resume en la figura 29:

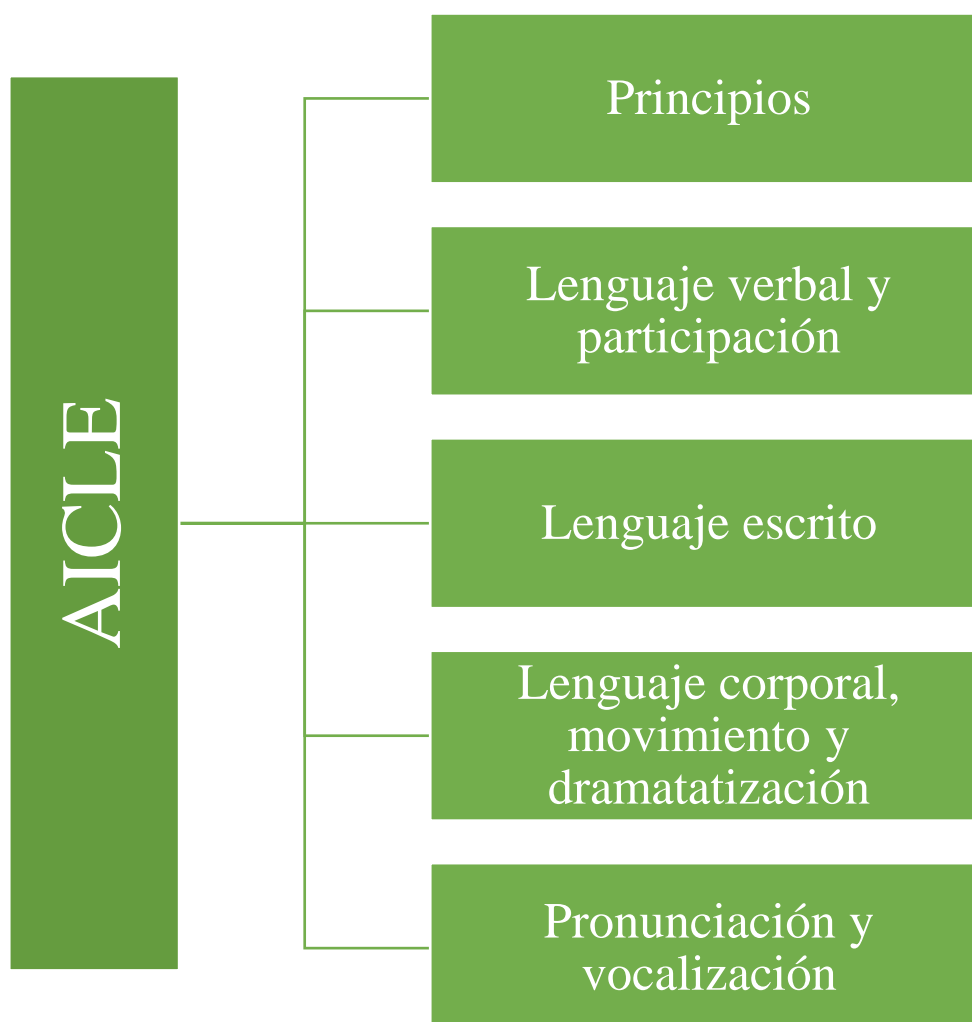


Figura 29. Observación del método AICLE (II). Fuente: elaboración propia.

Principios AICLE

Según los datos recogidos de la observación realizada, y siguiendo la estructura de la rúbrica diseñada para tal efecto, se percibe que no hay diseño de materiales específicos para la etapa, ni tampoco para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas, puesto que los únicos empleados son los necesarios para llevar a cabo manualidades durante una sesión a la semana, no ajustándose a ningún criterio específico para su utilización.

No se utiliza la técnica de andamiaje, puesto que no hay aprendizaje de contenidos, al mismo tiempo que no se percibe aprendizaje interactivo en pequeños grupos, dado que las actividades se realizan, en su totalidad, en gran grupo.

No hay apoyo en la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, ya que no se emplea ningún tipo de tecnología en el aula, al mismo tiempo que no se aprecia que las tareas partan de lo particular a lo general, debido al hecho de que no se realizan actividades específicas que requieran de una dificultad progresiva para ser llevadas a cabo por el alumnado. Del mismo modo, no hay ejemplos cercanos a la realidad del niño/a, como tampoco una temática que parta de sus propios intereses.

Por su parte, las tareas no son flexibles, ni abiertas, ni enfocadas al contenido, ya que este, como se ha comentado anteriormente, no se trabaja en el aula. Durante la clase AICLE, no se observa alternancia de código (*translanguaging*) para facilitar la comprensión por parte del alumnado, ocasionando que no entiendan la mayoría de las instrucciones que les son facilitadas. Sin embargo, sí se aprecian estrategias gestuales que acompañan el discurso de la profesora.

En lo referente al trabajo de las cuatro destrezas, solamente se presta atención a la comprensión oral, puesto que no se tratan ni la expresión escrita, ni la comprensión lectora, ni la expresión oral.

Del mismo modo, la clase no se basa en el marco de las 4 Cs, debido a que no se trabaja el contenido, ni el contexto, ni la comunicación, ni la cultura.

Lenguaje verbal y participación

El alumnado del aula no interviene oralmente en lengua extranjera de forma guiada ni de forma espontánea, motivo por el cual, aunque debería tratarse de una clase AICLE, los niños y niñas utilizan la lengua materna para expresarse y relacionarse con los demás, aunque la participación es prácticamente nula, por no mostrar predisposición a hacerlo en lengua extranjera.

Aunque en un determinado momento los pequeños y pequeñas puedan demostrar cualquier tipo de problema de comprensión, no solicitan ayuda a la profesora, sino que se limitan a realizar la actividad como ellos consideran que es la forma correcta, ocasionando un resultado poco satisfactorio.

Debido al hecho de que no se utilizan textos en lengua extranjera, se desconoce si son capaces de reconocer su contenido, al mismo tiempo que no hay constancia de que sepan interpretar imágenes, carteles, fotografías y pictogramas.

En principio, el alumnado parece discriminar auditivamente palabras en lengua extranjera.

Lenguaje escrito

Al no observarse aproximación a la lectoescritura en lengua extranjera, no ha sido posible percibir si el alumnado reconoce gráficamente palabras o muestra interés hacia el tema.

Lenguaje corporal, movimiento y dramatización

Del mismo modo que en el apartado anterior, no ha sido posible concretar si los niños y niñas utilizan el gesto y la dramatización en lengua extranjera al no haber producción en inglés por su parte, salvo en ocasiones en las que se repite la palabra que pronuncia la profesora, momento en el cual no se lleva a cabo ningún tipo de movimiento o gesto por parte del alumnado.

Pronunciación y vocalización

En relación con este ítem, se observa que, en la única situación en la que los niños y niñas repiten vocabulario aportado por la maestra, sí se aprecia una imitación de la pronunciación y una correcta vocalización en lengua extranjera. Sin embargo, al no existir producción por su parte de forma espontánea, no es posible concretar si son igualmente correctos sin tratarse de una repetición.

7.1.2.2.2. Educación Musical

A continuación, se procede al análisis de los ítems de la rúbrica empleada en relación con la Educación Musical, tal y como se muestra en la figura 30:

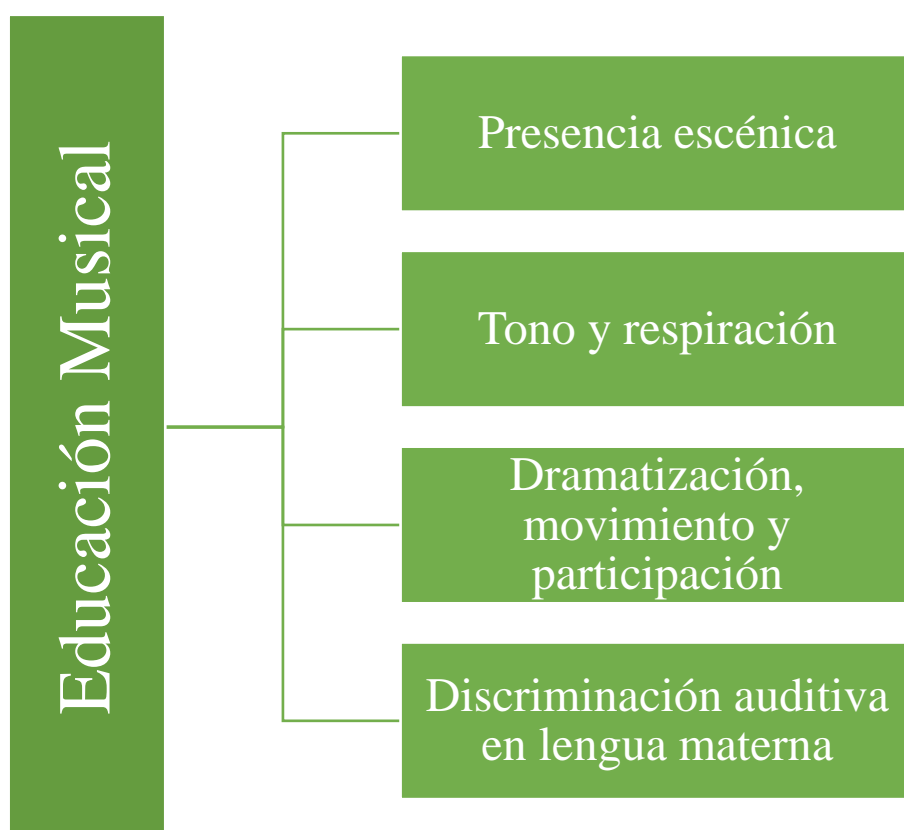


Figura 30. Observación de la Educación Musical (II). Fuente: elaboración propia.

Presencia escénica

A la hora de trabajar una determinada canción (únicamente en lengua materna) se observa una correcta articulación de los sonidos, al mismo tiempo que se utilizan expresiones faciales y gestos de forma espontánea.

Tono y respiración

No se aprecia la realización de ejercicios de respiración antes de trabajar una determinada canción. Sin embargo, los tonos son precisos, teniendo en cuenta la corta edad del alumnado.

Dramatización, movimiento y participación

Las canciones interpretadas en el aula son acompañadas con movimientos como palmas y golpes, dramatizándolas en determinadas ocasiones y con una participación activa. Además, se observa que muestran más interés en clase cuando la música es utilizada como recurso.

Discriminación auditiva en lengua materna

En general, los niños y niñas discriminan e interpretan de forma correcta la altura, duración e intensidad de los sonidos. Debido a la corta edad del alumnado, no se procede a observar si discriminan correctamente el timbre.

7.1.2.2.3. AICLE y Educación Musical

En este apartado, se abordarán aquellos aspectos de la observación relacionados con la Educación Musical en el aula AICLE, fundamentales al tratarse del tema objeto de estudio de esta tesis doctoral y en estrecha relación, tanto con los objetivos específicos formulados, como con las preguntas de investigación a las que se pretende dar respuesta en este estudio. Siguiendo los ítems de la rúbrica diseñada para la entrada al campo, se resumen los que se van a tratar en este apartado en la figura 31:



Figura 31. Observación de la Educación Musical en el aula AICLE (II). Fuente: elaboración propia.

Dinámica del aula

En el caso concreto de esta aula, la docente no se apoya en la música a la hora de impartir docencia en inglés, excepto en contadas ocasiones en las que, de forma cantada, proporciona instrucciones al alumnado. Por ejemplo: “*one, two, three, listen to me*”.

Si se hace referencia a las canciones como recurso en el aula AICLE, no se observa su utilización, por lo que no se puede comprobar si son dramatizadas o acompañadas de gestos, palmas o movimientos, ni si son utilizadas con finalidad educativa.

Actitud y motivación del alumnado

En relación con lo aportado en el subapartado anterior, no ha sido posible observar si la música contribuye a una mayor motivación e interés del alumnado en la clase AICLE, puesto que no se utiliza.

Discriminación auditiva en lengua extranjera

Si bien no es posible conocer en qué medida discriminan los alumnos y alumnas la altura, duración e intensidad de los sonidos, se aprecian diferencias en torno a la discriminación auditiva del vocabulario utilizado en la clase AICLE con respecto a la clase en lengua materna, observándose una correcta pronunciación y vocalización derivada de la perfecta imitación de las palabras trabajadas en el aula por parte de la profesora.

Vocalización y pronunciación

En este caso, se percibe que la docente enseña al alumnado cómo vocalizar correctamente. Sin embargo, no se aprecia que les instruya sobre cómo respirar de forma precisa. Por otro lado, debido a la ausencia de canciones en el aula AICLE, no es posible contrastar si la pronunciación en lengua extranjera mejora al cantar, o si reconocen mejor una palabra cuando es cantada.

La canción como recurso en el aula AICLE

Si bien este apartado resulta fundamental para dar respuesta a los múltiples interrogantes que se plantean en esta investigación, no es posible obtener datos concluyentes, debido a la no utilización de la canción como recurso en el aula AICLE.

7.1.2.2.3. El profesor tutor y los recursos en el aula AICLE

Teniendo en cuenta los ítems observados en relación con el papel del profesorado y los recursos que se utilizan en el aula, el análisis se lleva a cabo del modo que se presenta a continuación:

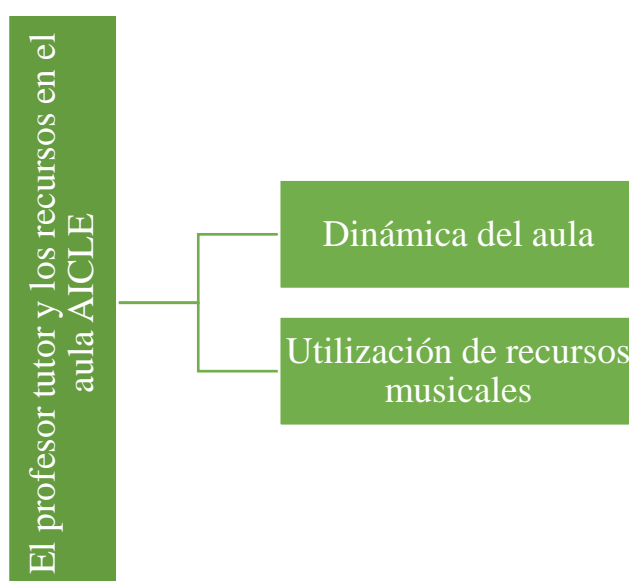


Figura 32. Observación del papel del profesor tutor y los recursos en el aula AICLE (II). Fuente: elaboración propia.

Dinámica del aula

En el caso de este apartado, es importante mencionar que en este centro no se trata del profesor tutor, sino que la clase AICLE es impartida por la profesora especialista de inglés.

En general, no se aprecia que utilice múltiples recursos en el aula, puesto que se limita a la realización de manualidades con contados materiales, los cuales no resultan variados ni motivadores para el alumnado.

El nivel de competencia en lengua extranjera por parte de la maestra es el idóneo. Sin embargo, no se apoya en la L1 a la hora de impartir docencia, dificultando la comprensión de los niños y niñas. Aun así, el lenguaje que utiliza es claro y preciso, con una pronunciación y vocalización perfectas. Del mismo modo, las indicaciones y enunciados de las tareas y actividades son claros, apoyándose en gestos, movimientos y dramatizaciones para mejorar la comprensión del mensaje.

La profesora afirma conocer la metodología AICLE pero, a pesar de ello, no la utiliza en el aula, al mismo tiempo que no se cumple con los requisitos imprescindibles para participar en el programa *Edulingüe 2020*.

Utilización de recursos musicales

En principio, no parece que los recursos musicales empleados en el aula ordinaria sean utilizados para adquirir vocabulario, y no es posible conocer si este sería el caso en el aula AICLE, puesto que no se usan.

Del mismo modo, se desconoce si son utilizados para mejorar la entonación y memorizar palabras o frases, pero se observa que se emplean en determinadas ocasiones para motivar y despertar el interés de los niños y niñas en el aula ordinaria.

7.1.3. Entrevistas

Tal y como se ha mencionado anteriormente en el apartado “Metodología”, otra de las técnicas de recogida de datos empleada en este estudio es la entrevista, realizadas todas ellas, en este caso, a un total de 5 profesores y profesoras que imparten docencia en Educación Infantil en los centros educativos observados. El principal objetivo de estas entrevistas es concretar el grado de conocimiento del profesorado acerca del programa *Edulingüe 2020*, en los que participan sus colegios, debido al hecho de que no resulta posible extraer dicha información de las observaciones. Además, es importante conocer su grado de motivación, su conocimiento acerca del enfoque AICLE y los recursos utilizados en el aula, todo ello en estrecha relación con la temática de esta tesis.

Por lo tanto, a la hora de llevar a cabo el análisis de las entrevistas realizadas se presta atención a los diferentes apartados y secciones que las estructuran. De este modo, se lleva a cabo en base a los siguientes puntos (figura 33):

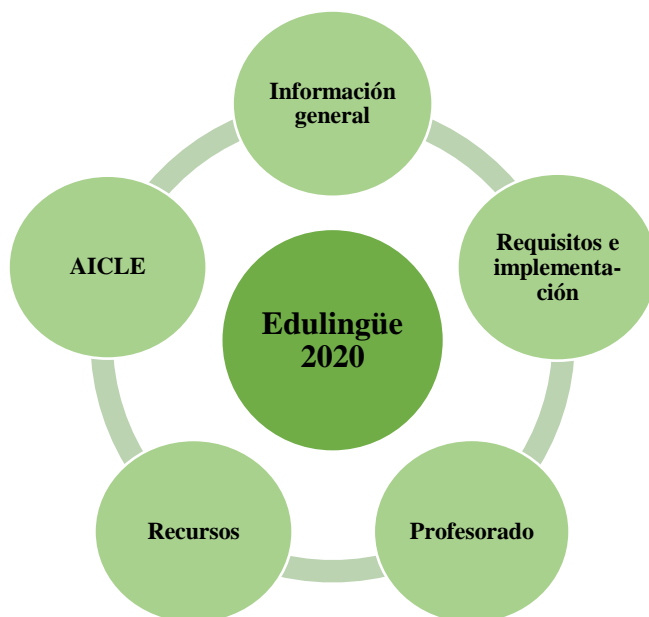


Figura 33. Apartados de la entrevista. Fuente: elaboración propia.

Información general

En lo referente a este aspecto, cuatro de los entrevistados/as pertenecen al cuerpo de maestros especialistas en Educación Infantil, mientras que uno/a de ellos/as es especialista de Inglés. La totalidad de ellos afirman llevar en la docencia entre 10 y 20 años. Ante la pregunta acerca del nivel de lengua extranjera, se concreta que 4 de los entrevistados poseen un nivel B2 debidamente acreditado, mientras que uno de ellos no posee ningún tipo de certificación, requisito indispensable para impartir docencia en aulas plurilingües, según el programa *Edulingüe 2020* (ver figura 34).

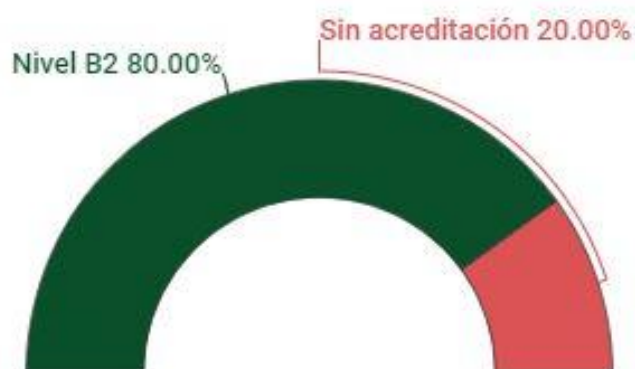


Figura 34. Acreditación del nivel B2 en lengua extranjera. Fuente: elaboración propia.

Requisitos e implementación

En lo relativo a las preguntas acerca de los requisitos y la implementación de *Edulingüe 2020*, la totalidad de los/as entrevistados/as afirman conocer el programa (figura 35).

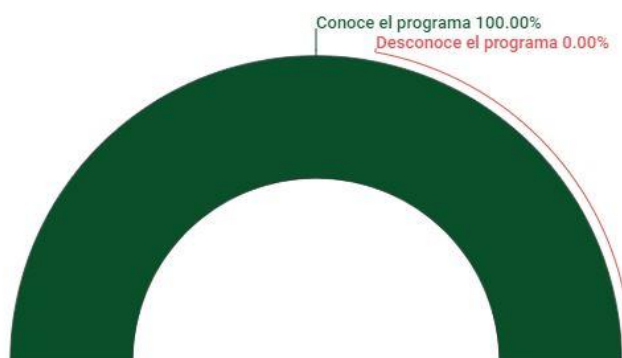


Figura 35. Conocimiento del programa *Edulingüe 2020*. Fuente: elaboración propia.

En la pregunta acerca de la complejidad de la implementación del programa, se obtienen los mismos resultados que en la anterior, considerando dos de los/as entrevistados/as que resultó sencilla, mientras que tres de ellos consideran que la implementación fue compleja, resaltando las palabras de una/o de las/os entrevistadas/os, “complicada y metida a calzador” (figura 36).

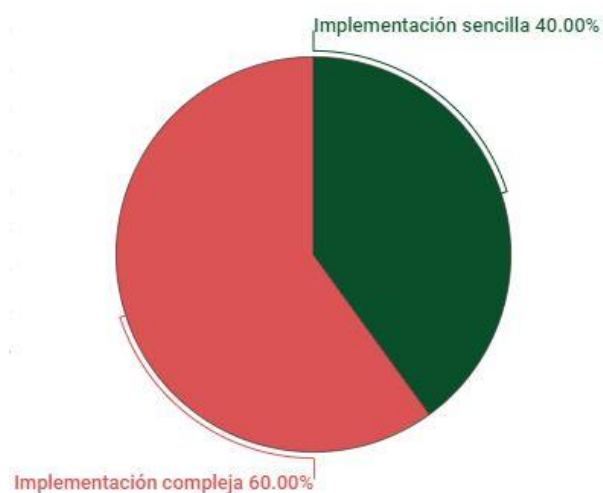


Figura 36. Implementación de *Edulingüe 2020*. Fuente: elaboración propia.

En la pregunta acerca del conocimiento acerca de los requisitos y objetivos del programa *Edulingüe 2020*, 4 de los participantes afirman conocerlos, mientras que un quinto afirma no conocerlos (ver figura 37).

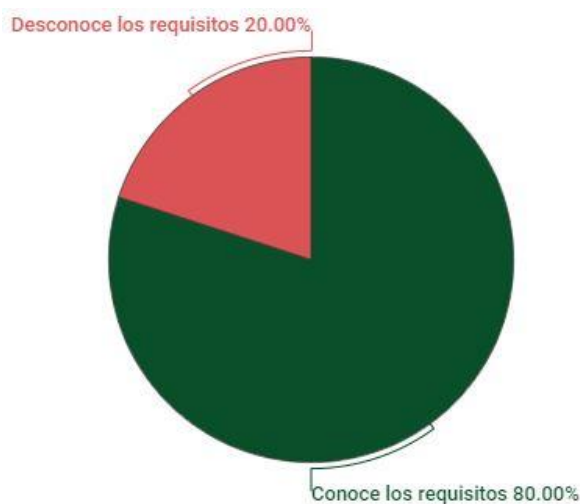


Figura 37. Grado de conocimiento de los requisitos de *Edulingüe 2020*. Fuente: elaboración propia.

Ante la pregunta relativa a si consideran que un nivel B2 en competencia de lengua extranjera es suficiente para participar en *Edulingüe 2020*, la totalidad de los/as entrevistados/as consideran que sí (figura 38).



Figura 38. Efectividad del nivel B2 para impartir docencia. Fuente: elaboración propia.

La siguiente cuestión hacía referencia a la mejora de la calidad de la enseñanza del centro educativo ante la implementación de *Edulingüe 2020*. 4 de los participantes afirman considerar esta mejora, discrepando uno de ellos (figura 39).

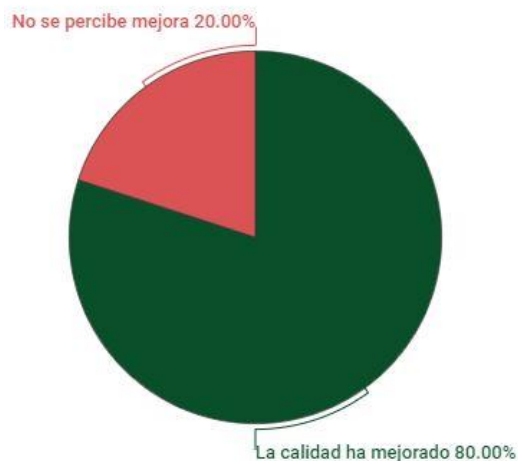


Figura 39. Calidad de la enseñanza tras *Edulingüe 2020*. Fuente: elaboración propia.

Cuando se pregunta el motivo por el que el centro participa en el programa, 3 de los/as entrevistados/as consideran que se debe a la demanda de las familias, y 2 creen que se debe a que el colegio quiere distinguirse como centro plurilingüe y no quedarse atrás en todo lo nuevo que se oferta desde la *Consellería*, como se muestra en la figura 40.

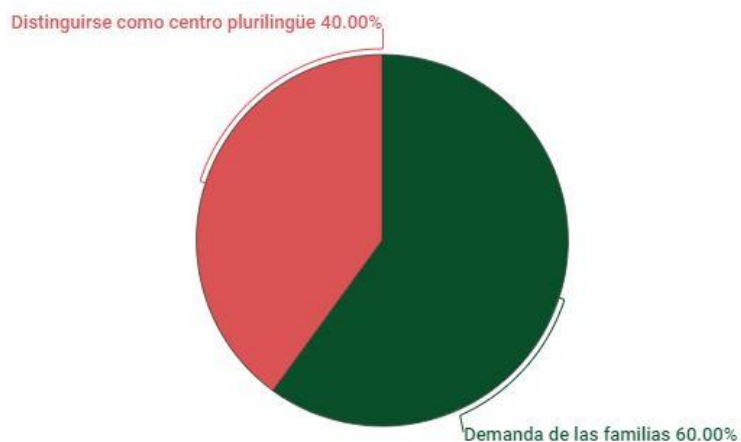


Figura 40. Motivo de la participación del centro en el programa. Fuente: elaboración propia.

En la siguiente pregunta realizada, se pretendía conocer cuántas horas a la semana de inglés tenía el alumnado antes de participar en el programa, coincidiendo el 100% de los participantes en que contaban con un total de 12 horas semanales. Por otro lado, y en estrecha relación con la cuestión anterior, se pretendía conocer del mismo modo cuántas horas totales de inglés tiene actualmente el alumnado, tras la implementación de *Edulingüe 2020*, observándose que todos dan respuestas diferentes al mismo interrogante, incluso dentro del mismo centro educativo. Por este motivo, no es posible concretar cuántas horas tienen en la actualidad, puesto que una clase afirma tener 3.5 horas, otra 5.5 y alguna, incluso, 8 horas semanales, resultando imposible en consonancia con el horario lectivo del propio centro (véase figura 41).

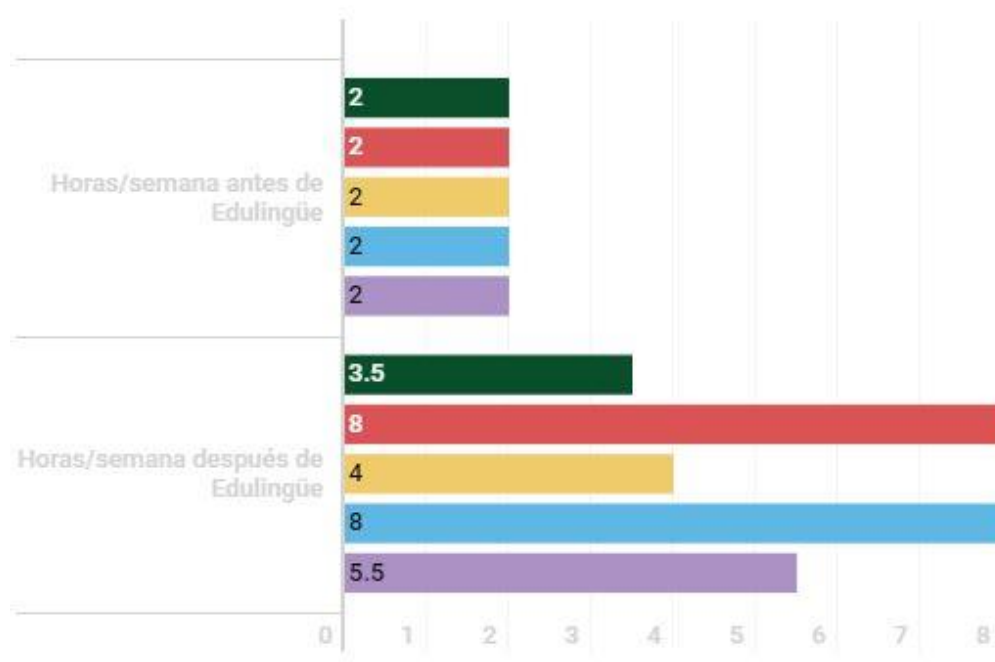


Figura 41. Horas de Inglés antes y después de implementar *Edulingüe 2020*. Fuente: elaboración propia.

En el caso de la pregunta acerca de qué lenguas extranjeras se introdujeron en el aula, la totalidad de los/as entrevistados/as responden lengua inglesa (figura 42).

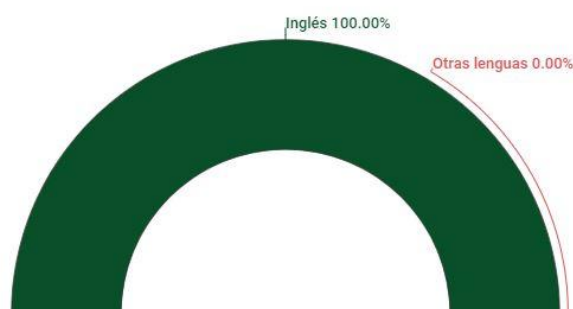


Figura 42. Lenguas extranjeras introducidas en el aula. Fuente: elaboración propia.

En lo referente a las modificaciones de la Planificación Lingüística que supuso la implementación del programa, 4 de los participantes afirman conocerlas, afirmando uno de ellos que “no hubo variación”. El otro afirma que desconoce qué modificaciones se llevaron a cabo (figura 43).

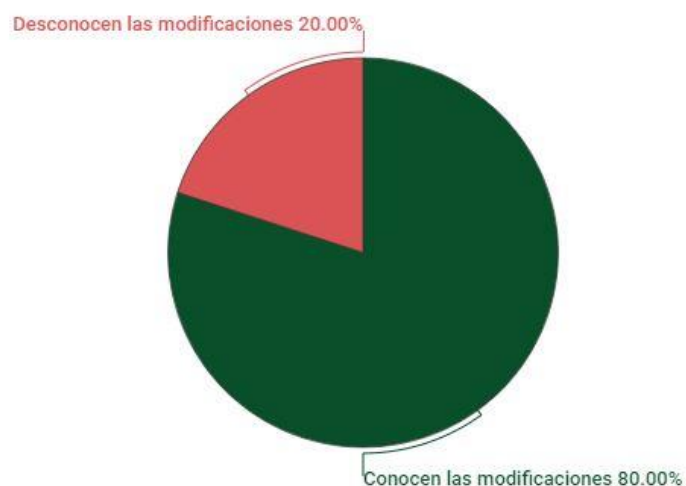


Figura 43. Conocimiento de las modificaciones en la Planificación Lingüística. Fuente: elaboración propia.

Profesorado

En el apartado en relación con el profesorado, en la primera pregunta, todos los entrevistados consideran que su propio nivel de inglés es suficiente para participar en el programa, aunque afirman que impartir ciertas áreas en lengua extranjera supone una preparación específica y el conocimiento de nuevo vocabulario especializado (figura 44).

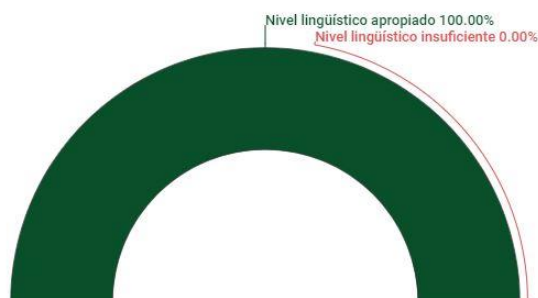


Figura 44. Valoración del nivel de inglés propio para participar en el programa. Fuente: elaboración propia.

En la siguiente cuestión, acerca de si el profesorado coordina la docencia con el especialista de lengua extranjera, 4 de los participantes responden que sí, mientras que uno de ellos afirma no coordinarse (ver figura 45).

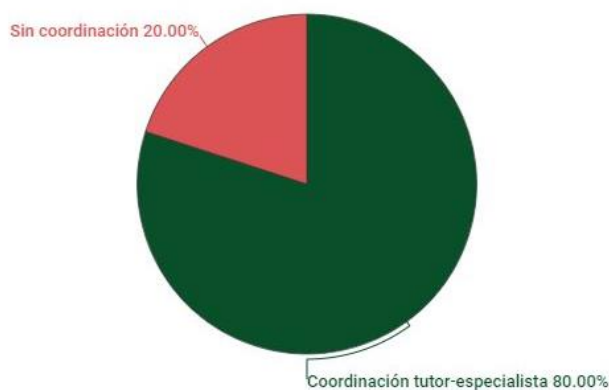


Figura 45. Nivel de coordinación entre tutor y especialista. Fuente: elaboración propia.

En relación con la carga de trabajo que supuso para los docentes la implementación del programa *Edulingüe 2020*, la totalidad de los participantes consideran que se dio un aumento considerable (figura 46).

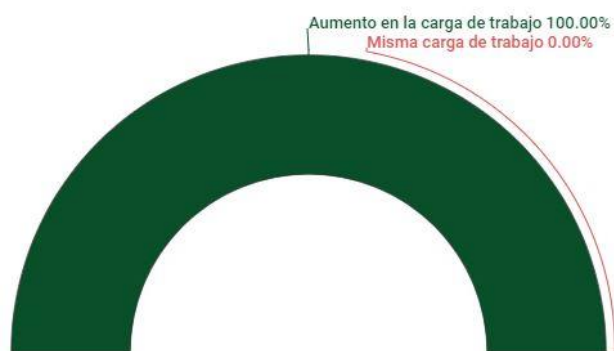


Figura 46. Carga de trabajo tras *Edulingüe 2020*. Fuente: elaboración propia.

A la pregunta relativa al porqué de la participación del profesorado en el programa, un total de 4 entrevistadas/os afirman hacerlo por propuesta del propio centro educativo, mientras que un quinto alega poseer la titulación de lengua extranjera (ver figura 47).

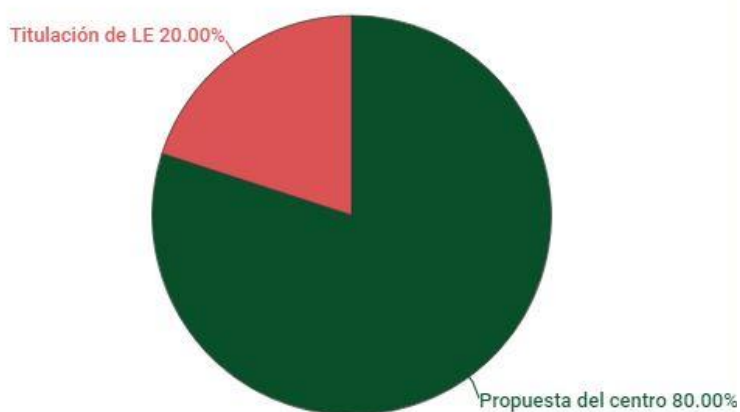


Figura 47. Motivo de la participación como docente en el programa. Fuente: elaboración propia.

Recursos

En el apartado de recursos, la primera pregunta pretendía dar respuesta a si es utilizado el enfoque AICLE en el aula, a lo que uno de los profesores/as responde que sí, mientras que los cuatro restantes afirman no utilizarla (figura 48).

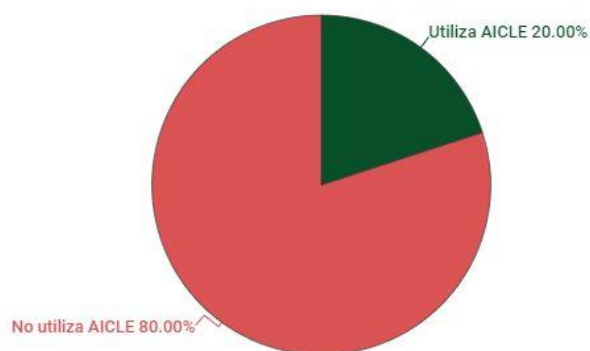


Figura 48. Utilización del enfoque AICLE. Fuente: elaboración propia.

Cuando se pregunta a los participantes si consideran que en Educación Infantil hay suficientes materiales para la docencia en inglés, el 100% de los entrevistados responden que no, y añaden que “las editoriales están empezando a elaborar materiales para Educación Infantil” y que “en Educación Infantil hay bastante poco material para todo, siempre se habla de Primaria pero estamos ahí un poco olvidados” (ver figura 49).

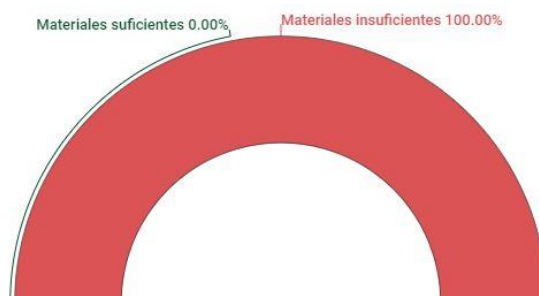


Figura 49. Valoración de la cantidad de materiales en Educación Infantil. Fuente: elaboración propia.

En lo referente a los recursos que los/as entrevistados/as utilizan en su aula para la docencia en inglés, y según lo extraído de las entrevistas, se percibe que los más utilizados son las *flashcards*, canciones y juegos, mientras que los restantes afirman utilizar las nuevas tecnologías (ver figura 50).

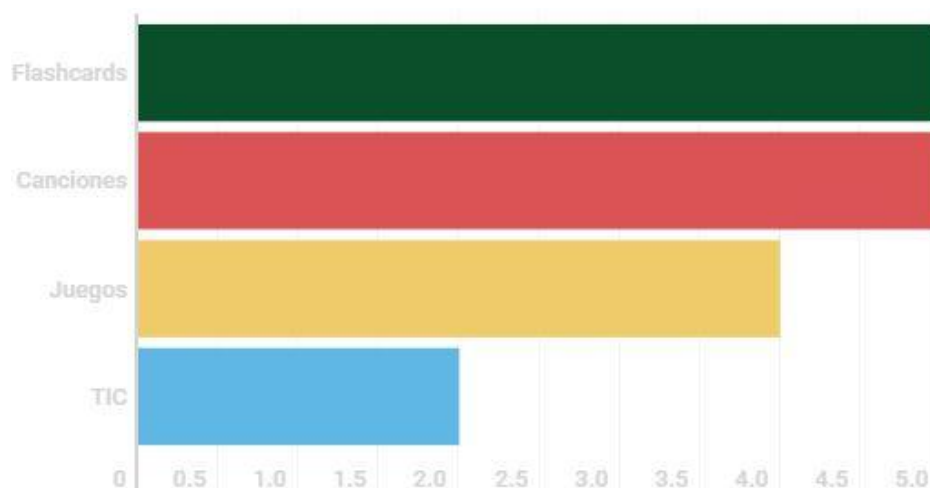


Figura 50. Tipo de recursos empleados en el aula. Fuente: elaboración propia.

AICLE

Pasando a hablar acerca del apartado AICLE, 2 de los entrevistados afirman conocer la metodología, mientras que los restantes no la conocen (ver figura 51). Es de recibo añadir que uno de los participantes cuya respuesta fue afirmativa, en las posteriores preguntas en relación con aspectos concretos de la metodología no ha sido capaz de responder.

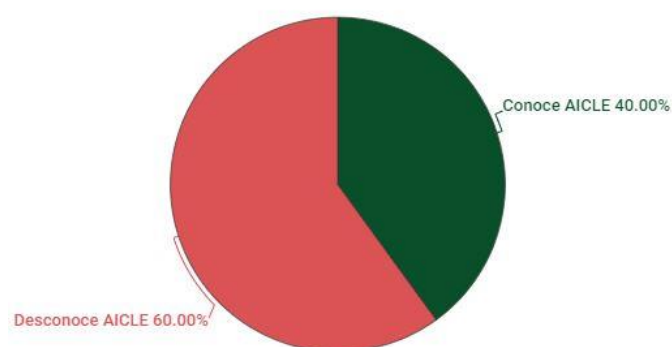


Figura 51. Nivel de conocimiento del método AICLE. Fuente: elaboración propia.

A la hora de analizar las entrevistas realizadas, las respuestas más contradictorias se derivan de la pregunta con relación a si cuentan con algún tipo de formación en metodologías para el plurilingüismo, ya que dos de los participantes afirman que sí, mientras que los otros tres dicen no contar con formación (ver figura 52). Sin embargo, uno de ellos alega que el propio centro educativo impartió “algún curso, pero de pocas horas”, y otro afirma que “el centro no dio ningún curso”. En este caso, y tratándose del mismo colegio, se duda de la fiabilidad de ambas respuestas por la contradicción que ambas suponen.

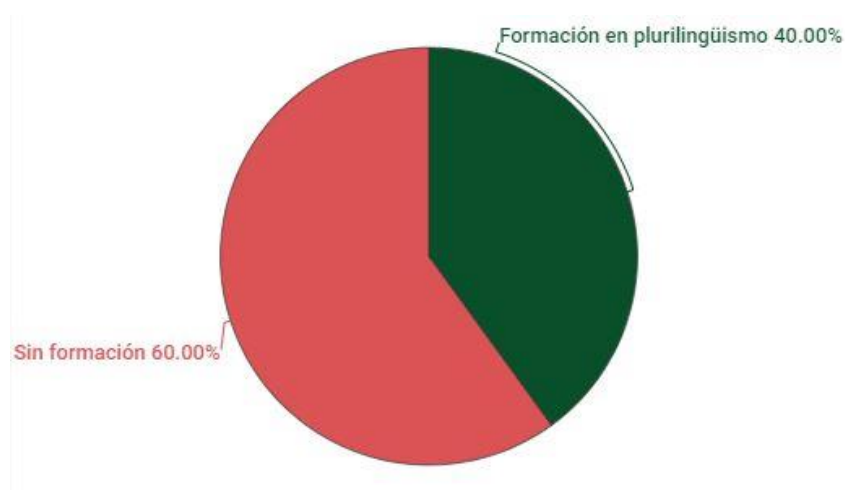


Figura 52. Formación en metodologías para el plurilingüismo. Fuente: elaboración propia.

Contando desde la anterior pregunta en adelante, solamente se les pregunta específicamente sobre la metodología AICLE a aquellos/as profesores/as que afirmaron conocerla, con lo cual se reducen a tres respuestas por cada interrogante, tal y como se presenta a continuación. La totalidad de los participantes consideran la metodología AICLE beneficiosa para el alumnado, afirmando que los niños y niñas muestran total

comprensión de los contenidos en lengua extranjera, y que son capaces de comunicarse en inglés dentro de sus posibilidades (ver figura 53).

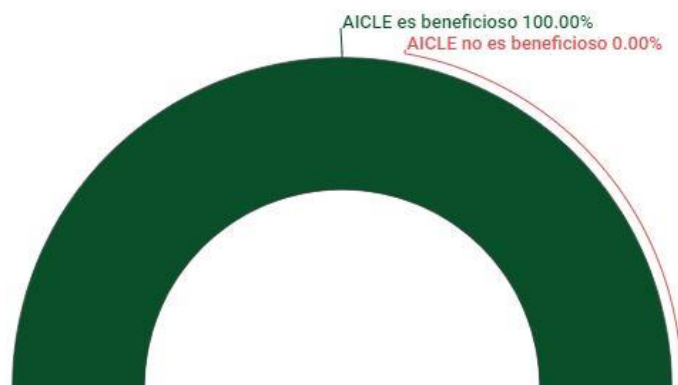


Figura 53. Beneficio del método AICLE. Fuente: elaboración propia.

Cuando se pregunta qué metodología consideran más sencilla a la hora de impartir docencia, dos de los entrevistados consideran que la tradicional, mientras que uno de ellos afirma que “a la larga es muy beneficioso (AICLE) porque los niños cuando llegan a sexto pues la verdad es que han mejorado muchísimo, se expresan en inglés, pronuncian bien, han adquirido muchísimo vocabulario, con lo cual es fantástico” (ver figura 54).

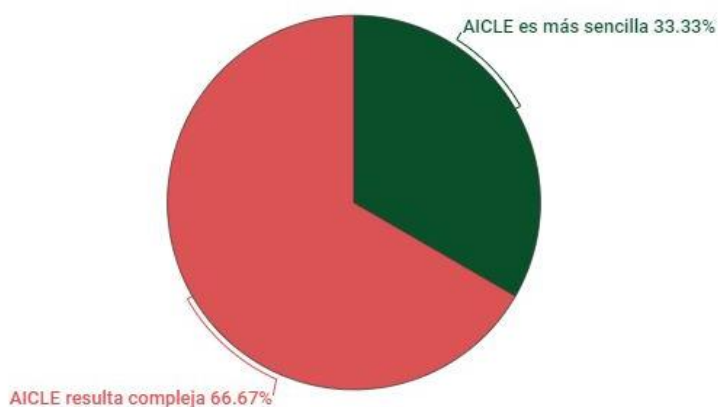


Figura 54. Nivel de dificultad en la utilización de AICLE. Fuente: elaboración propia.

En lo referente a si consideran que el alumnado presta más atención cuando las clases se imparten en L1 o en lengua extranjera, la totalidad del profesorado considera que lo hacen cuando las clases se dan en lengua materna (ver figura 55). Del mismo modo, todos los participantes coinciden al valorar los resultados de la utilización del método AICLE como muy satisfactorios, al facilitar tanto la adquisición de la lengua extranjera como de contenidos lingüísticos (ver figura 56).

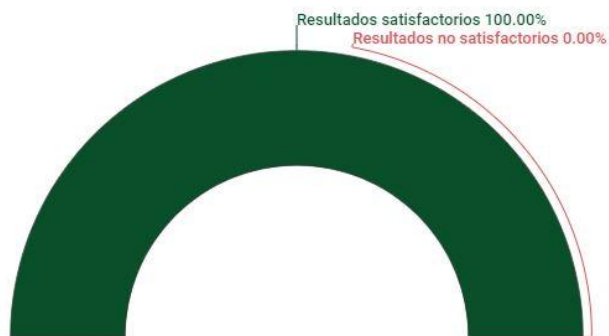


Figura 55. Nivel de atención del alumnado según el idioma empleado. Fuente: elaboración propia.

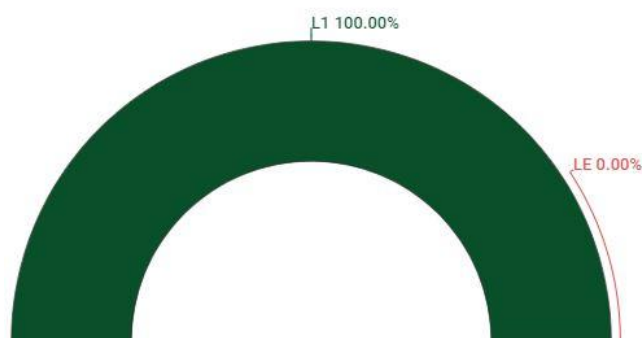


Figura 56. Satisfacción con los resultados del método AICLE. Fuente: elaboración propia.

La siguiente cuestión hace referencia a las áreas que se trabajan en inglés en Educación Infantil, y la respuesta de todos los participantes es la misma: Psicomotricidad, Arte y Ciencias (figura 57). Cuando se pregunta qué áreas se trabajan en gallego, las respuestas no son tan contundentes como en la pregunta anterior. El/la primer/a entrevistado/a afirma que se dan en gallego “la asamblea y Música”, resultando curioso el hecho de que la asamblea no se considere un área, sino una rutina del aula. La/el segunda/o dice que se imparten en gallego “Sociales, Lengua gallega, Música y Religión”. Sin embargo, en Educación Infantil no existe la estructura por materias, sino por áreas, motivo por el cual no se dan ni Sociales ni Lengua gallega en momentos concretos, sino que se trabajan todas las áreas de forma globalizada. El tercer participante dice que se trabaja Música en gallego, además de las rutinas del aula. El/la cuarto/a, afirma que se trabaja la lengua gallega de forma globalizada: “Imagínate que estamos con una determinada unidad didáctica, pues la hacemos en gallego”. El/la quinto/a entrevistado/a dice trabajar en gallego el “Proyecto Lector y Lenguaje” (ver figura 58). En castellano, afirman, se trabajan el resto de las áreas, según afirma un/una de los/as entrevistados/as, “un 33%, que es lo que marca la ley” (figura 59).

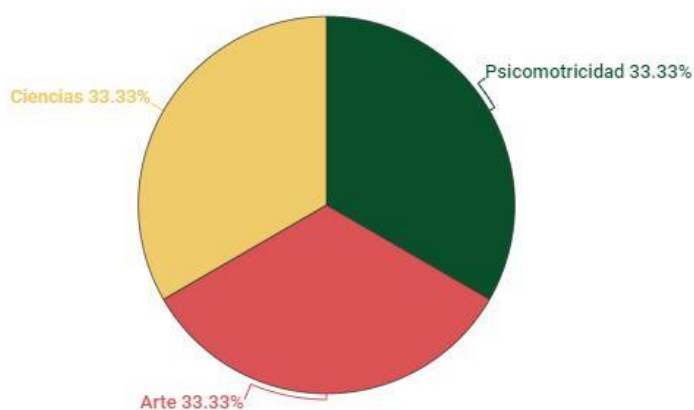


Figura 57. Áreas impartidas en inglés. Fuente: elaboración propia.

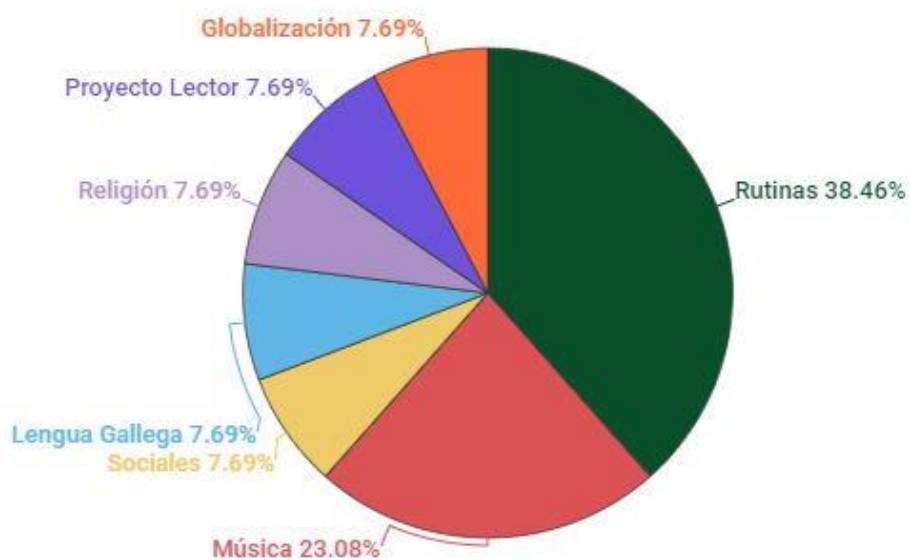


Figura 58. Áreas impartidas en lengua gallega. Fuente: elaboración propia.

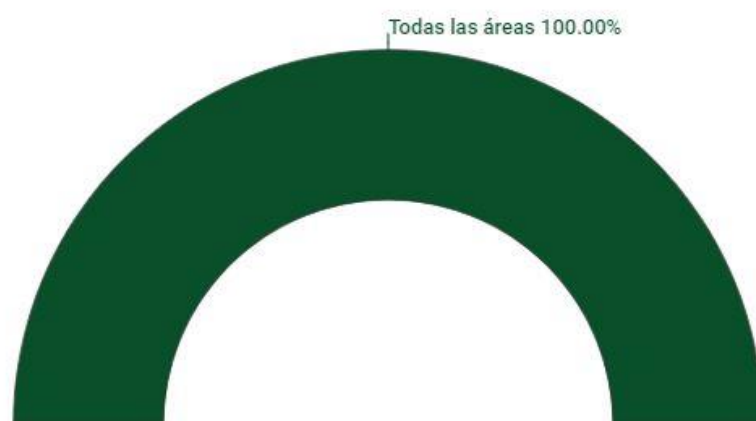


Figura 59. Áreas impartidas en lengua castellana. Fuente: elaboración propia.

La última pregunta de esta entrevista hacía referencia a las propuestas de mejora en relación con *Edulingüe 2020* y la metodología AICLE. Cuatro de los participantes consideran que se necesita más formación e información para el profesorado participante, mientras que el restante afirma que es necesario dotar al aula de Educación Infantil de más recursos y materiales, tal y como se observa en la figura 60.



Figura 60. Propuestas de mejora para Edulingüe 2020. Fuente: elaboración propia.

7.2. Triangulación de datos

Con motivo de la utilización de diferentes fuentes de datos, se procede a continuación a realizar una comparativa detallada de la información extraída de ambas técnicas.

En relación con los **requisitos e implementación de *Edulingüe 2020***, todos los informantes afirman conocer el programa y los requisitos de éste. Sin embargo, se deriva, tanto de la observación como de las entrevistas, que en general desconocen estos aspectos. Ejemplificando esta afirmación, se puede alegar que desconocen las horas semanales de lengua extranjera que tiene el alumnado. Del mismo modo, no tienen constancia de las modificaciones que se llevaron a cabo en la Planificación Lingüística para la implementación de *Edulingüe 2020*. Es relevante recordar que la Xunta de Galicia estipula en el Plan de Potenciación de Linguas Estranxeiras (2011) que deben ser impartidas en lengua castellana 1/3 de las áreas; 1/3 en lengua gallega y 1/3 en lengua extranjera.

En lo referente al **profesorado**, la totalidad de los participantes en las entrevistas consideran que su propio nivel de inglés es suficiente para participar en el programa, hecho que se confirma con la observación, puesto que no muestran dificultades o carencias lingüísticas a la hora de impartir docencia en lengua extranjera. Sin embargo, no todos los entrevistados/as poseen la acreditación del nivel B2 en competencia en lengua extranjera, requisito indispensable para impartir docencia en las secciones bilingües, según establece la Xunta de Galicia (2017). Además, y en estrecha relación con este punto, es importante recordar la aportación de Pavón y Rubio (2010), citada en capítulos anteriores, quienes aluden al hecho de que un docente que enseñe cualquier

materia en L2 debe actualizar su conocimiento y sensibilidad lingüística para adaptar los contenidos al nuevo idioma y desarrollar nuevos procedimientos que enseñanza que ayuden al proceso de aprendizaje del alumno/a.

Pasando a hablar acerca de los **recursos del aula**, si bien algún maestro/a afirma utilizar el enfoque AICLE en clase, se deriva de la observación que no es empleado en ninguna de las aulas. Por otro lado, la totalidad de los entrevistados/as consideran que en Educación Infantil no hay suficientes materiales para la docencia en inglés, hecho que se confirma en la observación. Sin embargo, se puede afirmar que no existen materiales de editorial, del mismo modo que no cuentan con suficientes materiales que pudiesen elaborados por el profesorado. En Educación Infantil es habitual la elaboración de recursos por parte del maestro/a tutor/a, utilizando especialmente materiales del entorno y de reciclaje. En este caso, no se observa su presencia en el aula, derivando en una insuficiencia de recursos en términos generales. Es conveniente recordar, en este sentido, las aportaciones del anteriormente citado Bentley (2010) acerca del tema, quien afirma que se debe de realizar una serie de interrogantes en relación con el diseño y selección de los materiales del aula AICLE, tales como si son apropiados para la edad de los niños y niñas, si cumplen su propósito, si tienen en consideración las 4Cs, si son variados y colaborativos, y si resultan motivadores y completos.

Los participantes en la entrevista alegan que los recursos más utilizados en sus aulas son las *flashcards*, las canciones, los juegos y las nuevas tecnologías. Sin embargo, una vez observadas las aulas, se comprueba que la canción está presente sin finalidad educativa, limitándose a su reproducción como medio de entretenimiento y motivación para el alumnado. Es importante recordar que, tal y como se ha mencionado a lo largo del marco

teórico de esta tesis, Bernal *et al.* (2010) manifiestan que los recursos musicales utilizados en el aula han de ser adecuados desde el punto de vista lingüístico y, al mismo tiempo, útiles para reforzar los contenidos musicales del ciclo. En la otra clase, no se utiliza la canción como recurso en el aula AICLE. Los juegos, por su parte, están ausentes en ambas aulas AICLE, y las nuevas tecnologías son empleadas únicamente para reproducir vídeos.

Pasando a tratar el apartado **AICLE**, el 40% de los/as entrevistados/as afirman conocer la metodología. Sin embargo, se observa que no tienen conocimiento de los principios metodológicos que rigen la misma, puesto que los materiales no son diseñados ni adaptados a la etapa. Del mismo modo, no se utiliza en ningún momento la técnica de andamiaje para facilitar la introducción de los contenidos, y el aprendizaje no se lleva a cabo en pequeños grupos colaborativos. Además, no hay apoyo en la utilización de las TIC como recurso, sino que se emplean de forma aislada, y los ejemplos no son cercanos a la realidad del alumnado ni parte de sus intereses y curiosidades. La alternancia de código (*translanguaging*) no es utilizada en el aula, lo que ocasiona que tenga similitudes con una clase de didáctica de la lengua extranjera. Por último, pero no menos importante, no se basa en ningún momento en el marco de las 4 Cs, aspecto fundamental del enfoque AICLE. Es de recibo recordar que Coyle *et al.* (2010) postulan que AICLE no es una nueva forma de enseñanza del lenguaje, ni una nueva forma de enseñar determinadas asignaturas o áreas, sino una innovadora fusión de ambos. Del mismo modo, Deller (2001), también citado con anterioridad a lo largo de este estudio, considera que el lenguaje es un medio para un fin, en lugar de un fin en sí mismo, y esta afirmación no ha

podido ser reafirmada en ninguna de las aulas observadas ni a través de las entrevistas realizadas.

Siguiendo con la triangulación de los datos obtenidos, dos de los participantes consideran que la metodología tradicional es más sencilla que el enfoque AICLE, hecho que se concreta en las observaciones si se tiene en cuenta la no utilización de la segunda, que parece deberse a un desconocimiento de los principios metodológicos del método, lo que dificulta su aplicación en el aula con resultados satisfactorios.

La mayor parte de los entrevistados/as afirman que el alumnado presta mayor atención cuando las clases se dan en lengua materna, quedando confirmado con las observaciones, debido al hecho de que la lengua extranjera no está siendo utilizada de forma correcta, ocasionando la no comprensión de los contenidos por parte del alumnado, con su consecuente falta de motivación y atención.

La comparativa entre las respuestas aportadas por los participantes en las entrevistas y los resultados obtenidos de la observación se muestra en la tabla que se presenta a continuación, elaborada en base a las respuestas por mayoría (ver tabla 11).

Tabla 11

Comparativa entre observación y entrevista

OBSERVACIONES	ENTREVISTAS
Conocen el programa <i>Edulingüe 2020</i> y los requisitos para participar	
No	Sí
Poseen un nivel de competencia en lengua extranjera suficiente	

Sí	Sí
Utiliza el enfoque AICLE en el aula	
No	Sí
Hay suficientes materiales en Educación Infantil para la docencia en inglés	
No	No
Utilizan de forma correcta las canciones como recurso	
No	Sí
Utilizan el juego como recurso	
No	Sí
Utilizan las nuevas tecnologías como recurso	
No	Sí
Conocen la metodología AICLE	
No	No
La metodología tradicional es más sencilla que el enfoque AICLE	
Sí	Sí
El alumnado presta mayor atención si las clases se dan en lengua materna	
Sí	Sí

Fuente: elaboración propia

7.3. Respuesta a las preguntas de investigación

Tal y como se ha mencionado en capítulos anteriores, al inicio de este estudio se han formulado tres interrogantes a los que se pretendía contestar a través de las diferentes técnicas de recogida de datos y al análisis de los mismos. Las respuestas relativas a las preguntas de investigación planteadas, habida cuenta de los resultados obtenidos a través de las técnicas empleadas, se establecen a continuación:

Pregunta 1: ¿Está metodológicamente planificada la utilización de la música como recurso en el aula AICLE de Educación Infantil?

La respuesta a este interrogante se basa en el análisis de las observaciones y entrevistas realizadas, concluyendo que, en este caso, es negativa. Se percibe que no se planifica la utilización de la música como un recurso didáctico en el aula AICLE, sino que esta es empleada como un medio más motivacional, supliendo en ocasiones al profesor tutor en cuanto a la enseñanza de vocabulario en lengua extranjera a través de la visualización de diversos vídeos y a la escucha de canciones, sin participación activa del alumnado. Sería conveniente que el uso de este tipo de recursos se llevase a cabo de un modo planificado y basándose en metodologías para la Educación Musical, utilizándolos como apoyo didáctico para el aprendizaje de la lengua extranjera por los múltiples beneficios que aporta, y solicitando la coordinación con los especialistas de Música e Inglés si fuese necesario. Este aspecto, al igual que muchos otros a los que se ha ido haciendo mención a lo largo de esta tesis doctoral, se ha tenido especialmente en cuenta para el diseño de la Propuesta de intervención, tal y como se puede comprobar en el capítulo IX.

Pregunta 2: ¿Cuáles son los puntos fuertes y débiles de la utilización de la Educación Musical en la puesta en práctica de los principios metodológicos AICLE?

Tal y como se ha detallado en apartados anteriores, la Educación Musical resulta ventajosa en la aplicación del enfoque AICLE, especialmente en la etapa de Educación Infantil, debido a la mejora de la discriminación auditiva, la vocalización, la pronunciación, la respiración, etc., destacando su papel en el incremento de la motivación y la atención en los niños y niñas de edades tempranas. Sin embargo, una mala planificación de la clase AICLE y de la utilización de los recursos musicales ocasiona que no se dé un aprovechamiento de sus ventajas, derivando en su empleo como un recurso aislado sin ningún tipo de finalidad didáctica, sino como un medio de entretenimiento para el alumnado. De este modo, la planificación y el conocimiento acerca de cómo emplear los recursos musicales en el aula es fundamental para que su utilización resulte beneficiosa, especialmente en el aula AICLE, teniendo en cuenta la importancia que posee en el trabajo de aspectos fonológicos y lingüísticos en cuanto a la adquisición de la segunda lengua.

Pregunta 3: ¿La enseñanza de la Educación Musical en Educación Infantil está apoyada en algún principio pedagógico o metodología específica?

Tras la realización y análisis de las observaciones en las aulas, se concluye que la enseñanza de la música en Educación Infantil no se apoya en ningún principio pedagógico o metodología específica. La utilización de recursos musicales se limita a la reproducción de canciones en el aula, a excepción del uso de algún instrumento al margen de la clase AICLE.

Como se ha mencionado en capítulos anteriores, la *suggestopedia* representaría un método idóneo para trabajar la lengua extranjera dentro del aula utilizando recursos musicales y destacando el papel del docente como guía y motivador del aprendizaje.

Habida cuenta de los múltiples beneficios que ofrece la educación musical a nivel cognitivo en general, y en el aula de Educación Infantil en particular, es imprescindible planificar, diseñar y aplicar su empleo en el aula basándose en metodologías específicas que guíen la práctica docente, de tal forma que su utilización contribuya de forma satisfactoria al proceso de enseñanza-aprendizaje. En base a los resultados obtenidos, se lleva a cabo en esta tesis una Propuesta de intervención, en la que se combinan tanto el trabajo de la Educación Musical como la adquisición de la lengua extranjera, sustentada por el marco teórico que se ha llevado a cabo y tratando de mejorar las deficientes prácticas actuales, tal y como se ha podido concluir tanto de las observaciones como de las entrevistas, siendo estos aspectos tratados en el siguiente capítulo.

Capítulo VIII

Conclusiones

En este apartado, se detallan las conclusiones a las que se ha llegado tras la realización de este estudio, partiendo de los retos y barreras encontrados y analizando cada una de las preguntas de investigación planteadas en relación con las observaciones, las entrevistas y la Propuesta de intervención

8.1. Conclusiones en torno al objetivo general

La elaboración de las conclusiones de esta tesis doctoral supone la culminación de la investigación. Llegados a este punto, es de recibo resaltar nuestra labor como investigadoras y como profesoras comprometidas con la labor educativa, con la finalidad de realizar propuestas de mejora que deriven en una aportación positiva al proceso educativo.

Desde el momento inicial, estábamos interesadas en conocer la situación real de la implementación de *Plurinfantil* en Galicia, así como la utilización del enfoque AICLE para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas, y los beneficios que una adecuada discriminación auditiva aportan a la adquisición de una lengua extranjera.

El análisis de los resultados obtenidos de las observaciones y entrevistas, así como de la revisión bibliográfica que se ha llevado a cabo a lo largo del desarrollo de esta investigación, permiten enunciar las conclusiones a las que se ha llegado en esta tesis doctoral, estableciéndolas en base a cada objetivo planteado y dando respuesta a las cuatro preguntas de investigación formuladas, sin perder de vista el objetivo a alcanzar:

Estudiar la aplicación integrada de la Educación Musical y de la adquisición de lenguas extranjeras en edades tempranas.

Tras el trabajo desarrollado, y teniendo en cuenta los resultados obtenidos en base a la revisión bibliográfica, las entrevistas y las observaciones llevadas a cabo, se concluye la necesidad de aplicar en el aula plurilingüe una metodología integradora de contenidos y

lenguas que se base y fundamente en principios metodológicos adaptados de forma precisa a cada etapa educativa. En estrecha relación con esto, se percibe el beneficio que una educación musical y auditiva temprana proporciona al aprendizaje del lenguaje en cuanto a vocalización, pronunciación, respiración y aspectos relacionados con las cualidades del sonido, cuyo trabajo resulta fundamental en la etapa, habida cuenta de las múltiples ventajas que aporta al desarrollo integral del alumnado, finalidad y objetivo principal de la etapa de Educación Infantil.

De la misma forma, la Educación Musical debe ser trabajada en el aula AICLE debido a la amplia gama de posibilidades que ofrece: la adquisición del vocabulario y estructuras gramaticales se produce de forma accidental, en estrecha relación con el aumento de la motivación de los niños y niñas. Además, el lenguaje puede ser utilizado para llevar a cabo actividades del aula y experiencias musicales, utilizando el vocabulario y fonología de las canciones y rimas musicales como contenido multimedia didáctico, favoreciendo el aprendizaje de la segunda lengua de una forma más motivadora para los niños y niñas. Es de recibo recordar las anteriormente citadas palabras de Gardner (1983), quien afirmaba que la música no solamente es una forma de expresión, sino también una forma de pensamiento, que conforma una de las múltiples inteligencias que caracterizan la mente humana.

En relación con lo anterior, se dará respuesta explícitamente atendiendo a los objetivos y preguntas de investigación, profundizando en los resultados obtenidos de las observaciones y las entrevistas y su contribución a la Propuesta de intervención, tal y como se ha mencionado en el capítulo uno y a cuyo análisis se procede a continuación.

8.1.1 Conclusiones referentes a los objetivos específicos

Objetivo 1: “Conocer el estado de la cuestión en relación con el enfoque AICLE, la Educación Musical y sus sinergias”.

La realización y organización del marco teórico de esta tesis doctoral en torno a estos tres puntos ha permitido alcanzar este objetivo, debido al hecho de que el conocimiento en profundidad del método AICLE, así como de la Educación Musical y auditiva a través de las aportaciones de diversos autores y pedagogos a lo largo de la Historia, ha facilitado la creación de un marco común en el que poner de manifiesto la necesidad de trabajarlos de forma conjunta en el aula de Educación Infantil, de tal forma que se beneficien mutuamente y contribuyan a que el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula AICLE a través de los recursos musicales sea lo más satisfactorio y enriquecedor posible.

De este modo, se ha dejado constancia de los principios metodológicos del enfoque AICLE, y su correcta aplicación en la etapa de Educación Infantil. Así, se ha resaltado la importancia de la correcta búsqueda, elección y diseño de materiales para la docencia en inglés, en estrecha relación con los recursos musicales, dada su utilidad, su fácil manejo y la motivación que suponen, tanto para el alumnado como para el profesorado. En relación con esto, cabe recordar las ya citadas palabras de Vicente y Rodríguez (2014), quienes afirmaban que en la actualidad el profesorado que imparte las materias de Música en Educación Infantil cuenta con el apoyo de materiales que favorecen la aplicación de un currículo abierto y flexible, añadiendo que la Administración Educativa tiene la responsabilidad de proporcionar los medios, tanto humanos como materiales, necesarios para ofrecer una educación de calidad, priorizando los recursos informáticos. Al margen

de los materiales y recursos, se ha hecho hincapié en la necesidad de una mayor formación del personal docente en metodologías para el plurilingüismo, tales como CLIL, teniendo especialmente en cuenta las demandas de la sociedad actual.

Objetivo 2: “Identificar las debilidades y fortalezas de AICLE frente a metodologías tradicionales de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras”.

Para alcanzar este objetivo, además de la revisión bibliográfica, se han llevado a cabo dos observaciones en centros plurilingües y entrevistas a cinco profesores y profesoras de Educación Infantil, con la finalidad de establecer una comparativa entre el enfoque innovador y la metodología tradicional. De ambas técnicas de recogida de datos empleadas, la observación ha sido, en este caso, la que ha proporcionado información más valiosa en torno al tema.

Se concreta que el enfoque AICLE ofrece múltiples posibilidades, que a largo plazo resultarían mucho más provechosas y enriquecedoras que la metodología tradicional. Sin embargo, se deriva de las observaciones y entrevistas que el profesorado no está aplicando el método de forma correcta, de tal forma que estas fortalezas que, en un principio, parecen estar presentes en el aula CLIL no se pueden contrastar con los datos obtenidos. Sin embargo, centrándose en Educación Infantil, es importante destacar que los principios metodológicos del enfoque están estrechamente ligados con la etapa en cuestión. En otras palabras: la forma en que se debe trabajar a través del método AICLE es la misma forma en la que se ha de trabajar en Educación Infantil. Esta premisa se justifica en aquellos principios que hacen referencia a la necesidad de trabajar por proyectos, aspecto clave

tanto en el aula ordinaria como en la clase AICLE. Del mismo modo, la estrategia de andamiaje es fundamental para presentar los contenidos de forma organizada, progresiva y secuenciada a los niños y niñas, así como el trabajo en pequeños grupos colaborativos, indispensable en esta etapa para fomentar la socialización y cooperación. Se debe tener presente la aportación de Frigols-Martín (2012), quien afirmaba que AICLE es una forma de aprender idiomas, pero no una forma de enseñar idiomas, debido a que la enseñanza de la lengua juega un papel fundamental si se lleva a cabo de manera conjunta con la enseñanza-aprendizaje del contenido, siendo su esencia la integración.

Por los motivos anteriormente expuestos, se concluye que la metodología AICLE es más satisfactoria a largo plazo que la metodología tradicional por las múltiples posibilidades que ofrece, pues el aprendizaje conjunto de contenidos y lengua resulta enriquecedor para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, una mala o nula utilización del método puede ocasionar desajustes y carencias en dicho proceso, concluyendo en la no adquisición de lengua y contenidos y con consecuencias negativas a largo plazo para el alumnado de cara a la transición hacia Educación Primaria.

Objetivo 3: “Conocer la percepción actual del profesorado que imparte docencia a través del enfoque AICLE acerca del plurilingüismo”.

Con la finalidad de alcanzar este objetivo específico y conocer las percepciones de los docentes participantes en este estudio acerca del método objeto del análisis, ha sido necesario llevar a cabo las observaciones y entrevistas, con la finalidad de extraer información relevante para dar respuesta a los interrogantes que pudiesen surgir en torno al tema. Tras el análisis de los resultados derivados de ambas técnicas, se concluye que

el profesorado no conoce el enfoque AICLE ni los principios metodológicos que rigen el mismo, tal y como se ha explicado con anterioridad. Paradójicamente, consideran que el plurilingüismo ofrece más posibilidades que las clases impartidas en lengua materna, y que a largo plazo se trataría de un método beneficioso. Sin embargo, consideran que trabajar a través de este tipo de metodologías supone un aumento en su carga de trabajo y la necesidad de coordinarse con el/la especialista de inglés.

Del mismo modo, se pone de manifiesto la necesidad de contar con más recursos para la docencia en inglés, subrayando una mayor formación para el profesorado en cuanto a selección y diseño de materiales, puesto que afirman no contar con recursos editoriales en los que puedan apoyarse a la hora de impartir docencia en lengua extranjera.

Es posible, en este sentido, que se haga patente la necesidad de contar con el apoyo de la Administración Educativa en cuanto a una mayor oferta de cursos de formación que fomenten el aprendizaje de nuevos métodos para el plurilingüismo en el aula, especialmente en la etapa de Educación Infantil, debido, principalmente, a la falta de recursos bibliográficos sobre el tema, y a la falta de concretar los principios metodológicos del enfoque AICLE a la etapa.

Objetivo 4: “Contrastar las diferencias entre el aula AICLE en que se utiliza la Educación Musical y aquella en la que no lo hacen”.

Si se tienen en consideración las observaciones a ambos centros educativos, se percibe que en el primero de ellos sí se utiliza la Educación Musical como recurso, mientras que en el segundo colegio no se observa la utilización de ésta.

En el centro en el que la Educación Musical se utiliza dentro del aula plurilingüe, se concluye que los resultados son más satisfactorios que en el que no se emplea. Esta afirmación se traduce por el aumento de motivación del alumnado, así como la mejora de la pronunciación en lengua extranjera cuando las producciones se llevan a cabo cantadas. Del mismo modo, los niños y niñas parecen memorizar con menos esfuerzo determinadas partes cantadas, tanto en lo referente al vocabulario como a estructuras gramaticales más complejas. Es sabido que la música en el aula de Educación Infantil, de forma general, resulta un recurso indispensable, debido a sus múltiples beneficios en el proceso de desarrollo integral del alumnado, tal y como se ha puesto de manifiesto a lo largo del marco teórico de esta tesis. En este sentido, es importante recordar que Ballesteros y García (2010) aportaban que “el canto, como fusión de música y lenguaje, es el vehículo ideal para desarrollar la expresión y la comunicación” (p. 16).

Objetivo 5: “Averiguar si el alumnado se muestra más motivado si en el aula AICLE se utiliza la Educación Musical”.

Contrastando los datos obtenidos de las observaciones, se concluye que los niños y niñas muestran una mayor motivación y atención si en la clase impartida en lengua extranjera se utiliza la música. Únicamente ha sido posible observar el empleo de las canciones como único recurso en el aula, con resultados satisfactorios, a pesar de no ser trabajada de forma totalmente provechosa, sino simplemente como apoyo. Tal y como se ha especificado a lo largo de capítulos anteriores, resulta fundamental planificar didácticamente la utilización de los recursos musicales en el aula, sin utilizarlos de forma aislada o como complemento a las explicaciones del maestro/a, tal y como se lleva a cabo en el centro

observado. Una planificación ocasionaría que se trabajasen tanto aspectos musicales como lingüísticos, de tal forma que se daría un mayor aprovechamiento de su utilización y contribuirían de forma positiva al proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a las múltiples posibilidades que pueden ofrecer.

Ante la utilización de la música, el alumnado muestra una mayor participación, su capacidad de atención aumenta y parecen acoger de mejor forma la lengua extranjera objeto de adquisición. Justel y Díaz (2012), tal y como se ha mencionado en capítulos anteriores, afirmaban que los mecanismos neuronales presentes en la percepción y producción de la música ocasionan una variedad de preguntas acerca de la neurociencia cognitiva, puesto que la música realiza demandas únicas al sistema nervioso. Por tanto, su trabajo desde edades tempranas, especialmente en relación con la adquisición de la lengua extranjera, resulta fundamental.

Objetivo 6: “Contrastar las diferencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera según la percepción y el desarrollo auditivo”.

Este último objetivo específico no ha sido alcanzado, debido a que no se trabaja en las aulas analizadas la discriminación auditiva, de tal forma que no se han podido contrastar las diferencias a las que alude el enunciado. En base a este hecho, se lleva a cabo la Propuesta de intervención de esta tesis doctoral, con la finalidad de ejemplificar cómo se deben trabajar ambas áreas para dar respuesta a lo planteado en este objetivo. Según lo expuesto en capítulos anteriores, es importante recordar que una correcta educación auditiva debe enseñar al alumno/a a escuchar música y reflexionar sobre lo que percibe. En definitiva, consiste en comprender lo que se está escuchando, participando

activamente, no como meros espectadores, tal y como afirman Chao-Fernández; Alonso-Jartín y Chao-Fernández (2018). Del mismo modo, la educación auditiva no hace referencia únicamente a la escucha activa de música: educamos auditivamente cuando proporcionamos a los niños y niñas las estrategias necesarias para aprender a percibir, escuchar y construir representaciones mentales de los sonidos. En relación con esto, se concluye que el papel de la educación musical temprana es fundamental para el desarrollo del lenguaje, y en este caso que nos ocupa, de la lengua extranjera. Se debe prestar atención a lo aportado por Lacárcel (1991), quien afirma que “los niños de días son capaces de discriminar los parámetros del sonido de intensidad y altura. Cuando se estimula con otros tonos diferentes, se produce una reacción, lo que demuestra que el niño discrimina entre unos tonos y otros” (p. 96). De este modo, y siguiendo en la línea de la teoría de Piaget, el desarrollo cognitivo se basa en la noción de una estructura de esquemas desarrollada a través de su interacción con el ambiente. Por tanto, según el niño o niña va creciendo, se hace necesaria su relación con la música, reforzando ese aprendizaje en la escuela.

Una buena discriminación auditiva facilitará que el oído aprecie los grados de intensidad sonora, la duración, las distintas alturas o inflexiones de un vocablo, así como la rapidez o lentitud en los diferentes sonidos. Del mismo modo, si se traduce lo anterior en lo referente a la interpretación de una canción, se concluye que influye sobre la letra, resaltando así la pronunciación de palabras que coinciden con elementos melódicos. Además, cabe recordar que Hildyard y Wolfe (2002) consideraban que la música y el habla son fundamentalmente similares, puesto que utilizan el material sonoro, recibidos y analizados en el mismo órgano.

A raíz de lo observado en los centros educativos participantes en esta investigación, y habida cuenta de lo anteriormente expuesto, se reafirma el papel positivo de la discriminación auditiva en el aprendizaje de la lengua extranjera, apreciándose diferencias importantes entre la reproducción de palabras y frases de forma hablada y de forma cantada, viéndose ampliamente beneficiada esta última modalidad, debido a una mejora considerable en la pronunciación y vocalización por parte del alumnado.

8.1.2. Conclusiones en base a las técnicas de recogida de datos

En este apartado, se concretan las conclusiones a las que se ha llegado con la realización de esta tesis, haciendo hincapié en aspectos que no tienen relación directa con los objetivos y preguntas de investigación pero que, dada su relevancia, merecen una mención especial en este capítulo.

8.1.2.1. Observación

Analizadas las dos observaciones que se han llevado a cabo para este estudio, se llega a la conclusión de que el desconocimiento de metodologías para el plurilingüismo dificulta la práctica docente en relación con la adquisición de la lengua extranjera. La falta de organización y recursos se hace patente en ambas aulas, ocasionando el escaso trabajo de contenidos, por lo que los resultados obtenidos no pueden considerarse satisfactorios.

El escaso apoyo en la lengua materna a la hora de desarrollar las clases bilingües dificulta la comprensión por parte del alumnado, derivando en una preocupante falta de atención y motivación que impide que el alumnado se muestre abierto al aprendizaje de la lengua

extranjera. Del mismo modo, el desconocimiento total del marco de las 4Cs contribuye a una nula estructuración del contenido, y a una evaluación prácticamente inexistente, motivo por el cual no se puede afirmar que la práctica docente esté correctamente planificada. Es importante recordar que Coyle *et al.* (2010) manifestaban que, aunque las 4Cs pueden ser resumidas de forma individual, no deben ser concebidas como elementos separados, puesto que su conexión e integración resulta fundamental a la hora de planificar.

Las actividades que se realizan en ambas aulas no están secuenciadas de tal forma que sean fácilmente asimiladas por el alumnado. Es importante en este sentido recordar que el niño capta las globalidades, para posteriormente centrarse en analizar sus diferentes partes, pero la falta de contenido en las tareas propuestas ocasiona que no se asimile el objeto de aprendizaje. Por ejemplo, el hecho de realizar una actividad de educación plástica consistente en elaborar un maletín con recortes de papeles no lleva implícito ningún tipo de aprendizaje, salvo el trabajo de la motricidad fina a la hora de recortar y pegar: no existe contenido para trabajar y, del mismo modo, no se aprende nuevo vocabulario en lengua extranjera.

Sin lugar a duda, se concluye de la observación la imperiosa necesidad de una formación continua para el profesorado en lo referente a la enseñanza de materias no lingüísticas en lengua extranjera, así como en lo relativo al diseño y utilización de recursos en el aula. En relación con este último aspecto, se percibe una incorrecta utilización de las Nuevas Tecnologías y el desaprovechamiento de recursos de este tipo ocasiona que las clases puedan llegar a considerarse desactualizadas.

Del mismo modo, y teniendo en cuenta que el maestro o maestra de Educación Infantil es, según la legislación vigente, quien debe encargarse de impartir la clase de Música, la formación en esta área, su correcto trabajo en el aula y la utilización de sus recursos no alcanza el grado deseado. Cabe plantearse la posibilidad de que sea necesaria una mayor formación desde la etapa universitaria, tal y como se ha comentado en capítulos anteriores, así como la impartición de cursos en relación con el tema, con la finalidad de extraer el máximo aprovechamiento posible del trabajo de un área que aporta múltiples beneficios a nivel cognitivo.

Prestando atención a la utilización de recursos musicales en el aula AICLE, se percibe que las canciones son empleadas únicamente como un método motivacional, sin previa planificación y desaprovechando las múltiples posibilidades y ventajas que pudiese ofrecer al proceso de enseñanza-aprendizaje en relación con aspectos fonológicos necesarios para la correcta adquisición de la lengua extranjera.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, así como las aportaciones del marco teórico de esta tesis, se concluye la necesidad de realizar una Propuesta de intervención en la que se ejemplifique de una forma práctica todos los aspectos que deben ser trabajados en el aula AICLE, así como el papel de la Educación Musical en la misma, los cuales no se han observado en ambas aulas participantes de esta investigación.

8.1.2.2. Entrevista

A continuación, se exponen las principales conclusiones extraídas del análisis de las entrevistas realizadas al profesorado que imparte docencia en Educación Infantil en los centros plurilingües observados. Como ya se ha mencionado anteriormente, una vez

elaborada la triangulación de datos, se aprecian numerosas incongruencias entre las respuestas aportadas en las entrevistas y aquellos aspectos observados en las aulas en base a la rúbrica diseñada para tal efecto. El hecho de que una parte del profesorado encuestado afirme conocer la metodología AICLE no se ve reflejado a la hora de observar la dinámica de la clase.

En este sentido, el desconocimiento el método y los principios que éste engloba por parte de los maestros y maestras supone una limitación en sí misma, ya que las entrevistas se han visto condicionadas por este hecho, siendo necesario prescindir de muchas de las preguntas por desconocimiento del tema objeto de análisis. Del mismo modo, la escasa o nula alusión a recursos musicales en relación con el aula plurilingüe por parte de los/as entrevistados/as confirma la premisa derivada de la observación, dejando patente que no se están aprovechando sus múltiples ventajas a la hora de trabajar la educación auditiva y musical con el alumnado de la etapa de Educación Infantil y su consecuente repercusión en el aprendizaje de la lengua.

Valorando las respuestas a las entrevistas, se deduce que el profesorado participante desconoce los requisitos y principios del programa *Edulingüe 2020*, en el cual participan ambos centros educativos, dejando así constancia de una mayor formación e información acerca de los diferentes planes, proyectos y programas que se ofertan desde los organismos competentes para tal efecto, a fin de que la práctica docente pueda ser correctamente planificada, generando un enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

8.1.3. Propuesta de intervención

En esta sección se procede a la justificación de la necesidad de elaborar una Propuesta de intervención contextualizada en un centro plurilingüe participante en el programa *Edulingüe 2020*.

Como se ha mencionado con anterioridad, analizadas las observaciones y entrevistas llevadas a cabo para este estudio, se concluye que no se está aplicando el enfoque AICLE en las aulas, al mismo tiempo que se desaprovechan las ventajas que la Educación Musical ofrece en cuanto a la adquisición de la lengua extranjera.

En este sentido, se concluye la no utilización de las 4Cs (contenido, cognición, comunicación y cultura), pilares en base a los cuales se sostiene el enfoque en cuestión. Por este motivo, en la Propuesta de intervención elaborada se deja constancia de cómo cada una de ellas son trabajadas en el aula, prestando especial atención a la cultura, fundamental a la hora de abordar los diferentes contenidos.

Por otro lado, se concluye a raíz de las observaciones y entrevistas que ambos centros educativos limitan la educación en lengua extranjera a diferentes áreas, como por ejemplo Arts&Crafts. Si bien esta podría ser una forma correcta de implantar el enfoque AICLE, consideramos que la etapa de Educación Infantil debe basarse en el principio de globalización, trabajando contenidos de todas las áreas de conocimiento de forma conjunta, motivo por el cual resulta contradictorio establecer áreas para cada idioma. De este modo, en la Propuesta de intervención elaborada se parte de este mencionado principio de globalización, de tal forma que la impartición de la lengua extranjera se lleva a cabo tanto en las rutinas del aula, como en el proyecto como, de forma menos explícita,

en los diferentes rincones, de tal forma que se asegure el trabajo de las tres lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma de Galicia en 1/3 de las áreas, tal y como señala la legislación vigente al respecto, así como el programa *Edulingüe 2020*.

Del mismo modo, y en estrecha relación con lo anterior, se percibe de la observación el prácticamente nulo apoyo del profesorado en la lengua materna a la hora de impartir docencia en secciones bilingües. Es importante recordar que la alternancia de códigos (*translanguaging*) resulta altamente beneficiosa si de ese modo se garantiza la comprensión y asimilación de contenidos y vocabulario. Teniendo en cuenta que, en el segundo ciclo de la Educación Infantil, los niños y niñas tienen entre 3 y 6 años de edad, el hecho de impartir una clase íntegramente en inglés dificulta la comprensión por parte del alumnado, ocasionando la pérdida de interés, la falta de atención y la desmotivación. Por este motivo, en nuestra Propuesta de intervención dejamos constancia del hecho de que alternar la utilización de la L1 y la L2 resulta más ventajoso si es llevado a cabo de tal forma que la lengua materna se utilice como un apoyo ante la incompreensión de los contenidos. Por ejemplo, en el momento de la lectura de un cuento, resulta complicado que alumnos y alumnas de 5º de Educación Infantil sean capaces de comprenderlo íntegramente en lengua extranjera. Por este motivo, resulta más provechoso proceder a la lectura en L1 para, posteriormente, llevar a cabo diferentes cuestiones acerca del mismo en L2, con ejemplos próximos a su realidad cercana y utilizando estructuras sencillas y que les resulten familiares, como el verbo “to be”, el presente simple y diversas fórmulas de cortesía. Así, se pretende ejemplificar por qué el apoyo en la lengua materna está totalmente justificado en el aula AICLE siempre que el proceso educativo así lo reclame.

En lo referente a la Educación Musical, y habida cuenta de lo observado, se concluye un desconocimiento general por parte del profesorado acerca de los múltiples beneficios que los recursos musicales pueden ofrecer al aula de Educación Infantil. Además, la didáctica de la música no se fundamenta en ningún principio pedagógico, de tal forma que se limita a la utilización de algún instrumento musical y a la reproducción de canciones a través de la PDI. De este modo, en la Propuesta de intervención dedicamos un subapartado en cada Unidad Didáctica para ejemplificar cómo la Educación Musical debe ser trabajada en clase, tanto en su relación con el enfoque AICLE como en el aula ordinaria, a través de diversos recursos y del propio cuerpo, trabajando las cualidades del sonido de un modo lúdico y motivador para el alumnado.

Remontándose al marco teórico, Coyle *et al.* (2010) hacían referencia a un tríptico del lenguaje: language of learning, language for learning y language through learning. Si bien tanto el primer aspecto como el segundo son ejemplificados en nuestra Propuesta de intervención, consideramos que el trabajo del tercero de ellos no es viable en la etapa de Educación Infantil debido a la corta edad del alumnado y a sus características cognitivas, no pudiendo hacer un uso provechoso de las diferentes oportunidades espontáneas o planificadas para avanzar en el conocimiento. De este modo, solamente se abordan y ejemplifican los dos primeros aspectos, cuyo nivel de dificultad es fácilmente adaptable a la etapa en cuestión.

Por último, es importante resaltar la presencia de un proyecto de aula en la Propuesta de intervención elaborada, al haber comprobado en las observaciones la inexistencia del mismo en las aulas. El método AICLE estipula que el trabajo por proyectos es fundamental para el trabajo del enfoque, y, como se ha mencionado a lo largo del marco

teórico de esta tesis, en la etapa de Educación Infantil resulta altamente enriquecedor y de gran atractivo para el alumnado. Así, se parte de los intereses del alumnado al elegir el tema del mismo, que servirá de hilo conductor para las Unidades Didácticas a lo largo del curso escolar, de tal forma que el aprendizaje se dé de forma globalizada y propicie el trabajo en pequeños grupos y la secuenciación de las distintas tareas que se lleven a cabo.

Por tanto, con la realización de la Propuesta de intervención se pretende ejemplificar, en base al marco teórico elaborado y a las conclusiones derivadas de las observaciones y entrevistas, la forma en que la metodología AICLE y la Educación Musical deben ser utilizadas en el aula de Educación Infantil, al considerar que hay una escasez de recursos bibliográficos al respecto que puedan contribuir a facilitar la práctica docente en este aspecto. Es imprescindible una adecuada coordinación entre el trabajo de la discriminación auditiva y la adquisición de la lengua extranjera desde edades tempranas, y con esta Propuesta de intervención se pretende trabajar este aspecto.

8.2. Retos y limitaciones de esta investigación

La implementación de *Edulingüe 2020*, con la consecuente utilización del enfoque AICLE en el aula de Educación Infantil, ha supuesto un cambio a nivel organizativo y de funcionamiento en los centros en los que se desarrolla. No obstante, los cambios no suelen resultar sencillos, motivo por el cual hemos tenido que prestar especial atención a todos los retos y barreras con los que nos encontramos en esta investigación.

El primero de ellos, y quizás el más importante de todos, fue la situación provocada por la pandemia Covid-19, que ha dificultado la realización de más observaciones, tal y como se tenía previsto, así como de un mayor número de entrevistas al profesorado, puesto que la muestra invitada era superior a la muestra participante.

La segunda barrera hallada fue la falta de recursos bibliográficos sobre el método AICLE en Educación Infantil, lo que dificultó la elaboración del marco teórico ante la falta de información sobre la aplicación del enfoque en edades tempranas. Ante esta situación, hemos sido nosotras las que, partiendo de la legislación vigente y la bibliografía existente acerca de la metodología y la Educación Musical, hemos elaborado el marco teórico en relación con la etapa de Educación Infantil.

Por último, cabe resaltar el hecho de la reciente implementación del programa *Edulingüe 2020* en Educación Infantil, pudiendo suponer una posible limitación, debido a que no se registran, por el momento, suficientes datos anteriores con los que poder contrastar la información, con el fin de encontrar diferencias y similitudes entre casos.

8.3. Sugerencias para futuras investigaciones

Este estudio pretendía comprobar en qué sentido se benefician mutuamente el enfoque AICLE y la Educación Musical en la etapa de Educación Infantil, partiendo de la escaseza de recursos bibliográficos al respecto y de las limitaciones observadas en anteriores investigaciones sobre el tema objeto de análisis.

Por tanto, esta tesis es un pequeño paso que pretende abrir las puertas al plurilingüismo a través de la cooperación entre las diferentes áreas del currículo. Es, al mismo tiempo, relevante porque indaga en nuevas formas de proceder en el campo de la educación, y los beneficios del adecuado trabajo de la Educación Musical en edades tempranas, contribuyendo a la adquisición de vocabulario y pronunciación, y la audición y discriminación de las tonalidades de la voz, provocando en los niños y niñas un aumento en la capacidad de memoria, atención y concentración. Por ello, se pretende dejar patente la importancia de trabajar ambas áreas en conjunto, de tal forma que se enriquezcan mutuamente, ejemplificándola, como se ha mencionado en el apartado anterior, con la elaboración de una Propuesta de intervención. Así, este estudio constituye, al mismo tiempo, una reivindicación sobre la imprescindible educación globalizada e interdisciplinar, sobre la necesidad de recursos materiales y humanos y de una mayor formación del profesorado.

En un futuro, la investigación llevada a cabo podría ser aplicada en más centros educativos, trasladándola, incluso, a la etapa de Educación Primaria, teniendo en cuenta que la intención del estudio es didáctica, innovadora y para la aplicación práctica, representando una aportación a la educación en general.

Está claro que, aunque este tipo de metodologías, como el Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera, promueven la adquisición tanto de los contenidos como de la lengua, queda mucho camino por recorrer para incorporarla de forma adecuada a la dinámica escolar. AICLE puede ser considerado un enfoque enriquecedor e interesante para el sistema educativo, y se nos presenta con la garantía de ser motivador y significativo para una sociedad globalizada, en la que es imprescindible el conocimiento y capacidad comunicativa en lengua inglesa. Por lo tanto, es indispensable que se proporcione al profesorado la formación continua necesaria para la correcta aplicación de este método, bajo una dinámica que no solamente exponga objetivos y requisitos de los diferentes programas para la implementación del plurilingüismo, sino que se faciliten, al mismo tiempo, los medios necesarios para que los profesionales sean capaces de cumplir con los mismos, a fin de que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea lo más enriquecedor y significativo posible, fin último de la educación en sí misma. Tal y como sostiene Sonia Nieto (citada en Carbonell, 2008, p. 120), “lo que los docentes hacen y dicen puede quedarse con sus alumnos el resto de la vida. Porque los docentes cambian vidas para siempre”.

Capítulo IX

Propuesta de intervención

A lo largo de este apartado, a partir de las necesidades y carencias detectadas en los centros observados, y habida cuenta de las percepciones del profesorado sobre el tema, se lleva a cabo una propuesta de intervención para la Etapa de Educación Infantil, contextualizada en la Comunidad Autónoma de Galicia.

9.1. Introducción

“¿Estamos formando niños que solo son capaces de aprender lo que ya se sabe? ¿O deberíamos tratar de desarrollar mentes creativas e innovadoras, capaces de descubrir desde la edad preescolar, durante toda la vida?”

Esta premisa de Jean Piaget, psicólogo y precursor de la teoría constructivista sienta las bases de la siguiente propuesta de intervención, un instrumento pedagógico para cumplir, por un lado, con el currículo, pero que tiene suficiente flexibilidad como para adaptarse al contexto y a las características del alumnado, y a nuestra forma de enseñar (LOMCE, 2013). La programación didáctica permite planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a unos pasos que iremos siguiendo durante el curso y que nos lleven a la consecución de nuestras metas u objetivos, por medio de cada unidad didáctica. En otras palabras, programar es una tarea que, como docentes, se debe cumplir para ordenar, planificar y organizar la práctica educativa dentro del aula. Todo maestro o maestra, en mayor o menor medida, debe planificar su acción educativa, con la finalidad de evitar la improvisación y espontaneidad.

De este modo, para la elaboración de esta programación se toma como referencia el Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. Al tratarse de un centro plurilingüe, también se parte del Decreto 79/2010 de 20 de mayo para el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria de Galicia, que desarrolla la Ley 3/1983 del 15 de junio, de Normalización Lingüística.

Para la puesta en marcha de la programación, se eligió un Colegio de Educación Infantil y Primaria Plurilingüe del interior gallego, que se encuentra en un entorno de clase media y que se dedica, principalmente, al sector agropecuario. Entre las ventajas de localización del centro, en el entorno rural, destacan la variedad de recursos naturales, dada la importancia del contacto directo con la naturaleza en estas etapas, facilitando el trabajo de los contenidos de las diferentes unidades didácticas que componen esta programación, en estrecha relación con la apertura al entorno.

Este supuesto centro está formado por 6 unidades de Educación Infantil y 12 de Educación Primaria, sumando un total de 18 unidades. El horario es de jornada continua, legislado por la Orden del 29 de mayo de 2008, por la que se establece el procedimiento para la implantación de jornadas lectivas en sesión única o mixta en Escuelas de Educación Infantil, Centros Rurales Agrupados, Centros de Educación Infantil y Primaria, Centros de Educación Especial y Centros Privados y Concertados.

En lo relativo a las instalaciones con las que contamos, cumplen con lo recogido en el Real Decreto 132/2010 de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, destacando por su relevancia en la realización de distintas actividades la biblioteca, el aula de informática, el polideportivo, el patio descubierto y el huerto escolar.

En lo que se refiere al personal docente, el centro cuenta con un Departamento de Orientación, regulado por el Decreto 120/1998 del 23 de abril, por el que se regula la Orientación Educativa y Profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia. Este está formado, según la Orden del 24 de julio de 1998, por la que se establece la organización

y el funcionamiento de la Orientación Educativa y Profesional de la Comunidad Autónoma de Galicia, por el jefe de departamento, el especialista de Pedagogía Terapéutica, el especialista de Audición y Lenguaje, los coordinadores de ciclo y el director.

Los profesores y profesoras que acuden al aula contribuyen a la formación integral del alumnado, y son: el maestro de apoyo, los especialistas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, el especialista de Inglés, el maestro de Religión y el auxiliar de conversación. Es imprescindible colaborar y mantener un buen canal de comunicación constante entre todos ellos para el buen funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta programación está dirigida a 25 alumnos y alumnas del segundo nivel del segundo ciclo de Educación Infantil, que conforman el aula “*Nunca Jamás*”. El alumnado tiene alrededor de cuatro años, y se llevará a cabo con ellos una metodología globalizadora, que se centre en sus intereses y motivaciones, al mismo tiempo que en sus propias características, teniendo en cuenta todos los niveles de desarrollo, todo esto bajo la aplicación del enfoque metodológico AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera), al tratarse de un centro plurilingüe que participa en el programa *Edulingüe 2020*, y teniendo en cuenta que la Xunta de Galicia estipula en el Plan de Potenciación de Lenguas Extranjeras (2011) que el programa debe ir ligado a la utilización de la metodología AICLE. Por lo tanto, partiendo de la base de que, como maestro/a en un centro plurilingüe, se debe contar con un nivel B2 de competencia lingüística debidamente acreditado, y siguiendo la legislación vigente al respecto, 1/3 de las áreas serán impartidas en lengua extranjera. Debido al carácter de esta etapa educativa,

se llevará a cabo de forma globalizada. En relación con lo anterior, tras la realización de un estudio sociolingüístico en el centro, se deriva que la mayoría de los niños y niñas son gallegohablantes, por lo cual la lengua vehicular del aula será el gallego, según lo establecido en el ya citado Decreto 79/2010 del 20 de mayo. Con todo, se velará en todo momento por el fomento de un plurilingüismo real dentro del aula, por lo que se tendrá en cuenta que el aprendizaje de la lengua extranjera no debe dejar en lugar desfavorable a ninguna de las dos lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma al tratarse de un contexto, de entrada, bilingüe.

Teniendo en cuenta las colaboraciones, las familias tendrán una participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, generando un objetivo concreto que hace referencia a la necesidad de fomentar la participación, recogido en la Ley Orgánica 2/2006, de 4 de junio, de Educación, y en el anteriormente citado Decreto 330/2009 de 4 de junio.

Pasando a hablar acerca de los recursos más destacables dentro del aula, se cuenta con una Pizarra Digital Interactiva (PDI), y con un total de cinco tablets para el alumnado, lo que va a promover el desarrollo de actividades que refuercen el proceso de adquisición de la competencia digital.

Para concluir, es de recibo añadir que todo el proceso de enseñanza-aprendizaje está supeditado a cambios y modificaciones, tal y como dicta la Orden del 25 de junio de 2009, por la que se establece la evaluación del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia, llevando a cabo una evaluación global, continua, formativa y retroalimentadora.

9.2. Competencias clave

Una competencia puede ser definida como la capacidad que consta de diferentes conocimientos, habilidades y pensamientos en las diferentes interacciones que tienen las personas para la vida. El Decreto 330/2009 de 4 de junio establecía 8 competencias básicas, pero con la reforma de la LOMCE (2013), se pretende que los niños y niñas adquieran 7 competencias clave al finalizar la etapa de Educación Primaria, con su consecuente tratamiento en la etapa de Educación Infantil, y que son las siguientes:

- **Competencia en comunicación lingüística.** Habilidad para utilizar la lengua, expresar ideas e interactuar con los demás de forma oral o escrita (C1).

- **Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.** La primera alude a las capacidades para aplicar el conocimiento matemático para resolver cuestiones de la vida cotidiana; la competencia en ciencia se centra en las habilidades para utilizar los conocimientos científicos con la finalidad de explicar la realidad que nos rodea; y la competencia tecnológica, en cómo aplicar los conocimientos y métodos para dar respuesta a los deseos y necesidades (C2).

- **Competencia digital.** Implica el uso seguro y crítico de las TIC para obtener, analizar, producir e intercambiar información (C3).

- **Aprender a aprender.** Implica el desarrollo de la capacidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, trabajando de modo individual o colectivo para conseguir un objetivo (C4).

- **Competencias sociales y cívicas.** Hacen referencia a las capacidades para relacionarse con las personas y participar de forma activa, participativa y democrática en la vida en sociedad (C5).

- **Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.** Implica habilidades necesarias para convertir ideas en actos (C6).

- **Conciencia y expresiones culturales.** Hace referencia a la capacidad para apreciar la importancia de la expresión a través de la música, las artes plásticas y escénicas y la literatura (C7).

9.3. Objetivos

Los objetivos pueden ser definidos como aquellas habilidades que se pretende que los alumnos y alumnas adquieran al finalizar la etapa de Educación Infantil. El Decreto 330/2009 de 4 de junio establece 9 objetivos generales de etapa, así como una serie de objetivos distribuidos en las tres áreas de conocimiento, y de los cuales se van a trabajar en el aula los que se resumen en la siguiente tabla y su aportación a las competencias clave:

Tabla 12

Objetivos generales

ÁREA DE CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL	COMPETENCIAS CLAVE
Construir su propia identidad e ir formándose una imagen positiva y ajustada de sí mismo/a conociendo y explorando su cuerpo, identificando sus segmentos y elementos, siendo capaz de valorar sus capacidades y aceptar sus limitaciones.	C4, C7
Distinguir semejanzas y diferencias entre las características y cualidades de su propio cuerpo y el de los demás, aceptándolas, valorándolas y evitando cualquier actitud discriminatoria por razón de estas diferencias.	C7, C4

Adquirir coordinación y control dinámico en el juego, en la ejecución de tareas de la vida cotidiana y en las actividades en las que tenga que utilizar objetos con precisión, de acuerdo con su desarrollo evolutivo.	C3, C4, C5, C7
Controlar la situación espacial de sí mismo/a y de los objetos respecto a diferentes nociones espaciales.	C2, C4
Desarrollar actitudes y hábitos sociales para la convivencia como el respeto, el diálogo, la ayuda, la negociación y la colaboración.	C5

ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL ENTORNO	COMPETENCIAS CLAVE
Valorar, respetar y cuidar el medio natural, interviniendo en la medida de sus posibilidades en el cuidado, respeto y responsabilidad en su conservación: consumo racional, ahorro energético y de agua, reciclaje, reutilización...	C5, C7
Conocer las relaciones de interdependencia, equilibrio y utilidad que existen entre los seres vivos, valorando la importancia que tienen para la vida y para la conservación del medio.	C2, C4, C7
Iniciarse en el uso de algunos instrumentos tecnológicos: ordenador, televisión, DVD, reproductores musicales, cámara fotográfica, videojuegos, escáner, impresora, encerado digital, proyector...	C2, C3, C4

<p>Adquirir progresivamente un conocimiento lógico-matemático, describiendo los objetos y situaciones, sus propiedades, las relaciones que entre ellos se establecen a través de la experimentación activa e iniciándose en su lenguaje.</p>	<p>C2, C4</p>
--	---------------

<p>ÁREA DE LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN</p>	<p>COMPETENCIAS CLAVE</p>
<p>Utilizar el lenguaje oral de forma cada vez más correcta como medio de comunicación y aprendizaje, expresando ideas, sentimientos y deseos en conversaciones colectivas, adaptándose a las distintas situaciones de comunicación y respetando las normas que rigen el intercambio lingüístico.</p>	<p>C1, C4</p>
<p>Valorar el lenguaje escrito como medio de información y comunicación, descubriendo e identificando sus instrumentos y elementos básicos.</p>	<p>C1, C4</p>
<p>Utilizar la biblioteca con respeto y cuidado, valorándola como recurso informativo de adiestramiento y gozo.</p>	<p>C4, C5, C6</p>
<p>Utilizar las posibilidades de la expresión plástica, musical y corporal para representar objetos, situaciones, ideas, ampliando sus posibilidades comunicativas y desarrollando la creatividad.</p>	<p>C4, C6, C7</p>
<p>Comprender los mensajes audiovisuales emitidas por algunos instrumentos tecnológicos, entendiendo la importancia y la necesidad de utilizarlos moderadamente.</p>	<p>C1, C2, C3, C7</p>

Aplicar hábitos de higiene y rutinas en el uso del material para el desarrollo de la expresión plástica que faciliten la consecución de la autonomía personal y la colaboración con el grupo social al que pertenece.	C4, C5, C6, C7
Iniciarse en el conocimiento y uso de algunas palabras y expresiones básicas en lengua extranjera relacionadas con las rutinas de la vida cotidiana y con las actividades que se realizan dentro del aula.	C1, C4

Fuente: elaboración propia.

9.4. Contenidos

Los contenidos se definen, siguiendo a la LOMCE (2013), como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. Se organizan según las áreas de conocimiento, y los que se van a trabajar mediante esta Propuesta de intervención, secuenciados en cada Unidad Didáctica, son los siguientes:

Tabla 13

Contenidos

Área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal
Bloque 1: El cuerpo y la propia imagen
<ul style="list-style-type: none"> -Sentidos del tacto, del gusto, del olfato, del oído y de la vista. Funciones. -Utilización de los sentidos para percibir propiedades y sensaciones que producen los objetos. -Sensaciones y percepciones. -Identificación global y segmentaria de las características y cualidades del propio cuerpo, así como semejanzas y diferencias con los demás.
Bloque 2: Juego y movimiento
<ul style="list-style-type: none"> -Exploración de las posibilidades y limitaciones posturales y motrices del propio cuerpo. -Descripción de la situación espacial de los objetos y del propio cuerpo con respecto a diferentes nociones.

-Coordinación y control corporal en las actividades lúdicas que impliquen movimiento global o segmentario y adquisición de habilidades motrices nuevas.

Bloque 3: La vida cotidiana

-Las distintas actividades cotidianas: de juego, tareas, rutinas...Requerimientos.

-El trabajo en equipo.

-Actitud no discriminatoria ante sus compañeros y compañeras.

Bloque 4: El cuidado personal y la salud

-Adquisición y desarrollo de hábitos de higiene, alimentación y seguridad personal.

-Alegría por el progreso en su autonomía personal.

Área de conocimiento del entorno

Bloque 1: Medio físico: elementos, relaciones y medida

-Nociones básicas de medida: largo-corto, grande-mediano-pequeño, ancho-estrecho, grueso-delgado, pesado-ligero, alto-bajo.

-Formas planas: círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo, rombo y óvalo.

-Observación, manipulación y comparación de figuras.

-Propiedades de los objetos: suave-áspero, simetría, blando-duro, liso-rugoso, abierto-cerrado, gama de colores.

-Interés por descubrir las propiedades de los objetos.

Bloque 2: Acercamiento a la naturaleza

-Las estaciones.

-Interés por apreciar los cambios que se producen en el medio relacionados con el clima.

-El huerto.

-Los animales y las plantas.

Bloque 3: Cultura y vida en sociedad

-La clase y el colegio: espacios, objetos y normas de comportamiento.

-Familia: miembros, parentesco, situación familiar y normas de convivencia.

-Lugares, objetos y acciones relacionadas con el consumo, con la diversión y con el tiempo libre.

-Las profesiones: conocimiento y valoración.

Área de lenguajes: comunicación y representación

Bloque 1: Lenguaje verbal

-El lenguaje oral como medio de comunicación y expresión de distintos contenidos e intenciones.

-Acercamiento a los textos de su tradición cultural, comprendiéndolos y reproduciéndolos.

-Aproximación a la lecto-escritura.

-Textos de tradición oral: cuentos, poesías, refranes, canciones, adivinanzas, trabalenguas...

-Palabras y expresiones de una lengua extranjera relacionadas con los contenidos de la unidad y con las actividades cotidianas.

-Posibilidad de utilización de algunas palabras básicas aprendidas en lengua extranjera en las actividades que se realizan en el aula.

-Comprensión de la idea global de los textos orales en lengua extranjera, en situaciones habituales del aula y cuando se habla de temas conocidos y predecibles.

-Actitud positiva hacia la lengua extranjera.

Bloque 2: Lenguajes artísticos: plástico-musical-corporal

-Producción de materiales decorativos relacionados con los contenidos de la unidad y a través de las actividades plásticas.

-Producción de obras plásticas, musicales y dramáticas y utilización de materiales y técnicas que desarrollen la creatividad.

-Audición de obras musicales.

Bloque 3: Lenguaje audiovisual y Tecnologías de la Información y la Comunicación

-Iniciación en el uso de instrumentos tecnológicos.

-Acercamiento a las diferentes producciones audiovisuales.

-Uso moderado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Fuente: elaboración propia.

9.5. Metodología

Para que la Educación Infantil tenga carácter educativo, es necesario explicitar los principios metodológicos que enmarcan la acción pedagógica en este ciclo. A la hora de desarrollar la metodología en el aula, se tienen en cuenta las características del alumnado, así como las orientaciones del Decreto 330/2009 de 4 de junio a la hora de diseñarla, que se especifican en los siguientes subapartados:

9.5.1. Ambiente de aprendizaje

- **Espacios.** En el aula, “*Nunca Jamás*”, se cuenta con la presencia de distintos espacios donde los niños y niñas se sentirán seguros y cómodos. Existen espacios propios y de uso común, partiendo de la importancia de la buena organización de los mismos. La metodología de esta clase se basa en el trabajo por rincones, puesto que responden a una concepción de la educación en la que el alumnado es el referente principal de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. El aula cuenta con rincones donde se realizan actividades, estableciendo estrategias organizativas para dar respuesta a las diferencias, intereses y ritmos de aprendizaje de cada niño o niña. Se parte en todo momento de los centros de interés, que motivan el aprendizaje y la creatividad, para adquirir de un modo más sólido los contenidos educativos planteados, tal y como señalaba Decroly.

Los rincones de esta aula parten de los intereses de los niños y niñas y de sus necesidades individuales. Por ese motivo, se consensuó la utilización de los nombres de los océanos por los que navegan los piratas para señalar los rincones.

En lo referente a los recursos materiales y actividades que se llevan a cabo en cada rincón, en todos ellos se cuenta con material Montessori, los cuales representan una herramienta que ayuda al desarrollo mental del niño y a su autoconstrucción, así como a comprender lo que aprende mediante la asociación de conceptos abstractos con una experiencia sensorial concreta, asegurando que no solo memorice, sino que aprenda. De esta forma, se especifica a continuación la utilización de los distintos materiales según el rincón de trabajo:

- **Rincón 1. “Pacífico”:** Ciencias naturales, conocimiento del entorno.

En este rincón, se tiene especialmente en cuenta la pedagogía Waldorf, por lo que todos los juguetes y materiales están dirigidos a transmitir experiencias sobre la naturaleza, la tierra, sus elementos y las creaciones humanas. De este modo, basándose en los cinco básicos de Waldorf, se ponen a disposición de los niños y niñas cintas y telas para construir personajes; materiales naturales como hojas, piedras y palos, dispuestos en cestas para desarrollar los sentidos; puzles y construcciones Waldorf de madera, destacando el puzle mandala; el arcoíris, que ofrece múltiples posibilidades como construir coches, torres, animales...; y la casa de muñecas, que es montada como un rompecabezas.

También están presentes, por otro lado, los materiales Reggio Emilia, de origen natural y de desecho.

- **Rincón 2. “Atlántico”:** Arte-música-dramatización.

En este rincón, en relación con el arte, destacan los materiales de pintura, como ceras blandas y duras, pinturas de dedos, pinturas de témpera y pinceles; los

materiales de modelado como el barro, la plastilina y Playmais; papeles de diferentes texturas como periódico, seda y charol, para llevar a cabo distintas técnicas de arrugado, doblado, recortado...

En lo referente a los materiales para el lenguaje musical, se cuenta con instrumentos de percusión, como el triángulo, la caja china, la pandereta, cascabeles, castañuelas, crócalos, maracas y un juego de campanas Montessori. Del mismo modo, están a disposición del alumnado otros materiales rudimentarios como chapas, cocos, palos y botes con arena.

En relación con los materiales para la dramatización, destaca el baúl de los disfraces, en el cual hay faldas, pelucas, vestidos, joyas y espejos, así como un pequeño teatrillo para utilizar guiñoles, marionetas y títeres.

▪ **Rincón 3. “Índico”:** Biblioteca, lecto-escritura.

En este rincón se cuenta con una variedad de materiales que permiten que el niño o niña se aproxime a la lectoescritura de una forma manipulativa. De este modo, abundan los materiales de lenguaje Montessori, hechos de madera y que permiten al alumnado explorar las posibilidades de las letras del abecedario: crear palabras, ordenar, agrupar...

Como representan un recurso útil en el aula AICLE, las *flashcards* también están presentes en este rincón, pero de una forma diferente: en distintas cajas de madera llenas de granos de arroz, espuma de afeitar, bolas de poliespán y plumas, se esconden las tarjetas de memoria, que los niños y niñas deben encontrar. Cada una estará representada con el objeto en cuestión y su grafía en las tres lenguas. De

este modo, se potencia la manipulación y experiencias sensoriales, aspecto clave en la etapa de Educación Infantil, como se ha mencionado anteriormente.

Del mismo modo, la biblioteca cuenta con una estantería con libros infantiles apropiados para la edad del alumnado en castellano, gallego e inglés, con poco texto y letra muy grande, así como cuentos de imágenes, refranes, trabalenguas, adivinanzas y poesías.

▪ **Rincón 4. “Antártico”:** Lógica-matemática.

En este rincón, destacan la alfombra de números, las tarjetas imagen-cantidad, las bandejas imantadas con seriación del 1 al 10, los cometas ascendentes, los depresores y pompones para clasificar, las rectas numéricas, las tarjetas de números para afianzar la grafía, los puzles, los dados y las cartas.

Además, se cuenta con las plaquetas de Herbinere Lebert del método Numicon, que ofrece distintas posibilidades, tales realizar equivalencias de piezas iguales o diferentes, ordenar de manera ascendente y descendente, descubrir si es par o impar...

▪ **Rincón 5. “Ártico”:** Espacio de experimentación sensorial.

Como principal recurso, destaca la mesa de luz, mediante la cual los niños y niñas pueden trabajar contenidos en relación con todas las áreas del currículo de forma globalizada y lúdica. Por otro lado, la experimentación con agua, contando con distintas probetas a las que se agrega agua y colorantes para ver cómo cambia, aceite corporal y purpurina para fabricar una botella de la calma...

Para trabajar los sentidos, se emplean diversos materiales, por ejemplo, para la vista se utilizan pinturas, maderas, conchas y piedras; para el oído, frascos que contienen semillas, piedras pequeñas, garbanzos y arroz; para el olfato, algodones con diferentes aromas; y para el tacto, papeles de diferentes texturas, algodones, lijas...

En esta dinámica de trabajo por rincones, los alumnos y alumnas tienen libertad para elegir a qué rincón quieren acudir cada día, y se hará en grupos de 5 niños/as. Cuentan en clase con pulseras de colores, que deberán ponerse cada vez que acudan a un rincón, al mismo tiempo que se llevará un registro de sus elecciones diarias, colocando su foto en una tabla, con la finalidad de saber quién ha repetido rincón, y comprobar si, en un momento dado, es necesario replantearse la dinámica.

Del mismo modo, se alternan los rincones con las provocaciones de juego, basados en las aportaciones del enfoque Reggio Emilia, y teniendo en cuenta que se trata de un aprendizaje constructivista, de tal forma que emerja de lo que vaya descubriendo el niño.

Al margen de estos cinco rincones y de las provocaciones que organizan el aula, se cuenta con un ambiente que irá creando progresivamente a lo largo del curso escolar a raíz del desbloqueo de pistas y premios del proyecto que se lleva a cabo, y que se explicará en profundidad más adelante. Este ambiente recibe el nombre de “Atlántida”, y los niños y niñas irán creando su propia isla pirata mediante la utilización de diversos elementos y objetos con los que podrán jugar y trabajar en

cualquier momento. La distribución de los espacios del aula se corresponde con los siguientes planos:

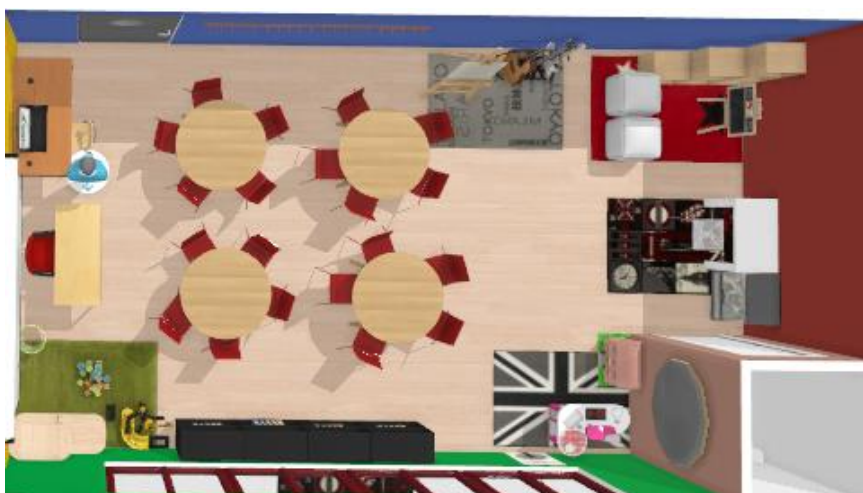


Figura 61. Plano de aula. Fuente: elaboración propia.



Figura 62. Casilleros. Fuente: elaboración propia.



Figura 63. Plano de aula (2). Fuente: elaboración propia.



Figura 64. Plano de aula (3). Fuente: elaboración propia.



Figura 65. PDI. Fuente: elaboración propia.



Figura 66. Rincón Atlántico (arte-música-dramatización). Fuente: elaboración propia.



Figura 67. Rincón Índico (lectoescritura). Fuente: elaboración propia.



Figura 68. Rincón Pacífico (conocimiento del entorno). Fuente: elaboración propia.



Figura 69. Rincón Antártico (lógico-matemático). Fuente: elaboración propia.



Figura 70. Rincón Ártico (experimentación sensorial). Fuente: elaboración propia.



Figura 71. Espacio TIC. Fuente: elaboración propia.

- **Materiales.** Se dispone en el aula, tal y como se ha mencionado, de una amplia gama de materiales variados que permiten la realización de diferentes tipos de aprendizajes, al mismo tiempo que despiertan la curiosidad de los niños y niñas, adaptándose a sus necesidades y característica. Además, son higiénicos, no tóxicos ni peligrosos, polivalentes, motivadores y fomentadores de la creatividad. Al mismo tiempo, se cuenta con materiales reciclables y presentes en el entorno próximo, todos ellos adaptados al Real Decreto 132/2010 del 12 de febrero, por el que se establecen los Requisitos Mínimos de los centros que imparten enseñanzas escolares de régimen general. La transcripción escrita que nombre los materiales del aula se presenta en las dos lenguas oficiales de Galicia, así como en la lengua extranjera.
- **Tiempos.** Este aspecto está marcado por la flexibilidad, respetando los ritmos naturales e individuales de cada niño/a, adecuándolo a las características de las

actividades. De este modo, se combinan tiempos de actividades específicos con tiempos de rutinas, las cuales proporcionan seguridad, autonomía y confianza, por ayudar al alumnado a asimilar nociones espaciotemporales, fundamentales en Educación Infantil. Las rutinas que se llevarán a cabo en el aula diariamente son: saludo y despedida, ponerse y quitarse los mandilones, rutinas propias del protagonista de la semana (recuento de compañeros/as, tiempo meteorológico...), etc. Debido al hecho de que el centro participa en *Edulingüe 2020*, las rutinas del aula serán impartidas en las tres lenguas, de tal forma que los rótulos y etiquetas estén en el idioma que les corresponda, con la finalidad de que el alumnado se familiarice con la grafía en castellano, gallego e inglés.

9.5.2. Perspectiva didáctica

Todos los contenidos de esta programación están organizados bajo un enfoque globalizador, que tiene como punto de partida situaciones globales en las que se ponen en juego contenidos de las diferentes áreas. Por tanto, se tienen en cuenta los siguientes principios:

- **Principio de actividad autoestructurante:** defendido por Piaget, supone la cantidad de interacciones niño-ambiente que facilita la estructuración del pensamiento.
- **Principio de consistencia evolutiva:** supone la adecuación de los contenidos al nivel del grupo o estadio evolutivo del niño/a. Tal y como establece Piaget, debemos tener en cuenta las posibilidades de razonamiento y de aprendizaje de las que disponen los pequeños y pequeñas de acuerdo con su estadio.

- **Principio de aprendizaje significativo:** consiste en presentarles a los niños y niñas una serie de propuestas relacionadas con sus intereses y con aquello que ya conocen, en estrecha relación con la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky.
- **Principio de globalización:** Se les ofrecerán a las alumnas y alumnos situaciones de aprendizaje en las que se puedan hacer propuestas, tomar decisiones, formular preguntas abiertas, promover el diálogo y el intercambio de opiniones sobre cualquier tema que se esté investigando en el aula, partiendo de las teorías de Decroly.

Es fundamental destacar la importancia del juego como actividad propia de la etapa, mediante el cual los niños y niñas manifiestan sus vivencias y experiencias, resaltando la afectividad como hilo conductor del proceso, pues el alumnado debe sentirse seguro para realizar sus aprendizajes.

Además, para la realización de esta Propuesta de intervención se aplicará el enfoque AICLE, debido, como se mencionó, a la participación del centro en el programa *Edulingüe 2020*. Cabe recordar que, siguiendo a Coyle *et al.* (2010) “AICLE es un enfoque doble, en el cual la lengua extranjera es utilizada para el aprendizaje y la enseñanza del contenido y el lenguaje” (p. 1). De este modo, el método se enfoca en desarrollar de forma interactiva el conocimiento y las habilidades cognitivas involucradas en el aprendizaje del sujeto, permitiendo la exploración del contenido de la materia y la adquisición progresiva del lenguaje (Divljan, 2012). Por tanto, en esta aula se partirá de la utilización de materiales atractivos visualmente, con tareas que partan de los intereses y conocimientos previos de los niños y niñas, realizando un proyecto de aula anual en lengua extranjera y utilizando la técnica de andamiaje

para facilitar la presentación de los contenidos al alumnado. Además, el trabajo en pequeños grupos colaborativos es fundamental, así como la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Todo el proceso de enseñanza-aprendizaje se basará en el marco de las 4 Cs (contenido, comunicación, cognición y cultura), y se trabajarán las cuatro destrezas (expresión escrita, expresión oral, comprensión lectora y comprensión oral), teniendo en cuenta la alternancia de códigos (*translanguaging*) siempre que fuese necesario, habida cuenta la corta edad del alumnado y el necesario apoyo en la lengua materna para llevar a cabo las tareas y actividades del aula.

9.5.3. Actividades

A lo largo del curso, se llevarán a cabo actividades variadas y motivadoras, con la finalidad de despertar la curiosidad y el interés del alumnado, al mismo tiempo que se vela por alcanzar los objetivos propuestos y trabajar los contenidos. Del mismo modo, se diseñan actividades de ampliación y refuerzo para aquellos niños y niñas que muestren un nivel más avanzado o algún tipo de dificultad. Se prestará especial atención a la Teoría de las Inteligencias Múltiples puesto que, siguiendo a Howard Gardner (1994), las actividades que se van a realizar serán variadas y adecuadas al nivel educativo y características de cada niña/o, prestando atención a cuáles son las inteligencias más o menos desarrolladas en cada alumno/a, a saber: la inteligencia emocional, la visoespacial, la lógico-matemática, la pictórica, la corporal-kinestésica, la naturalista y la musical. Las actividades de esta aula se llevarán a cabo en un contexto plurilingüe, intentando

conseguir la progresiva adquisición de la lengua extranjera por parte del alumnado de forma globalizada.

9.5.4. Proyecto de aula

A principio de curso, llega a conocimiento de la clase a través de un mensaje en una botella que un grupo de piratas se encuentran naufragando en mares lejanos, y necesitan la ayuda de todos y todas para poder volver a casa. Sin embargo, la localización del navío es desconocida, y los alumnos y alumnas tendrán que ir descubriendo nuevas pistas que los lleven al rescate de sus amigos, al mismo tiempo que desentierran un tesoro, que consiste en una sesión de cine en clase. Así, se inicia el proyecto anual de investigación, “*Noisy silence*”, partiendo de la técnica de gamificación y cuyo objetivo es la realización de un paisaje de aprendizaje a través del paisaje sonoro, basado en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner y la Taxonomía de Bloom. El trabajo y diferenciación entre sonido, ruido y silencio es fundamental en Educación Infantil, especialmente atendiendo a las múltiples ventajas de la educación auditiva temprana:

Cuando un sonido irrumpe en el silencio, se produce algo así como cuando un trazo de color se instala en el blanco de la tela del pintor. Cada timbre y calidad de sonido es percibido en ese marco, como un color diferente porque se produce un efecto de perspectiva similar al del paisaje visual (Espinosa, 2006, p. 34).

Para llevar a cabo el proyecto, se utiliza en clase un Escornabot, un proyecto de hardware abierto de creación gallega, cuyo objetivo es acercar la robótica y programación a los niños. De este modo, mediante la utilización de un tablero con casillas situado en una mesa al final del aula, el alumnado debe ir realizando acciones que les permita avanzar

en el juego hasta llegar al final y rescatar a los piratas. Cada vez que una actividad que tenga relación con el proyecto sea realizada correctamente, el Escornabot les indicará hacia qué casilla avanzar, bajo la cual se esconde la pista acerca de lo que tienen que hacer en la siguiente actividad. Por ejemplo: “Buscar información sobre el sonido”. Además, por cada desbloqueo recibirán una compensación: un objeto, juguete o elemento que tenga que ver con la temática pirata para ir creando un ambiente en el aula, que recibe el nombre de “Atlántida”; y que conformará la isla del aula en la que el alumnado puede jugar y trabajar siempre que lo desee. Según avance el curso escolar, el ambiente irá contando con más objetos, además de los que los niños y niñas puedan aportar mediante sus propias creaciones, tales como dibujos, figuras de plastilina o arcilla, recortes, etc. El tablero que se utiliza se presenta a continuación, y puede consultarse en el anexo VII:



Figura 72. Mapa del tesoro. Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, con la finalidad de programar la práctica docente, se crea una matriz (véase anexo VIII) en la que en el eje horizontal se disponen las actividades enfocadas desde la Teoría de las Inteligencias Múltiples, y en el eje vertical se colocan los procesos cognitivos clasificados en la Taxonomía de Bloom, y que se muestra a continuación:

	LINGÜÍSTICA 	LOGICO MATEMÁTICA 	MUSICAL 	ESPACIAL 	CORPORAL CINESTÉSICA 	NATURALISTA 	INTERPERSONAL 	INTRAPERSONAL 
RECORDAR								
COMPRENDER								
APLICAR								
ANALIZAR								
EVALUAR								
CREAR								

Figura 73. Matriz. Fuente: elaboración propia.

Este proyecto es llevado a cabo en lengua extranjera, apoyándose en la alternancia de códigos y utilizando la lengua vehicular del aula las veces que sea necesario, para lograr la plena comprensión de los contenidos por parte del alumnado, todo ello bajo la aplicación del enfoque AICLE y de los principios metodológicos que rigen el mismo. Por este motivo, todos los materiales que se utilizan son diseñados y adaptados a la etapa, utilizando en todo momento la técnica de andamiaje (*scaffolding*).

El apoyo en la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación es fundamental, y las tareas parten de lo particular a lo general, tal y como estipula la

metodología, siendo estas flexibles, abiertas y enfocadas al contenido, y utilizando numerosas estrategias lingüísticas y gestuales. Por último, pero no menos importante, está basado en el marco de las 4Cs citadas por Coyle, Hood y Marsh (2010), que deben ser trabajadas en toda aula AICLE, a saber: contenido, comunicación, cognición y cultura.

El proyecto se divide en tres fases, distribuidas en los tres trimestres del curso escolar, y se desarrolla tal y como se muestra a continuación:

- **Primer trimestre: fase de investigación.**

Esta fase comienza, a posteriori de recibir el mensaje en la botella de nuestros amigos piratas, con la visualización de un vídeo sobre la pieza 4'33'' del compositor John Cage, y a raíz de ello surgen una serie de interrogantes:

- ¿Por qué no se escucha música durante la visualización?
- ¿Qué se puede escuchar si se permanece en silencio?
- ¿Qué nos transmite la obra?
- ¿Qué es el sonido?
- ¿Qué es el silencio?
- ¿Qué es el ruido?
- ¿Qué sonidos podemos escuchar si hacemos lo mismo en nuestro entorno?
- ¿Cómo podemos comprobarlo?

Para dar respuesta a todas esas preguntas, se hace un uso responsable y seguro de las Nuevas Tecnologías en el aula, a través de actividades en pequeños grupos y en gran grupo, utilizando la PDI, las *tablets* y los libros y enciclopedias de la biblioteca del centro que pudiesen dar pistas acerca del tema. Toda la información recabada se plasma en un

tablero de pistas situado al final de la clase mediante etiquetas con palabras y fotografías, con la finalidad de que se puedan repasar los contenidos tantas veces como sea necesario, al mismo tiempo que el Escornabot indica qué actividad hay que realizar en cada momento. Algunas de las actividades llevadas a cabo durante esta fase del proyecto se resumen a continuación:

Actividad 1. “Theatre of sound and silence”

Esta actividad está diseñada para ser realizada en gran grupo. El principal objetivo es trabajar la discriminación auditiva, habida cuenta de sus beneficios para la correcta pronunciación y vocalización. Utilizando un biombo, las alumnas y alumnos utilizarán objetos cotidianos que se manejan a diario en clase, proporcionados por el docente, para interpretar diferentes sonidos, de tal forma que sus compañeros y compañeras adivinen de qué objeto se trata.

El docente, por su parte, dará instrucciones a cada alumno en cuanto a la duración del sonido: deberán hacerlo largo o corto, según corresponda. Por ejemplo, frotando una botella de agua con un lápiz, con la finalidad de comprobar hasta qué punto son capaces de discriminar el objeto que está generando el sonido, primero de forma continua, y posteriormente en toques cortos. La idea es que el alumnado experimente libremente y genere los sonidos según su preferencia. Además, es interesante que se lleve a cabo un debate activo con preguntas abiertas en relación con el tema trabajado: “¿Es un sonido agradable lo que estamos escuchando, o se asemeja más a un ruido o sonido molesto?”, “¿Qué ocurre si se deja de manipular el objeto?”, “¿Es un sonido agudo o grave?”, “¿Podríamos de alguna forma cambiar su altura, duración e intensidad?”.

Mediante la utilización de pictogramas, y a través de una tabla, se van organizando los objetos empleados y la sensación que ha generado en los niños y niñas y que ellos/as mismos/as han manifestado a través del debate, tal y como muestra la

tabla 14. Tal y como se puede comprobar en ella, la tabla está escrita en las tres lenguas que se trabajan en clase, de tal forma que los niños y niñas se familiaricen con la grafía de las palabras ya que, como se ha explicado con anterioridad, el proyecto es realizado en lengua extranjera, con apoyo en la L1.

Actividad 2: “Oh, no! Pirates!”

Esta actividad está diseñada para ser trabajada en grupos colaborativos de 5 niños y niñas, estables este año a causa de la pandemia. Debido a su dificultad y al nivel de desarrollo lingüístico del alumnado, es llevada a cabo en lengua materna, introduciendo ciertos vocablos en lengua extranjera para su progresivo aprendizaje. De este modo, se trabajarán los contenidos en las tres lenguas, tanto de forma escrita como oral, para así contribuir a la iniciación en las cuatro destrezas por parte de los niños y niñas, al mismo tiempo que se fomenta la participación y la escucha.

Comienza con la lectura, por parte del docente, de un cuento sobre un niño que debe escapar de una isla:

Al pequeño Mario le encanta la playa. Jugar a hacer castillos en la arena, bañarse en el mar, buscar conchas y caracolas... Un día, decidió que le gustaría tumbarse en la arena durante todo el día a escuchar el sonido del mar... ¡Le relajaba un montón! Cogió su mochila, que contenía una botella de agua, un bocadillo, un plátano y una cuerda, y atravesó un largo puente de madera que lo llevó hasta una isla lejana. Mientras permanecía tumbado en la arena, se fijaba en todo lo que escuchaba: el sonido del mar, tan relajante; el silbido del viento, que agitaba las hojas de las palmeras; los pájaros, que cantaban sus melodías durante ese soleado día...

De repente, un fuerte ruido hizo que se sobresaltara: el puente de madera por el que había llegado a la remota isla se había derrumbado, ¡Estaba atrapado! Entonces, comenzó a mirar a su alrededor, buscando la forma de salir de allí: el mar, la arena, palmeras, pájaros, madera, piedras, conchas... ¿Qué podría utilizar?

Y de repente... ¡Oh, oh! Los disparos que se escuchaban auguraban lo peor...
¡Piratas! Tenía que darse prisa si quería salir de esa isla sano y salvo.

Tabla 14

Registro de sonidos

	SONIDO SON SOUND	RUIDO RUIDO NOISE	FUERTE FORTE HARD	DÉBIL DÉBIL WEAK	AGUDO AGUDO SHARP	GRAVE GRAVE GRAVE
						
						
						
						
						

Fuente: elaboración propia

Con la finalidad de ayudar al pequeño Mario a salir de la isla antes de que lleguen los piratas, los niños y niñas son quienes deben tomar las decisiones, exponiendo sus argumentos según el papel que deben desempeñar dentro del grupo, tomando como base

el libro “Seis sombreros para pensar” de Edward Bono, se cuenta en el aula con cinco sombreros y pañoletas pertenecientes a piratas famosos:

- **Barbanegra.** Este sombrero representa la negatividad y la precaución, y se utiliza para valorar y planificar ideas según sus puntos débiles y fuertes.
- **Anne Bonny.** Enseña los valores positivos, las ventajas y oportunidades, así como el optimismo.
- **Capitán Philips.** Las decisiones con este sombrero se toman en base a sentimientos y emociones, sin justificación lógica.
- **Mary Read.** El sombrero de la creatividad lo porta quien da soluciones innovadoras y sorprendentes.
- **Henry Morgan.** El sombrero más neutral, recopila la información disponible para proporcionársela al resto de participantes.

De este modo, los cinco equipos de clase irán participando por turnos en el debate, aportando sus opiniones y soluciones, al mismo tiempo que el docente toma nota de las conclusiones a las que consigue llegar cada grupo para, finalmente, realizar un debate acerca de qué solución consideran más práctica para ayudar al protagonista de la historia.

- **Segundo trimestre: fase de creación.**

Tras la búsqueda de información sobre los paisajes sonoros y el trabajo de la discriminación auditiva a través de diferentes actividades, se procede a pasar a la segunda fase del proyecto, de creación, utilizando el Escornabot y siguiendo las pistas que proporciona el mapa del tesoro. Empleando grabadoras y ordenador, se realizará una escucha activa de todo lo que rodea el contexto del aula: el interior con ruido, el interior en silencio, los pasillos, la biblioteca, el pabellón, el patio exterior...a diferentes horas del día, de tal forma que se puedan establecer comparativas entre lo que se escucha en un

determinado momento, o en otro, prestando atención a las diferencias y anotando las conclusiones en el tablero de pistas del final del aula.

Sin embargo, como la clase está llena de pequeños y pequeñas piratas, las dependencias del centro pasan a convertirse en peligrosas islas que se deben explorar, grabadora en mano, para que todo quede perfectamente registrado: el aula ordinaria es Isla Tortuga; el pabellón, Isla de Santiago; el exterior del colegio, son las Islas Caimán; los pasillos, las Islas Bahamas; y la biblioteca, Isla Mocha.

Es importante destacar la enriquecedora contribución de esta actividad a la adquisición de la lengua extranjera, partiendo de vocabulario simple como *noise, silence, sound, high, low...* así como la aportación de las instrucciones dadas al Escornabot como facilitador de la adquisición de una correcta pronunciación en lengua extranjera. Algunos ejemplos de las actividades que se realizan en esta fase son las que se resumen a continuación:

Actividad 3: “Recording studio”

Esta tarea se lleva a cabo durante dos semanas en el mismo escenario, con la finalidad de establecer comparaciones entre diferentes momentos del día. Para ello, a primera hora de la mañana, después de llevar a cabo la asamblea, el Escornabot indicará qué tarea se debe realizar.

Cada equipo de alumnos/as hace uso, en este caso, de su grabadora para dirigirse a las Islas Caimán (zona exterior del centro). Es fundamental que el alumnado se ponga de acuerdo en cuanto a la elección del encargado de grupo que va a grabar cada día, sin poder repetir en la misma semana. Este encargado, al que se nombra Capitán, lleva dentro de una mochila, que se guarda todos los días en un armario de clase, todo el material

necesario para la exploración: una grabadora, un catalejo, una cuerda, una brújula y un pergamino.

De este modo, todos los días, guardando silencio, se lleva a cabo la grabación de los sonidos que se escuchan en esa zona, durante 3 minutos. Cuando se termina la grabación, de vuelta en clase, se guardan las mochilas y se coloca una pegatina en una tabla situada en el corcho al final del aula y diseñada específicamente para el registro de las grabaciones por días, según la localización en que sean grabadas, y según los grupos colaborativos que las hayan realizado que, como se ha explicado con anterioridad, reciben los nombres de diferentes embarcaciones piratas famosas. Por tanto, al finalizar la actividad, cada equipo colaborativo debe tener dos pegatinas en cada isla, tal y como se muestra en la tabla 15.

Al finalizar todas las grabaciones, el docente las edita, si fuese necesario, con el programa *Audacity*, para en la siguiente sesión proceder a la puesta en común de las conclusiones que se extrajeron de la realización de la actividad. De este modo, se comienza a establecer comparaciones entre los diferentes días: qué día hay más ruido, cuándo se aprecian sonidos del exterior, si hay silencio total... al mismo tiempo que se realiza una autoevaluación, con la finalidad de ver qué aspectos se podrían mejorar de cara a las siguientes grabaciones, que continúan en sesiones posteriores, según las pistas que aporte el Escornabot acerca de lo que hay que hacer. Al tratarse de un contexto plurilingüe, las instrucciones para llevar a cabo las grabaciones son dadas en inglés, y se contribuye a la adquisición progresiva de contenidos y nuevo vocabulario introduciendo nuevos conceptos en lengua extranjera. Así, con esta actividad se trabajan las 4 Cs, puesto que se tratan los contenidos (referidos a los piratas, el paisaje sonoro y lenguaje específico en

relación con las grabaciones); se tiene en cuenta el contexto (el propio centro educativo, el grupo de alumnos/as y los recursos disponibles); la cognición (trabajando habilidades cognitivas partiendo de los conocimientos previos y nivel de desarrollo de los niños/as); y la cultura (a través del conocimiento de la vida pirata).

Tabla 15

Registro de grabaciones

	 Isla Tortuga	 Isla de Santiago	 Islas Caimán	 Islas Bahamas	 Isla Mocha
 Equipo Perla Negra					
 Equipo Galera Aventura					
 Equipo Concordia					
 Equipo Fortuna Real					
 Equipo Fantasía					

Fuente: Elaboración propia

- **Tercer trimestre: fase de difusión.**

En esta fase, finalizando el paisaje sonoro y llegando al objetivo de rescate gracias a las pistas del Escornabot, se extraen las conclusiones de todo lo que se ha trabajado y aprendido durante el curso: a qué horas los sonidos son más fuertes y a qué horas más débiles; qué diferencias existen entre los sonidos del interior de la escuela y los del exterior; qué son el silencio, el sonido y el ruido, etc.

Una vez finalizado el mapa del tesoro, los niños y niñas descubren su botín, por lo que se lleva a cabo la sesión de cine en clase. Además, la finalización de éste permitía al alumnado conocer la localización del navío en el que naufragaban los piratas, de tal forma que, gracias a la finalización del proyecto, han podido ser rescatados con éxito.

Posteriormente, se muestra a las familias las conclusiones que se han obtenido del proyecto durante el curso escolar, así como el proceso que se ha seguido en los dos trimestres anteriores a través del blog del aula. Además, se hará una difusión del proyecto a través de las redes sociales para que todos puedan participar en la experiencia.

Actividad 4: “*Our scholar orchard*”

Una de las ventajas de localización de este centro escolar es una estrecha relación con el entorno, contando con un huerto escolar propio, que los alumnos y alumnas pueden ir trabajando a lo largo del curso, iniciándose en las habilidades de jardinería y tratando, de forma transversal, valores como la responsabilidad y el respeto por el medioambiente.

A lo largo del curso escolar, se atenderá al cuidado del huerto durante 15 minutos, todos los días después del recreo. A principio de curso, se ha plantado coliflor (*cauliflower*), escarola (*endive*), lechuga (*lettuce*), perejil (*parsley*) y zanahoria (*carrot*). El aprendizaje

del vocablo que corresponde a cada una en lengua extranjera es fundamental, por lo que habrá carteles señalizando cada una de ellas en el huerto escritos en las tres lenguas. Del mismo modo, es importante que las instrucciones acerca del cuidado del huerto sean dadas en inglés, de tal forma que las pequeñas y pequeños aprendan expresiones y vocabulario en relación con el tema objeto de trabajo, pudiendo aplicarlo a la vida diaria y tratándose de un vocabulario más conversacional que académico. Cada equipo colaborativo se encargará de una de las hortalizas cada día, de tal modo que la rotación permita que todos/as atiendan el huerto en su totalidad. Se llevará a cabo un registro de los equipos que han desempeñado esta función cada día, con la finalidad de no repetir en la misma semana.

Uno de los aspectos destacables de este huerto escolar es que cuenta con una cámara situada en un trípode que no se puede mover en ningún momento durante el curso, puesto que cada día se saca una fotografía del huerto, con el objetivo de emplear la técnica de *time-lapse* y poder comprobar cómo se van sucediendo los cambios con el paso de los días. Además, con la app HP Reveal, de realidad aumentada, se dará paso a un blog en el que, semanalmente, se irán subiendo las fotografías, para que las familias puedan ver el trabajo realizado por sus hijos e hijas desde un dispositivo electrónico.

9.5.5. Papel del profesorado.

El docente del aula debe involucrarse en las actividades que se van a desarrollar a lo largo del curso, como mediador/a entre los niños y niñas y la cultura, evitando discriminaciones y comparaciones entre el alumnado, y aprovechando sus errores para realizar nuevos aprendizajes. Es fundamental mantener una buena relación con los niños y niñas, puesto

que esto les ayudará a formar una buena autoestima y autoconcepto, que repercutirá en la consecución progresiva de la Competencia Social y Cívica. Al mismo tiempo, es labor del maestro/a tutor/a mantener informadas a las familias en lo relativo a la evolución de sus hijos e hijas, así como temas relacionados con horarios de centro y tutorías, actividades extraescolares, etc., al mismo tiempo que debe conocer aquellos aspectos de la situación familiar y escolar que puedan llegar a repercutir en el rendimiento académico de cada niño o niña.

9.5.6. Papel del alumnado

En lo referente al alumnado, se tendrá en cuenta que poseen conocimientos previos sobre diversos aspectos, por lo que se partirá de estos para llevar a cabo aprendizajes significativos. Del mismo modo, se tendrán en cuenta sus intereses para diseñar las distintas actividades, potenciando su capacidad por descubrir y explorar, y poniendo a su disposición cuantos medios y materiales necesiten.

9.5.7. Agrupamientos

Con la finalidad de satisfacer y respetar las características de todas las niñas y niños, se organizan distintas formas de agrupamiento: gran grupo, pequeño grupo y actividades individuales. Los alumnos y alumnas están agrupados en cinco equipos, identificándose con el nombre de embarcaciones piratas famosas: equipo *Perla Negra*, equipo *Galera Aventura*, equipo *Concordia*, equipo *Fortuna Real* y equipo *Fantasía*. Cada mesa de cinco alumnas/os cuenta con un “capitán/a”, que irá rotando cada día de la semana, y que

es el encargado/a de llevar los materiales a la mesa, llevar a cabo los registros del proyecto de aula y velar por el cumplimiento de las normas del grupo. Los equipos se identifican con una chapa, que llevan colocada en el mandilón, en la cual aparece dibujada la embarcación de la que forman parte y el nombre de esta. El capitán o capitana de mesa, por su parte, lleva una pañoleta durante el día que dura su trabajo.

9.5.8. Apertura al entorno

En lo relativo a las relaciones con las familias, se mantendrá una buena comunicación con ellas, a través de correo electrónico, reuniones periódicas y actividades conjuntas. En relación con esto, el protagonista de la semana podrá llevar al aula, cada viernes, a un adulto de su círculo familiar o social, que realizará con ellos/as una actividad de su diseño o elección, que tenga relación con el tema de los piratas y que, si se trata de algo material, será colocado en el ambiente “Atlantida”.

Hablando de la apertura al entorno, se planifican actividades complementarias y extraescolares, tales como salidas y visitas, con la finalidad de sacarles el máximo partido educativo e intentando que contribuyan al proyecto “*Noisy silence*”. De este modo, se lleva a cabo una salida por trimestre: en el primer trimestre, a un bosque cercano; en el segundo, al Aquarium; y en el tercero, a una playa. El objetivo principal de estas visitas es que el alumnado pueda grabar los sonidos que se escuchan en estos lugares e incluirlos en sus registros, con la finalidad de que el Escornabot les proporcione más recompensas y pistas.

9.6. Educación en valores

Para dejar clara la importancia y la necesidad de impartir la educación en valores en los centros educativos, se especifican a continuación las razones legales, pedagógicas y sociales que marcan esa necesidad.

Tal y como aparece reflejado en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo y en el Decreto 330/2009, de 4 de junio, la finalidad de la educación en valores es la transmisión de aquellos valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la solidaridad, la ciudadanía democrática, la tolerancia, el respeto, la justicia, la prevención de conflictos y su resolución pacífica, la no violencia en todos los ámbitos y el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades, así como el fomento de la igualdad entre hombres y mujeres.

Prestando atención a las razones pedagógicas, en el aula se trabajan la educación en valores, igual que todos los demás aspectos, de una forma globalizada a través de las diferentes actividades concretas que se realizan a lo largo de las quince Unidades Didácticas y del Proyecto que se desarrolla durante este curso académico.

Por último, las razones sociales, que tienen como finalidad básica contribuir a desarrollar la capacidad de las personas para integrarse en la sociedad. Para tal fin, además de los conocimientos de diversas disciplinas, hay ciertas cuestiones en la época actual que reclaman una atención prioritaria, como la violencia, la escaseza de valores éticos y las desigualdades.

Los ejes transversales que se trabajan a lo largo de este curso escolar son:

- **Educación ambiental.** Pretende transmitir a los alumnos y alumnas la importancia y necesidad de respetar la naturaleza.

- **Educación para la salud.** Pretende transmitir a los niños y niñas la importancia de adquirir buenos hábitos de salud: alimentación, higiene y descanso.
- **Educación para la igualdad de hombres y mujeres.** Se transmitirán a los alumnos y alumnas una serie de valores para que no existan entre ellos y ellas roles en función del sexo.
- **Educación para el consumo responsable.** Se concienciará a las niñas y niños de la necesidad y la importancia de realizar un consumo responsable a través de una actitud crítica.
- **Educación emocional.** Tiene como objetivo ayudar al alumnado a descubrir, regular y conocer sus emociones e incorporarlas como competencias.

9.7. Atención a la diversidad

En lo referente a la atención a la diversidad, se tiene en cuenta las necesidades específicas de apoyo educativo que puedan surgir, así como la definición aportada por la Orden del 27 de diciembre de 2002, que entiende por necesidades educativas especiales aquellas de tipo temporal o permanente asociadas a la historia personal y escolar, o debidas tanto a condiciones de sobredotación intelectual como a cualquier discapacidad o a situaciones sociales o culturales desfavorecidas, que por su especificidad supongan diferencias significativas en el acceso ordinario al currículo y, por lo tanto, requieran de apoyos y atenciones educativas específicas. Por tanto, se tendrá en cuenta dicha Orden, así como el Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad y el Decreto 120/1998, de 23 de abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia. Así, se velará en todo momento por tener en cuenta la diversidad del aula, así como el aprendizaje individualizado de cada alumno o alumna, respetando sus ritmos y teniendo en cuenta sus diferencias, con un carácter abierto y flexible.

9.8. Evaluación

Según la Orden del 25 de junio de 2009, por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia, esta debe ser global, continua y formativa, con la finalidad de identificar los aprendizajes adquiridos y el ritmo de evolución del alumnado, evaluando tanto los procesos de aprendizaje como la propia práctica educativa. Los criterios que se siguen para evaluar la programación de esta aula son los siguientes:

- Expresa sentimientos, necesidades, intereses, deseos...mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes.
- Aumenta progresivamente su vocabulario, tanto en las dos lenguas oficiales de la Comunidad como en lengua extranjera.
- Muestra interés por los textos de literatura infantil: cuentos clásicos, poemas, adivinanzas...leídos en clase.
- Utiliza la biblioteca con respeto y cuidado.
- Se inicia en la lecto-escritura.
- Emplea adecuadamente las técnicas, útiles y materiales de expresión plástica.
- Conoce los colores primarios, secundarios y las gamas de color.
- Conoce algunas obras artísticas de su medio.
- Se inicia en el uso de algunos instrumentos tecnológicos.
- Se expresa y comunica utilizando medios y técnicas propios del lenguaje audiovisual y de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- Goza con la audición de composiciones musicales de diferentes estilos.

- Experimenta con gestos y movimientos como recursos corporales para expresarse y comunicarse.
- Muestra una actitud positiva hacia la lengua extranjera.
- Conoce algunos instrumentos musicales.
- Interpreta canciones en lengua propia y extranjera.
- Aumenta progresivamente su vocabulario en lengua extranjera.

9.9. Unidades Didácticas

A partir de este apartado de la Propuesta de intervención, se expone el desarrollo de cinco Unidades Didácticas a modo de ejemplo, contextualizadas en el supuesto centro educativo anteriormente descrito, con el desarrollo de una sesión de ejemplo por cada unidad, prestando atención tanto a los aspectos que se deben trabajar en Educación Infantil, como a los propios del enfoque AICLE, aplicados a la etapa objeto de estudio.

De este modo, se especifica en cada unidad y en cada sesión de qué forma se trabaja el Marco de las 4Cs, las estrategias y resultados de aprendizaje, la alternancia de códigos en función de las actividades que se realizan y las estrategias de andamiaje, todo ello en función de los ejes de globalización que se van a trabajar en cada unidad, y teniendo en cuenta, además de las actividades en grupos colaborativos y en gran grupo, aquellas que se van a llevar a cabo en los diferentes rincones del aula. En definitiva, se ponen de manifiesto los principios metodológicos que rigen el método AICLE, y se aplican a la etapa de Educación Infantil, teniendo en cuenta el eje como base de aprendizaje y propiciando un clima de respeto y afectividad.

El papel de la Educación Musical a lo largo de esta Propuesta de intervención es fundamental, debido a los múltiples beneficios que su trabajo ofrece para la adquisición de la lengua extranjera. Por lo tanto, en todas las Unidades Didácticas estarán presentes diferentes recursos musicales de todo tipo, y el título de cada una de ellas corresponde a una canción que será trabajada en el aula y que tiene relación con el eje de globalización que se trabaje. De este modo, la distribución de las Unidades Didácticas en función de sus ejes de globalización se resume del siguiente modo:

Tabla 16

Distribución de las Unidades Didácticas

UNIDAD 1: We are the world; we are the children.
Ejes de globalización: el cuerpo, la escuela.
UNIDAD 2: Autumn Lullaby.
Ejes de globalización: el otoño, la casa.
UNIDAD 3: A beautiful rainbow in the sky.
Ejes de globalización: los colores, la calle.
UNIDAD 4: Blackbeard pirate.
Ejes de globalización: las profesiones, los piratas.
UNIDAD 5: O son do ar.
Eje de globalización: Galicia.
UNIDAD 6: Jingle Bells.
Ejes de globalización: la Navidad, el invierno.
UNIDAD 7: Stop, look and listen!
Eje de globalización: la seguridad vial.
UNIDAD 8: Life is a Carnival.
Ejes de globalización: el tiempo libre, Carnaval.
UNIDAD 9: Communication is a way to go.
Eje de globalización: los medios de comunicación.
UNIDAD 10: Spring is here.
Eje de globalización: la primavera.
UNIDAD 11: Old McDonald has a farm.
Ejes de globalización: los animales, las plantas.
UNIDAD 12: Are you hungry?
Eje de globalización: la alimentación.

UNIDAD 13: Let's go on a trip.

Eje de globalización: los viajes.

UNIDAD 14: Heal the world.

Ejes de globalización: el medioambiente, el reciclaje, el consumo responsable.

UNIDAD 15: Goodbye, see you soon!

Ejes de globalización: el verano, la playa.

Fuente: elaboración propia.

La plantilla para la elaboración de esta propuesta ha sido extraída de las creadas por Isabel Pérez (2017).

UNIDAD 1: *We are the world, we are the children*

Ejes de globalización: el cuerpo, la escuela.

Sesiones: 10

Nivel educativo: 5º Educación Infantil

Objetivos didácticos

Objetivos

ÁREA 1

- Vivir con placer la actividad sensomotriz para conocer su propio cuerpo.
- Conocer las principales características del cuerpo humano.

ÁREA 2

- Valorar, respetar y cuidar el medio natural.
- Observar y explorar el medio natural, descubriendo los cambios que se producen en él con la llegada de las diferentes estaciones.
- Conocer las principales características y espacios de la escuela.

ÁREA 3

- Utilizar técnicas de expresión plástica, musical y corporal.
- Utilizar el lenguaje oral de forma cada vez más correcta.
- Aproximarse de forma activa a la lengua extranjera.

Tarea final

A lo largo de las diferentes sesiones, se abordan las temáticas del cuerpo y la escuela a través de diferentes actividades, que desencadenan en la realización de una performance.

Criterios de evaluación

ÁREA 1

- Identifica y demuestra los propios sentimientos, experiencias y emociones, y comprende los de los demás.
- Es capaz de reconocer las principales características del cuerpo humano.

ÁREA 2

- Explora los objetos y elementos del entorno y actúa con ellos.
- Compara, clasifica y agrupa objetos según diferentes criterios.
- Reconoce algunas manifestaciones culturales.

ÁREA 3

- Utiliza diferentes técnicas de expresión plástica, musical y corporal.
- Participa de forma activa en la realización de la performance.

Competencias clave

- Comunicación lingüística.
- Sociales y cívicas.
- Conciencia y expresiones culturales.
- Aprender a aprender.
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

Recursos materiales

- Lápices, ceras, rotuladores, tijeras, pegamento, papel, telas.
- Tarjetas de memoria (*flashcards*)
- Papel continuo.
- Escornabot.
- Grabadoras.
- PDI, ordenador.
- *Tablets*.
- Materiales del entorno.

4 Cs Framework

CONTENIDO

- Los sentidos y sus funciones: sentimientos y emociones.
- Producción de materiales decorativos con los contenidos de la unidad a través de las actividades plásticas.
- Progresiva aceptación de su identidad, sus posibilidades y limitaciones.
- Gusto por explorar y comparar objetos.
- Normas básicas de convivencia y actitud de cooperación.
- Vocabulario básico sobre el cuerpo y las escuela en castellano, gallego e inglés.
- El cuerpo como medio de expresión y comunicación.

LOWER-ORDER PROCESSING

- *Recordar:*
 - Reconocer diferentes partes del cuerpo humano.
 - Diferenciar las características y espacios de la escuela.
- *Comprender:*
 - Expresar sus opiniones.
- *Aplicar:*
 - Implementar lo que han aprendido.

HIGH-ORDER PROCESSING

- *Crear:*
 - Producir y planear sus coreografías.
- *Analizar:*
 - Diferenciar las partes del cuerpo.
 - Diferenciar los espacios de la escuela.
 - Atribuir significado a sus conocimientos previos.
- *Evaluar:*
 - Interpretar obras de arte famosas.

COGNICIÓN

LANGUAGE OF LEARNING

Vocabulario

- El cuerpo (partes, acciones, sentidos).
- Líneas, sombras y texturas.
- Los sentimientos.
- La escuela (espacios, miembros, características).
- Materiales y objetos del aula (mobiliario, recursos).

Estructuras

- Cuestiones simples:
→ *What colour is it?*
- Verbo "to be":
→ *It is...*
- Presente simple:
→ *How do you feel?*

LANGUAGE FOR LEARNING

- Otras preguntas:
→ *Do you understand?*
- Preguntas en relación con el cuerpo y la escuela:
→ *Where is your leg?*
→ *How do you feel at school?*
- Describir:
→ *What do you see in this picture?; I see...; There is/are...*
- Expresar sentimientos:
→ *How do you feel?; I feel happy.*
- Evaluar:
→ *It's a good job; Well done!; Try again!*
- Formas de cortesía:
→ *Hello; Bye; Please; Thank you!*

- Acercarse a la cultura gallega.
- Artistas famosos y sus trabajos: Luis Seoane.
- Conocer artistas internacionales y sus trabajos: Mondrian, Franz Marc.
- Observar y respetar el arte.

EJEMPLO DE SESIÓN (UNIDAD 1)



EJES DE GLOBALIZACIÓN

- El cuerpo.
- La casa.

ESPACIOS

- Aula ordinaria.

4 Cs FRAMEWORK

CONTENIDO

- Las partes del cuerpo.
- “Las señoritas de Avignon”
- App “Hp Reveal”

COMUNICACIÓN

- Vocabulario básico sobre las partes del cuerpo.
- Preguntas en presente simple.
 - *What is it?*
 - *Do you like it?*
 - *Which are your fingers?*
- Formas de cortesía.
 - *Hello; Bye; Please; Thank you!*
- Evaluar:
 - *Well done!; Try again!*

COGNICIÓN

Lower-order processing

- Recordar:
 - ✓ Reconocer las partes del cuerpo.
- Comprender:
 - ✓ Ejemplificar con el propio cuerpo.
 - ✓ Expresar sus opiniones.

High-order processing

- Crear:
 - ✓ Producir una *performance*.

CULTURA

- Obra: “Las señoritas de Avignon” de Pablo Picasso.
- Realización de una *performance* utilizando el propio cuerpo.

ANDAMIAJE

Para asegurar la adquisición de vocabulario por parte de los alumnos y alumnas, todos los contenidos se irán trabajando de forma paulatina. Se tendrá especialmente en cuenta la zona de desarrollo próximo, es decir, la distancia entre lo que el niño sabe hacer por su cuenta y lo que es capaz de hacer con ayuda de otros. Las partes del cuerpo serán introducidas a través de la obra de Pablo Picasso, con tareas cada vez más complejas, hasta llegar a la realización de la *performance* y su difusión a través de la app “Hp Reveal”.

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

El trabajo de la discriminación auditiva es clave para la adquisición de la lengua extranjera debido a las múltiples ventajas que ofrece al proceso de enseñanza-aprendizaje. Por este motivo, en todas las sesiones se prestará especial atención a este aspecto, partiendo de la reproducción e interpretación de diferentes canciones en relación con el eje globalizador de la Unidad Didáctica.

Durante esta sesión, se llevará a cabo la escucha de la canción infantil “*Head, shoulders, knees and toes*”.

Actividad previa

Como actividad previa, se lleva a cabo la práctica de ejercicios *mindfulness*, una técnica que mejora la capacidad de atención y aumenta la regulación emocional, mejorando el autocontrol. En esta ocasión, se utiliza un cuenco tibetano, debido a que la vibración que provoca tarda un tiempo en dejar de oírse. Primero, se explica al alumnado que se va a realizar un sonido, y debe escucharlo cuidadosamente hasta que deje de oírlo. De esta forma, deben levantar la mano cuando dejen de escuchar sin decir nada, para no interrumpir al resto, que quizás aún lo oiga.

Actividad principal

Tras la actividad previa, se procede a la realización de la principal en relación con el trabajo de la Educación Musical en el aula AICLE. El/la maestro/a procede a la reproducción de la canción “*Head, shoulders, knees and toes*” en la PDI. Tras la primera escucha, entona el estribillo de la canción, con la finalidad de que los niños y niñas repitan lo que están escuchando. Por el momento, no se utiliza ningún tipo de acompañamiento instrumental o corporal. En la segunda escucha, el alumnado debe cantar al ritmo de la canción, respetando las pausas y silencios que en ella aparecen. Nuevamente, se repite el estribillo sin música. Es importante que el docente preste atención a las diferencias que pueda percibir en relación con la pronunciación y vocalización del alumnado según cuenten con apoyo musical o sin él. Del mismo modo, el estribillo debe ser repetido sin cantar, con la finalidad de comprobar hasta qué punto son capaces de pronunciar correctamente el vocabulario objeto de aprendizaje. Una vez que se han llevado a cabo estas repeticiones, se procede a la reproducción de la canción, en esta ocasión, cantándola y acompañándola de la coreografía que la representa, tocándose la cabeza, los hombros, las rodillas y los dedos de los pies. Es importante intentar que los niños y niñas sigan el ritmo de la canción y respeten el silencio, teniendo en cuenta el trabajo de las cualidades del sonido.

Beneficios de esta actividad

Esta actividad contribuye tanto a la adquisición de la lengua extranjera, como a la mejora de la discriminación auditiva y al aprendizaje de contenidos relacionados con el cuerpo humano, tema objeto de trabajo de

Recursos materiales

- Pizarra Digital Interactiva.
- Cámara digital.
- Ordenador.
- Cuenco tibetano

INTRODUCCIÓN

En esta sesión, solo se utilizará la PDI como recurso material. En este caso, se presenta al alumnado la obra "Las señoritas de Avignon", de Pablo Picasso.

Es importante ir introduciendo, de forma progresiva, vocabulario en lengua extranjera, de tal forma que los niños y niñas se vayan familiarizando con el idioma. Además, escribir algunas palabras en inglés es importante para que el alumnado comience a reconocer la grafía de vocablos que emplean en la vida cotidiana.

La sesión, así como la unidad didáctica, culmina con la realización de una performance con el propio cuerpo.

Es importante aprovechar el momento de la asamblea y las rutinas para ir introduciendo las actividades al alumnado, para así poder tener en cuenta sus conocimientos previos y sus intereses.

ACTIVIDADES PREVIAS

Utilizando la PDI, se les presenta a los niños y niñas la obra "Las señoritas de Avignon", de Pablo Picasso, con la finalidad de introducirles el tema que se va a trabajar, prestando atención a las diferentes partes del cuerpo humano, y estableciendo diferencias y similitudes entre la pintura y sus cuerpos reales. Es interesante realizar preguntas sobre el tema, para así tener constancia del conocimiento previo de los niños y niñas y su opinión y percepción sobre el visionado de la obra.

Al tratarse de una clase de Educación Infantil, las explicaciones serán dadas en lengua materna, pero introduciendo algunos conceptos en inglés, para acercar al alumnado de forma progresiva a la lengua extranjera.

Esta actividad previa es corta, debido a que el alumnado necesita empezar a trabajar lentamente este tipo de aprendizajes, con la finalidad de no aburrirlos. Por tanto, tendrá una duración aproximada de 20 minutos, sin olvidar que el tiempo en esta etapa debe ser flexible.

ACTIVIDAD PRINCIPAL

Tras la visualización y trabajo de la obra “Las señoritas de Avignon”, el alumnado procederá a ponerse de acuerdo acerca de la *performance* que deben llevar a cabo: cómo colocarse, quién se pone delante y quién atrás, si van a utilizar los disfraces del aula... La duración de esta actividad, habida cuenta de que se necesita tiempo para dialogar, establecer normas y alcanzar un consenso, será de, aproximadamente, 15 minutos.

Una vez que alcancen el acuerdo acerca de estos aspectos, procederán a la realización de la misma, que será inmortalizada con la cámara digital del aula. Este proceso durará, de forma aproximada, 20 minutos.

A través de la app “Hp Reveal”, de realidad aumentada, la fotografía será enviada al blog del aula, de tal forma que las familias puedan acceder a ésta, acompañada de un texto en el que se explica todo el proceso que se ha llevado a cabo antes de realizar la *performance*, y todo lo que los niños y niñas han aprendido durante el desarrollo de la unidad didáctica. Esta actividad tendrá una duración de 25 minutos.

REFUERZO

Para reforzar los contenidos trabajados en sesiones previas, se realizará una asamblea en la que se hablará sobre el tema objeto de trabajo, con cuestiones como:

- Which are the parts of the body?
- Which classroom do you prefer?

El objetivo es incitar al alumnado a realizar preguntas, responderlas, hablar de sus sentimientos en relación con el tema, etc. Todo ello en lengua materna, pero introduciendo conceptos en inglés. Por ello, el docente realizará las preguntas en L2, pero repitiéndolas en L1, de tal forma que el alumnado comprenda qué se le está diciendo en todo momento.

REFLEXIÓN DE EVALUACIÓN

- Reconocer las características y espacios de la escuela.
- Identificar las partes del propio cuerpo y el de los demás.
- Hacer un uso responsable de las TIC.
- Respetar las producciones de los demás.
- Colaborar activamente en clase.
- Comprender y realizar producciones en inglés.

UNIDAD 2: *Autumn Lullaby*

Ejes de globalización: el otoño, la casa.

Sesiones: 14

Nivel educativo: 5º Educación Infantil

Objetivos didácticos

Objetivos

ÁREA 1

- Conocer las posibilidades de acción del propio cuerpo.
- Identificar y localizar los sentidos, utilizándolos para percibir las distintas sensaciones corporales.
- Adquirir nociones básicas de orientación espacial y temporal.

ÁREA 2

- Conocer las características de su vivienda.
- Observar y explorar el medio natural, descubriendo los cambios que se producen en él con la llegada de las diferentes estaciones.
- Valorar, respetar y cuidar el medio natural, interviniendo en la medida de sus posibilidades a través del respeto y la responsabilidad.

ÁREA 3

- Utilizar técnicas de expresión plástica, musical y corporal.
- Aproximarse de forma activa a la lengua extranjera.

Tarea final

Se trabajan, a través de una perspectiva globalizadora, las temáticas del otoño y la casa a través de distintas actividades, hasta realizar un *Land Art* en las inmediaciones de la escuela.

Criterios de evaluación

ÁREA 1

- Utiliza nociones básicas de orientación espacial y temporal.
- Es capaz de utilizar los sentidos para distinguir propiedades.

ÁREA 2

- Conoce algunas propiedades de los objetos.
- Compara y agrupa objetos por su forma, color, tamaño y textura.
- Observa, explora y manipula diferentes objetos.

ÁREA 3

- Muestra una actitud positiva hacia la lengua extranjera.
- Se inicia en nuevas técnicas de expresión plástica.
- Interpreta canciones en lengua materna y extranjera.
- Se inicia en la relajación.

Competencias clave

- Comunicación lingüística.
- Conciencia y expresiones culturales.
- Aprender a aprender.
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

Recursos materiales

- Lápices, ceras, rotuladores, tijeras, pegamento, papel, telas.
- Tarjetas de memoria (*flashcards*)
- Papel continuo.
- Escornabot.
- Grabadoras.
- PDI, ordenador.
- Tablets.
- Materiales del entorno.

4 Cs Framework

CONTENIDO

- Interés por producir materiales decorativos con los contenidos de la unidad a través de las actividades plásticas.
- Normas básicas de convivencia y actitud de cooperación.
- Los sentidos y su función en la percepción.
- Gusto por descubrir las propiedades de los objetos.
- Las características del otoño: plantas, frutas y fenómenos atmosféricos.
- La familia: miembros y parentesco.
- Expresiones corporales asociadas al ritmo, melodía y letra de las canciones.

COGNICIÓN

LOWER-ORDER PROCESSING

- *Recordar:*
 - Reconocer los elementos del otoño.
 - Diferenciar las características y espacios de la casa.
- *Comprender:*
 - Expresar sus opiniones y emociones.
- *Aplicar:*
 - Implementar lo que han aprendido en el Land Art.

HIGH-ORDER PROCESSING

- *Crear:*
 - Llevar a cabo su propio Land Art.
- *Analizar:*
 - Diferenciar las características del otoño.
 - Diferenciar los espacios de la casa.
 - Atribuir significado a sus conocimientos previos.

LANGUAGE OF LEARNING

Vocabulario

- El otoño (frutos, características, fenómenos atmosféricos).
- Los sentimientos.
- Las texturas.
- La casa (espacios, familia, características).
- Materiales y objetos del aula (mobiliario, recursos).

Estructuras

- Cuestiones simples:
→ *What's your name?*
- Verbo "to be":
→ *It is...*
- Presente simple:
→ *What do you think?*

LANGUAGE FOR LEARNING

- Otras preguntas:
→ *Any problem with this?*
→ *What do you do?*
- Preguntas en relación con el otoño y la casa:
→ *What is your favourite autumn fruit?*
→ *Where is your father?*
- Describir:
→ *What do you see in this picture?; I see...; There is/are...*
- Expresar sentimientos:
→ *How do you feel?; I feel sad..*
- Evaluar:
→ *Great job! Well done!; Try again!*
- Formas de cortesía:
→ *Hello; Bye; Please; Thank you!*

- Acercarse a la cultura gallega.
- Artistas famosos y sus trabajos: Van Gogh.
- Observar y respetar el arte.

EJEMPLO DE SESIÓN (UNIDAD 2)



EJES DE GLOBALIZACIÓN

- El otoño.

ESPACIOS

- Aula ordinaria
- Patio

4 Cs FRAMEWORK

CONTENIDO

- El otoño.
- "Jardín de Otoño"
- Land Art

COMUNICACIÓN

- Vocabulario básico sobre los elementos del otoño.
- Preguntas en presente simple.
 - *What is it?*
 - *Do you like it?*
- Formas de cortesía.
 - *Hello; Bye; Please; Thank you!*
- Evaluar:
 - *Well done!; Try again!*

COGNICIÓN

Lower-order processing

- Recordar:
 - ✓ Reconocer los elementos del otoño.
- Comprender:
 - ✓ Ejemplificar lo aprendido.
 - ✓ Expresar sus opiniones.

High-order processing

- Crear:
 - ✓ Llevar a cabo un Land Art.

CULTURA

- Obra: "Jardín de otoño" de Van Gogh.
- Realización de un Land Art en el exterior con elementos del otoño.

ANDAMIAJE

Para asegurar la adquisición de vocabulario por parte de los alumnos y alumnas, todos los contenidos se irán trabajando de forma paulatina. Se tendrá especialmente en cuenta la zona de desarrollo próximo, es decir, la distancia entre lo que el niño sabe hacer por su cuenta y lo que es capaz de hacer con ayuda de otros. Se parte del conocimiento del alumnado acerca del otoño, para pasar a trabajar sus colores, elementos, características... recolectando elementos del entorno que sean útiles para poder realizar, finalmente, un Land Art.

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

En el caso de esta sesión, también se lleva a cabo la reproducción de una canción en relación con el eje globalizador de la Unidad Didáctica, en este caso, “*Corre, corre cabaciña*”.

Actividad previa

Como actividad previa, se practicará yoga en el aula a través de la técnica de la respiración de la abeja, con la finalidad de calmar y ayudar al alumnado a centrarse en su respiración. Para ello, los niños y niñas deben taparse las orejas con los dedos, cerrar los ojos e imitar el sonido de las abejas: “*mmmm*”. De este modo, se pretende que controlen la respiración y la interioricen, al mismo tiempo que pueden comprobar cómo sus labios vibran cada vez que imitan el sonido de la abeja.

Con la finalidad de trabajar, del mismo modo, contenidos en relación con el área lógico-matemática, se establece una norma entre cada reproducción del sonido: deben pasar tres segundos hasta que puedan volver a repetirlo, de tal modo que todos deben realizarlo al mismo tiempo, alternando así sonido y silencio.

Actividad principal

A través de la reproducción de la canción “*Corre, corre cabaciña*”, en estrecha relación con el eje globalizador de esta Unidad Didáctica, el otoño y sus elementos, se trabajará la Educación Musical en el aula a través de un enfoque lúdico e interdisciplinar. Para ello, se parte de la utilización de un teatrillo de títeres que representan a cada uno de los personajes que aparecen en la canción: una niña, su abuela y un lobo. En pequeños grupos colaborativos, irán representando la canción a medida que suena, mientras que otro de los miembros de los equipos se encargará de enfocar el teatro con un foco, de tal forma que los demás puedan disfrutar de la representación. Antes de dramatizarla, la canción será escuchada en el aula en varias ocasiones durante sesiones anteriores, de tal forma que los niños y niñas se familiaricen con la letra. De este modo, es importante que el alumnado aprenda a respetar los ritmos y los silencios, para que su representación sea lo más profesional posible. Resulta interesante grabar todas las dramatizaciones y subirlas al blog del aula, para que las familias puedan disfrutar de las producciones que se realizan en clase y expresar sus opiniones al respecto.

Beneficios de esta actividad

Mediante la realización de esta actividad, se está contribuyendo a la adquisición de vocabulario relacionado con la unidad y la temática del otoño en lengua gallega, a través de una canción de gran atractivo para el alumnado por su fácil interpretación. Además, dramatizarla a través del teatro de títeres supone trabajarla de un modo interdisciplinar al trabajar varias áreas de forma globalizada, un aspecto fundamental en Educación Infantil.

RECURSOS MATERIALES

- Pizarra Digital Interactiva.
- Materiales del entorno.
- *Flashcards*.
- Teatro de títeres.

I N T R O D U C C I Ó N

En esta sesión, la Pizarra Digital se utiliza para presentarle al alumnado la obra "Jardín de otoño" de Van Gogh, que dará paso a la introducción del tema. Además, los niños y niñas conocerán la historia del bosque de Oma de Agustín Ibarrola.

Para introducir vocabulario en lengua extranjera, es importante hacer uso de *flashcards*, en este caso el otoño.

El objetivo de la unidad didáctica en la que se encuentra esta sesión es realizar un Land Art. Para ello, durante las diferentes sesiones, los niños y niñas saldrán al patio a buscar elementos del otoño que les resulten llamativos: hojas, palos, castañas... del mismo modo, se solicita la colaboración de las familias para que aporten materiales del entorno que sirvan para llevar a cabo la instalación.

A C T I V I D A D E S P R E V I A S

Aprovechando el momento de la asamblea, y utilizando la PDI, se les presenta a los niños y niñas la obra "Jardín de otoño", de Van Gogh. Es importante guiarlos en el proceso de aprendizaje, pretendiendo que se fijen en detalles específicos de la obra que sean de interés para las tareas que se van a llevar a cabo.

Las explicaciones serán dadas en lengua materna, introduciendo algunos conceptos en inglés, para acercar al alumnado de forma progresiva a la lengua extranjera.

Esta actividad tendrá una duración aproximada de 30-35 minutos.

Por otro lado, se recolectarán elementos del entorno en diferentes salidas al patio y con la colaboración de las familias, que se irán colocando en el rincón sensorial del aula, de tal forma que el alumnado pueda jugar y experimentar con ellos todos los días.

**A
C
T
I
V
I
D
A
D

P
R
I
N
C
I
P
A
L**

La actividad principal de esta sesión es llevar a cabo un Land Art con elementos del entorno que tengan relación con el otoño.

Es fundamental que las niñas y niños decidan y se pongan de acuerdo sobre cómo quieren hacer su instalación: con hojas, con palos, con castañas, uniendo todos los elementos, creando alguna forma que les llame la atención... y que el docente intente guiarles para que tomen como referencia la obra visualizada anteriormente, de tal forma que el aprendizaje sea verdaderamente significativo.

El Land Art, tal y como esta corriente artística establece, es llevado a cabo en el exterior, en la entrada de un bosque situado al lado de la escuela, utilizando única y exclusivamente materiales del entorno y pertenecientes a la naturaleza.

Como es habitual, se immortalizará la creación con la cámara digital, para proceder a su difusión a través del blog.

**R
E
F
U
E
R
Z
O**

Para reforzar los contenidos trabajados en sesiones previas, se realizará una asamblea en la que se hablará sobre el tema del otoño, con cuestiones como:

- What colour is this leaf?
- Do you like chestnuts?

El objetivo es incitar al alumnado a realizar preguntas, responderlas, hablar de sus sentimientos en relación con el tema, etc. Todo ello en lengua materna, pero introduciendo conceptos en inglés. Por ello, el docente realizará las preguntas en L2, pero repitiéndolas en L1, de tal forma que el alumnado comprenda qué se le está diciendo en todo momento.

**REFLEXIÓN
DE
EVALUACIÓN**

- Reconocer las características y elementos del otoño.
- Explorar las posibilidades sensoriales que ofrecen los elementos del entorno.
- Colaborar activamente en clase.
- Comprender y realizar producciones en inglés.
- Respetar las normas establecidas.

UNIDAD 3: *A beautiful rainbow in the sky*

Ejes de globalización: los colores, la calle.

Sesiones: 15

Nivel educativo: 5º Educación Infantil

Objetivos didácticos

Objetivos

ÁREA 1

- Afianzar la coordinación óculo-manual necesaria para las habilidades motrices de carácter fino.
- Ser capaz de planificar la propia acción para resolver problemas de la vida cotidiana.
- Identificar y localizar los sentidos, utilizándolos para descubrir las cualidades de los objetos.

ÁREA 2

- Observar el medio inmediato: la calle, identificando algunos de sus elementos, funciones y utilidades.
- Conocer algunos lugares de ocio y establecimientos de consumo, aprendiendo a comportarse adecuadamente en ellos.

ÁREA 3

- Iniciarse en el conocimiento y uso de algunas palabras básicas en lengua extranjera.
- Conocer nuevas técnicas de expresión plástica, como la mezcla de colores primarios para obtener los secundarios.

Tarea final

En las sucesivas sesiones, se trabajan contenidos relacionados con la calle y los colores a través de diversas actividades, hasta llegar a la creación de una instalación en la biblioteca.

Criterios de evaluación

ÁREA 1

- Utiliza los sentidos para reconocer propiedades.
- Mejora la coordinación óculo-manual.

ÁREA 2

- Se inicia en el conocimiento de algunos medios de transporte.
- Reconoce y distingue el círculo, el cuadrado y el rombo.
- Compara y agrupa objetos por su color.

ÁREA 3

- Se inicia en nuevas formas de expresión plástica.
- Participa de forma activa en la realización de la instalación.
- Interpreta canciones en lengua materna y extranjera.

Competencias clave

- Comunicación lingüística.
- Sociales y cívicas.
- Conciencia y expresiones culturales.
- Aprender a aprender.
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

Recursos materiales

- Pintura de manos.
- Tela.
- Tarjetas de memoria (*flashcards*)
- Papel continuo.
- Escornabot.
- Grabadoras.
- PDI, ordenador.
- *Tablets*.
- Materiales del entorno.

4 Cs Framework

CONTENIDO

- Adquisición de nuevas habilidades motrices.
- Progresiva aceptación de su identidad, sus posibilidades y limitaciones.
- Gusto por explorar y comparar objetos.
- Normas básicas de convivencia y actitud de cooperación.
- Vocabulario básico sobre los colores, la calle y los medios de transporte en castellano, gallego e inglés.
- Ámbitos inmediatos del medio: la calle.
- Mercados de otros lugares del mundo.
- Deseo de aprender técnicas plásticas nuevas.

COGNICIÓN

LOWER-ORDER PROCESSING

- *Recordar:*
 - Reconocer los colores primarios y secundarios.
 - Diferenciar las características de la calle y los medios de transporte.
- *Comprender:*
 - Expresar sus opiniones.
- *Aplicar:*
 - Implementar lo que han aprendido.

HIGH-ORDER PROCESSING

- *Crear:*
 - Producir la instalación en la biblioteca.
- *Analizar:*
 - Diferenciar los colores primarios y secundarios.
 - Diferenciar espacios de la calle y medios de transporte.
- *Evaluar:*
 - Interpretar instalaciones famosas.

LANGUAGE OF LEARNING

Vocabulario

- Los colores (primarios, secundarios)
- Formas geométricas (círculo, cuadrado, rombo).
- La calle (espacios, miembros, características).
- Materiales y objetos del aula (mobiliario, recursos).

Estructuras

- Cuestiones simples:
→ *What colour is it?*
- Verbo "to be":
→ *It is...*
- Presente simple:
→ *I feel happy.*

LANGUAGE FOR LEARNING

- Otras preguntas:
→ *Do you understand?*
→ *What do you do?*
- Preguntas en relación con el cuerpo y la escuela:
→ *Where is the supermarket?*
→ *How do you feel playing in the park?*
- Describir:
→ *What do you see in this picture?; I see...; There is/are...*
- Evaluar:
→ *It's a good job; Well done!; Try again!*
- Formas de cortesía:
→ *Hello; Bye; Please; Thank you!*

- Acercarse a la cultura propia y de otros países.
- Artistas famosos y sus trabajos: Yayoi Kusama.
- Conocer los tipos de instalaciones y sus características.
- Observar y respetar el arte.

EJEMPLO DE SESIÓN (UNIDAD 3)



EJES DE GLOBALIZACIÓN

- Los colores.
- La calle.

ESPACIOS

- Aula ordinaria
- Biblioteca.

4 Cs FRAMEWORK

CONTENIDO

- Los colores.
- Las formas geométricas.

COGNICIÓN

Lower-order processing

- Recordar:
 - ✓ Reconocer los colores y formas geométricas.
- Comprender:
 - ✓ Ejemplificar con materiales cercanos.
 - ✓ Expresar sus opiniones.

High-order processing

- Crear:
 - ✓ Producir una instalación.

COMUNICACIÓN

- Vocabulario básico sobre los colores y las figuras geométricas.
- Preguntas en presente simple.
 - *What is it?*
 - *Do you like it?*
 - *Which are your fingers?*
- Formas de cortesía.
 - *Hello; Bye; Please; Thank you!!*

CULTURA

- Instalaciones de Yayoi Kusama.
- Realización de una instalación en la biblioteca.

ANDAMIAJE

Todos los contenidos se irán trabajando de forma progresiva, de tal forma que se asegure la adquisición de vocabulario en las tres lenguas. Los colores y formas geométricas serán introducidas a través de la visualización de diversas instalaciones creadas por Yayoi Kusama, con la finalidad de que, en esta sesión, sean capaces de ponerse de acuerdo para crear su propia instalación en la biblioteca (Isla Mocha).

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

Tal y como se ha mencionado anteriormente, la importancia de la discriminación auditiva en la adquisición de la lengua extranjera es un hecho, y por este motivo en esta sesión se parte de la canción "*Rainbow colours*" para contribuir al trabajo de la temática de esta Unidad Didáctica: los colores.

Actividad previa

Como actividad previa, el alumnado realizará la técnica de la respiración de la serpiente. Para ello, el niño/a debe coger aire profundamente y, a la hora de soltarlo, ha de hacerlo siseando, como si imitara a una serpiente: "sssss". Una vez que hayan realizado esta acción en varias ocasiones, se dará un paso más en el ejercicio de respiración, moviendo la lengua como una serpiente al mismo tiempo que intentan expulsar el aire por la boca. Por último, se intentará que aguanten el máximo tiempo posible haciéndolo, animándolos con la pregunta: "¿Cuánto tiempo eres capaz de convertirte en serpiente?". De este modo, se consigue que el alumnado encuentre un mayor atractivo en esta actividad, al mismo tiempo que se permite que realicen dramatizaciones.

Actividad principal

Durante esta actividad, se procede a la reproducción de la canción "*Rainbow colours*" a través de la PDI, apoyándose en un vídeo en el que se van mostrando los colores a medida que son nombrados. Una vez finalizada la primera escucha, la profesora o profesor repetirá los colores, de tal forma que los niños y niñas realicen una imitación, en este caso sin cantar. A posteriori, se repiten cantando. Es labor del docente establecer comparaciones entre ambas formas de producción, a fin de encontrar diferencias en la pronunciación.

Después de las escuchas, utilizando los objetos del aula, uno a uno todos los alumnos y alumnas irán buscando aquellos que se correspondan con cada color del arco iris, siendo el maestro o maestra quien realice las preguntas en lengua extranjera, tales como: "*Where is the colour red?*". Del mismo modo, se realiza la actividad al contrario, con preguntas como: "*What colour is this?*".

Beneficios de esta actividad

Realizando esta actividad, se está contribuyendo a la adquisición de vocabulario relacionado con la unidad y la temática de los colores a través del arco iris en lengua extranjera, asegurando tanto el aprendizaje de la lengua como del contenido.

RECURSOS MATERIALES

- Pizarra Digital Interactiva.
- Pinturas de manos y papel continuo.
- Cámara digital.

INTRODUCCIÓN

En esta sesión, se trabajan los colores primarios y secundarios. Antes de iniciar las actividades, se pregunta al alumnado sobre sus conocimientos previos, para luego utilizar medios audiovisuales y artísticos para presentar los contenidos.

A lo largo de las actividades, están presentes las formas de cortesía con vocabulario simple en lengua extranjera, como "hello", "please", "thank you"...

Además, se utilizan otras estructuras en inglés en presente simple, como "What colour is it?", "It is...". Al mismo tiempo, se aprenden los nombres de los colores primarios y secundarios.

Es importante destacar que, en las siguientes sesiones, las asambleas serán un recurso útil para animar a los niños y niñas a poner en práctica el vocabulario aprendido en inglés, castellano y gallego, fomentando la participación, el respeto y la escucha.

ACTIVIDADES PREVIAS

A lo largo de esta sesión, la PDI será utilizada para presentar al alumnado la obra de Yayoi Kusama, identificando los elementos que forman parte de sus famosas instalaciones.

Tras la visualización, los niños y niñas llevarán a cabo diferentes puzzles con imágenes de instalaciones de la artista en la pizarra a través del programa "Brains Breaker", al mismo tiempo que el docente realiza preguntas en lengua materna y en lengua extranjera referentes a los temas que se trabajan en la sesión: los colores que aparecen en las imágenes, las formas geométricas, si son grandes o pequeñas... es importante que estos interrogantes sean formulados en ambas lenguas para afianzar la comprensión de los contenidos trabajados, así como el progresivo dominio de las destrezas de comprensión y expresión oral en lengua extranjera.

**A
C
T
I
V
I
D
A
D

P
R
I
N
C
I
P
A
L**

En esta actividad, es importante que los niños y niñas se pongan de acuerdo en cuanto a la instalación que deben llevar a cabo en la Isla Mocha. Por tanto, se debe trabajar en equipo y, de forma transversal, valores como el respeto, la solidaridad y la colaboración. El papel del maestro/a será de guía y motivador, sin imponer el modo en que debe ser realizada la instalación, dejando que las alumnas y alumnos den rienda suelta a su creatividad.

Utilizando papel continuo y pintura de manos, los niños y niñas podrán comenzar a crear su propia instalación artística, creando diferentes colores a través de las mezclas, como han aprendido en sesiones anteriores.

Una vez finalizada la actividad, las familias serán invitadas al centro educativo para que puedan apreciar la obra creada por los alumnos/as del aula "Nunca Jamás".

Como es costumbre, las fotografías y explicación acerca de cómo se ha llevado a cabo la instalación se sube al blog del aula y se difunde a través de las redes sociales Facebook e Instagram.

**R
E
F
U
E
R
Z
O**

Para reforzar los contenidos trabajados en sesiones previas, se realizará una asamblea en la que se hablará sobre el tema objeto de trabajo, con cuestiones como:

- Which are primary and secondary colours?
- What primary colour do you prefer?

El objetivo es animar al alumnado a realizar preguntas y responderlas, todo ello en lengua materna, pero introduciendo conceptos en inglés. Por ello, el docente realizará las preguntas en L2, pero repitiéndolas en L1, de tal forma que se asegure la comprensión por parte del alumnado.

**REFLEXIÓN
DE
EVALUACIÓN**

- Reconocer los colores primarios y secundarios.
- Identificar los colores en diferentes objetos.
- Apreciar y disfrutar las instalaciones artísticas.
- Hacer un uso responsable de las TIC.
- Respetar las producciones de los demás.
- Colaborar activamente en clase.
- Comprender y realizar producciones en inglés.

UNIDAD 4: *Blackbeard pirate*

Ejes de globalización: las profesiones, los piratas.

Sesiones: 13

Nivel educativo: 5º Educación Infantil

Objetivos didácticos

Objetivos

ÁREA 1

- Descubrir las posibilidades motrices y posturales del propio cuerpo.
- Adquirir hábitos relacionados con la higiene, la alimentación, la seguridad y el cuidado.
- Identificar los sentimientos, emociones y deseos propios y de los demás.

ÁREA 2

- Avanzar en el conocimiento de nuevas profesiones.
- Valorar la importancia que tienen para la sociedad servicios como la sanidad, la educación, los bomberos...

ÁREA 3

- Utilizar técnicas de expresión plástica, musical y corporal.
- Aproximarse de forma activa a la lengua extranjera.
- Avanzar en el conocimiento de las posibilidades comunicativas de la música.

Tarea final

A lo largo de las diferentes sesiones, se abordan las temáticas de las profesiones y los piratas. La actividad final consiste en la interpretación de la canción "Blackbeard pirate" utilizando el cuerpo como instrumento.

Criterios de evaluación

ÁREA 1

- Utiliza los sentidos para descubrir propiedades.
- Interpreta nociones direccionales con el propio cuerpo.

ÁREA 2

- Observa, explora y manipula diferentes objetos.
- Se comporta adecuadamente en diferentes contextos.

ÁREA 3

- Muestra una actitud positiva hacia la lengua extranjera.
- Discrimina diferentes sonidos.
- Conoce algunos instrumentos musicales.
- Interpreta canciones en lengua materna y lengua extranjera.
- Utiliza el propio cuerpo como medio de expresión.

Competencias clave

- Comunicación lingüística.
- Sociales y cívicas.
- Conciencia y expresiones culturales.
- Aprender a aprender.

Recursos materiales

- Lápices, ceras, rotuladores, tijeras, pegamento, papel, telas.
- Tarjetas de memoria (*flashcards*)
- Escornabot.
- Grabadoras.
- PDI, ordenador.

4 Cs Framework

CONTENIDO

- Educación emocional: sentimientos y emociones.
- Reproducción de diferentes posturas con el cuerpo y adaptación del tono a las diferentes situaciones.
- Vocabulario básico sobre las profesiones, los piratas y la Educación Musical en castellano, gallego e inglés.
- Identificación de las profesiones del medio próximo.
- El cuerpo como medio de expresión y comunicación.
- Otros pueblos, otras culturas.
- Placer con la audición e interpretación de canciones.
- Ritmo y música.
- Ruido-silencio-música.

COGNICIÓN

LOWER-ORDER PROCESSING

- *Recordar:*
 - Reconocer características de las canciones.
 - Diferenciar las profesiones y elementos de la vida pirata.
- *Comprender:*
 - Expresar sus opiniones.
- *Aplicar:*
 - Implementar lo que han aprendido.

HIGH-ORDER PROCESSING

- *Crear:*
 - Planificar y producir sus coreografías.
- *Analizar:*
 - Diferenciar las características de los piratas.
 - Discriminar auditivamente los sonidos.
 - Atribuir significado a sus conocimientos previos.
- *Evaluar:*
 - Interpretar obras de arte famosas.

COMUNICACIÓN

LANGUAGE OF LEARNING

Vocabulario

- Las profesiones.
- Los piratas.
- Las cualidades del sonido.
- Materiales y objetos del aula (mobiliario, recursos).

Estructuras

- Cuestiones simples:
→ *Is this a sound?*
- Verbo "to be":
→ *It is...*
- Presente simple:
→ *How do you feel?*

LANGUAGE FOR LEARNING

- Otras preguntas:
→ *Do you understand?*
→ *What do you do?*
- Preguntas en relación con los piratas y las canciones:
→ *Do you like this song?*
→ *Are you a brave pirate?*
- Describir:
→ *What do you heard in this song?; I hear...; There is/are...*
- Expresar sentimientos:
→ *How do you feel?; I feel happy.*
- Evaluar:
→ *It's a good job; Well done!; Try again!*

CULTURA

- Los cuentos clásicos: Peter Pan.
- La cultura pirata.
- Las obras musicales.

EJEMPLO DE SESIÓN (UNIDAD 4)



EJES DE GLOBALIZACIÓN

- Las profesiones.
- Los piratas.

ESPACIOS

- Aula ordinaria
- Patio.

4 Cs FRAMEWORK

CONTENIDO

- Los piratas.
- "Peter Pan"

COMUNICACIÓN

- Vocabulario básico sobre los piratas
- Preguntas en presente simple.
 - *What is it?*
 - *Do you like it?*
 - *What is a pirate?*
- Formas de cortesía.
 - *Hello; Bye; Please; Thank you!*
- Evaluar.
 - *Well done!; Try again!*

COGNICIÓN

Lower-order processing

- Recordar:
 - ✓ Reconocer elementos de la vida pirata.
- Comprender:
 - ✓ Ejemplificar.
 - ✓ Expresar sus opiniones.

High-order processing

- Crear:
 - ✓ Producir una coreografía.

CULTURA

- Cuento clásico: "Peter Pan".
- Realización de una coreografía utilizando la canción "*Blackbeard pirate*" y el propio cuerpo.

ANDAMIAJE

Para asegurar la adquisición de vocabulario por parte de los alumnos y alumnas, todos los contenidos se irán trabajando de forma paulatina. Como es habitual, la canción que da nombre a la Unidad Didáctica introduce las sesiones en el momento de la asamblea, para progresivamente y a través de las actividades ir presentando los contenidos a los niños y niñas.

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

Tal y como se ha mencionado anteriormente, la importancia de la discriminación auditiva en la adquisición de la lengua extranjera es un hecho, y por este motivo en esta sesión se parte de la canción "*Rainbow colours*" para contribuir al trabajo de la temática de esta Unidad Didáctica: los colores.

Actividad previa

Basándose en el juego del silencio de María Montessori, los niños y niñas se sentarán en el suelo formando un círculo. Se procede a explicarles que van a jugar al juego del silencio, y que deben quedarse tan quietos como una flor, cerrando los ojos, sin dejar de ser una flor y sin poder hablar. Se deja pasar 15 segundos, suficientes al tratarse de la etapa de Educación Infantil. Cada niño o niña se irá levantando a medida que el docente pronuncie su nombre, pero debe hacerlo en silencio, y esperar a que todos los demás se vayan levantando. Al finalizar, cada uno explicará al resto de compañeros y compañeras qué ha sentido o escuchado durante el tiempo que se ha convertido en una flor.

Actividad principal

En base a la canción "*Blackbeard pirate*", los niños y niñas deben llegar a un acuerdo para realizar una coreografía, centrándose a las cualidades del sonido que se trabajan en clase. De este modo, por ejemplo, cuando aumente la intensidad, golpearán con el pie en el suelo; seguirán el ritmo de la canción tocando las palmas; levantarán los brazos en los sonidos agudos...la idea es trabajar la educación auditiva de una forma lúdica y que les resulte atractiva, afianzando, al mismo tiempo, la adquisición de vocabulario en lengua extranjera.

Para alcanzar el acuerdo, se recurre a los sombreros del aula, basados en los seis sombreros para pensar de Bono (anteriormente mencionados en el proyecto), de tal forma que todos participen y expongan sus puntos de vista y opiniones.

Beneficios de esta actividad

Con esta actividad, se contribuye a la adquisición de vocabulario relacionado los piratas, hilo conductor elegido por los niños y niñas, así como de la lengua extranjera, al mismo tiempo que se trabajan conceptos como el sonido y el silencio.

RECURSOS MATERIALES

- Pizarra Digital Interactiva, cámara digital.
- Cuentos.
- Ceras, cartulina, purpurina, gomets.
- Disfraces.

INTRODUCCIÓN

En esta sesión, solo se utilizará la PDI y el cuento de "Peter Pan" como recursos materiales.

Es importante ir introduciendo, de forma progresiva, vocabulario en lengua extranjera, de tal forma que los niños y niñas se vayan familiarizando con el idioma. El cuento será leído en lengua materna, debido a la corta edad del alumnado y para asegurar su completa comprensión, aunque cierto vocabulario y reflexiones posteriores se darán en lengua extranjera.

La sesión, así como la unidad didáctica, culmina con la realización de una coreografía utilizando el propio cuerpo como instrumento. Es importante aprovechar el momento de la asamblea y las rutinas para ir introduciendo las actividades al alumnado, para así poder tener en cuenta sus conocimientos previos y sus intereses.

ACTIVIDADES PREVIAS

La lectura del cuento clásico "Peter Pan", en estrecha relación con el eje transversal de la unidad didáctica, resulta útil para el aprendizaje de nuevo vocabulario y aspectos de la vida pirata, tema del proyecto de aula y de gran atractivo para los niños y niñas.

Tras su lectura, se procede al trabajo de éste: a través de la técnica del cuento al revés de Gianni Rodari, todos los alumnos y alumnas deben colaborar para crear una historia divertida, por ejemplo: "Wendy aparece volando en la ventana de Peter Pan y...". De este modo, se fomenta la creatividad y la imaginación, al mismo tiempo que se divierten, participan activamente y mejoran su competencia lingüística.

Esta actividad tiene una duración aproximada de 30 minutos.

**A
C
T
I
V
I
D
A
D

P
R
I
N
C
I
P
A
L**

Para esta actividad, en una cartulina A3 se imprime un dibujo del "Jolly Roger", el famoso barco del Capitán Garfio, que los niños y niñas deben colorear sin ningún tipo de directriz y con los colores que más les gusten, utilizando ceras blandas, pegamento, purpurina y gomets.

Una vez finalizados los dibujos, las alumnas y alumnos vestirán el disfraz del Capitán Garfio, con el que cuentan en el ambiente pirata creado en el aula, para sacarse una foto cada uno con la cámara digital. Tras imprimirla, la foto de cada uno será pegada en el "Jolly Roger" y sobre una cartulina, para ser expuesta en el pasillo del centro que conduce al aula. Al lado de cada producción, se coloca un código QR que dé acceso al blog del aula, en el que se explica el proceso de elaboración.

El vocabulario y estructuras en lengua extranjera acerca de los colores y técnicas empleadas deben estar presentes en todo momento, para reforzar los contenidos trabajados en sesiones anteriores.

**R
E
F
U
E
R
Z
O**

Con la finalidad de reforzar los contenidos trabajados en sesiones previas, tal y como se ha dicho, se realizará una asamblea en la que se tratarán cuestiones como:

- Do you want to be a pirate?
- Which hat do you prefer?

Esta asamblea se lleva a cabo en lengua materna, introduciendo conceptos y estructuras simples en inglés. Por ello, el docente utilizará la L2, pero repitiendo en L1 siempre que fuese necesario, con el fin de asegurar la comprensión y aprendizaje de los contenidos.

**REFLEXIÓN
DE
EVALUACIÓN**

- Reconocer las características de la vida pirata.
- Identificar cualidades del sonido.
- Respetar las producciones de los demás.
- Colaborar activamente en clase.
- Comprender y realizar producciones en inglés.

UNIDAD 5: O son do ar

Eje de globalización: Galicia

Sesiones: 12

Nivel educativo: 5º Educación Infantil

Objetivos didácticos

Objetivos

ÁREA 1

- Utilizar los sentidos para percibir sensaciones y descubrir las propiedades de los objetos.
- Aceptar la diversidad como una realidad enriquecedora.

ÁREA 2

- Interesarse por conocer diferentes culturas, comportamientos, costumbres y tradiciones.
- Generar actitudes de amistad, confianza, respeto y aprecio.
- Conocer las principales características y tradiciones de la cultura gallega.

ÁREA 3

- Utilizar instrumentos y técnicas propios del lenguaje musical.
- Utilizar el lenguaje oral de forma cada vez más correcta.
- Aproximarse de forma activa a la lengua extranjera.

Tarea final

En esta Unidad Didáctica, el eje de globalización es la cultura gallega, y se trabaja a través de diferentes actividades llevadas a cabo en las tres lenguas.

Criterios de evaluación

ÁREA 1

- Valora, respeta y acepta las diferencias.
- Adquiere una imagen ajustada de sí mismo/a.

ÁREA 2

- Conoce algunas tradiciones propias de Galicia.
- Observa, explora y manipula diferentes objetos.
- Reconoce algunas manifestaciones culturales de otros tiempos.

ÁREA 3

- Utiliza diferentes técnicas de expresión plástica, musical y corporal.
- Discrimina diferentes sonidos.
- Interpreta canciones en lengua materna y lengua extranjera.
- Conoce algunos instrumentos musicales propios de la cultura gallega.

Competencias clave

- Comunicación lingüística.
- Sociales y cívicas.
- Conciencia y expresiones culturales.
- Aprender a aprender.

Recursos materiales

- Lápices, ceras, rotuladores, tijeras, pegamento, papel, telas.
- Escornabot.
- Grabadoras.
- PDI, ordenador.
- *Tablets*.
- Instrumentos musicales.
- Materiales del entorno.

4 Cs Framework

CONTENIDO

- La cultura gallega: tradiciones, leyendas, mitos, características.
- Educación emocional: sentimientos y emociones.
- Fiestas y celebraciones.
- Gusto por explorar y comparar objetos.
- Normas básicas de convivencia y actitud de cooperación.
- Otros pueblos, otras culturas.
- Interés por consensuar normas y acatarlas.
- Utilización de palabras en lengua extranjera que se hayan aprendido en clase.

COGNICIÓN

LOWER-ORDER PROCESSING

- *Recordar:*
 - Reconocer diferentes elementos de la cultura gallega.
- *Comprender:*
 - Expresar sus opiniones.
- *Aplicar:*
 - Implementar lo que han aprendido.

HIGH-ORDER PROCESSING

- *Analizar:*
 - Diferenciar elementos de la cultura gallega.
 - Diferenciar las cualidades del sonido.
 - Atribuir significado a sus conocimientos previos.
- *Evaluar:*
 - Interpretar obras de arte famosas propias de la cultura gallega.

LANGUAGE OF LEARNING

Vocabulario

- Galicia (tradiciones, leyendas, elementos culturales).
- Instrumentos musicales.
- Los sentimientos.
- Las cualidades del sonido.
- Materiales y objetos del aula (mobiliario, recursos).

Estructuras

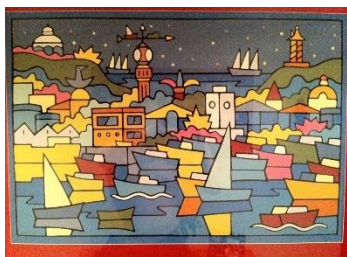
- Cuestiones simples:
→ *Where do you live?*
- Verbo "to be":
→ *It is...*
- Presente simple:
→ *How do you feel?*

LANGUAGE FOR LEARNING

- Otras preguntas:
→ *Do you understand?*
→ *What is it?*
- Preguntas en relación con la cultura gallega:
→ *Where is Galicia?*
→ *What is your favourite Galician party?*
- Describir:
→ *What do you see in this picture?; I see...; There is/are...*
- Expresar sentimientos:
→ *How do you feel?; I feel happy.*
- Evaluar:
→ *It's a good job; Well done!; Try again!*
- Formas de cortesía:
→ *Hello; Bye; Please; Thank you!*

- Acercarse a la cultura gallega.
- Artistas famosos y sus trabajos: Jorge Peteiro.
- Las obras musicales propias de Galicia.
- Observar y respetar el arte.

EJEMPLO DE SESIÓN (UNIDAD 5)



EJE DE GLOBALIZACIÓN

- Galicia.

ESPACIOS

- Aula ordinaria
- Patio.
- Torre de Hércules.

4 Cs FRAMEWORK

CONTENIDO

- Elementos de la cultura gallega.
- Obra de Jorge Peteiro.
- La Torre de Hércules.

COGNICIÓN

Lower-order processing

- Recordar:
 - ✓ Reconocer elementos de la cultura gallega.
- Comprender:
 - ✓ Ejemplificar.
 - ✓ Expresar sus opiniones.

High-order processing

- Crear:
 - ✓ Crear sus propias obras y representaciones.

COMUNICACIÓN

- Vocabulario básico sobre la cultura gallega.
- Preguntas en presente simple.
 - *What is it?*
 - *Do you like it?*
- Formas de cortesía.
 - *Hello; Bye; Please; Thank you!*
- Evaluar:
 - *Well done!; Try again!*

CULTURA

- Obra: Jorge Peteiro.
- Tradiciones, leyendas, mitos, elementos de la cultura gallega.
- La Torre de Hércules.

ANDAMIAJE

Para asegurar la adquisición de vocabulario por parte de los alumnos y alumnas, todos los contenidos se irán trabajando de forma progresiva. Se tendrá especialmente en cuenta la zona de desarrollo próximo, es decir, la distancia entre lo que el niño sabe hacer por su cuenta y lo que es capaz de hacer con ayuda de otros. La canción que introduce la Unidad Didáctica es "O son do ar", y a partir de ella se trabajan los diferentes contenidos en relación con el eje de globalización: la cultura gallega.

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

Tal y como se ha mencionado anteriormente, el trabajo de la discriminación auditiva es fundamental desde edades tempranas. De este modo, para la realización de estas actividades, y en estrecha relación con el eje globalizador de la Unidad Didáctica, y resaltando la importancia de la cultura, se lleva a cabo la reproducción de la pieza “O son do ar” (Luar na Lubre).

Actividad previa

Para la realización de esta actividad, se utilizan en clase unas maracas. De este modo, los niños y niñas se sentarán formando un círculo y, uno a uno según les indique la profesora, irán diciendo cómo se llaman. Así, deben marcar las sílabas de su nombre dando toques a la maraca, por ejemplo: “Mar-cos”. El resto de las niñas y niños deben decir cuántas sílabas tiene cada nombre una vez que lo interpreten. La idea es que vayan rotando hasta completar todos ellos la actividad.

Actividad principal

En esta actividad, se reproduce en la PDI y la canción “O son do ar” y se les explica a los niños que se inspira en el sonido que produce el aire en el interior de los robledales gallegos, permitiendo que realicen todas las preguntas que consideren oportunas. Posteriormente, se realiza una salida al patio para comprobar de primera mano cómo es el sonido del aire: si se escucha, si es silencioso, si cambia según el lugar en el que se encuentren...de este modo, se aprovecha para contribuir al proyecto “Noisy silence” grabando esta salida. De vuelta al aula, se lleva a cabo una asamblea en la que se realicen diferentes preguntas sobre el tema:

- ¿Qué sonidos produce el aire?
- ¿Qué otros sonidos podríamos grabar en el exterior?
- ¿Hay semejanza entre la canción y el sonido del aire?

De este modo, se fomenta la participación activa del alumnado en el aula, al mismo tiempo que se trabaja de forma colaborativa al contribuir al proyecto de aula.

Beneficios de esta actividad

Mediante la realización de estas actividades, se trabajan diferentes contenidos en relación con la Educación Musical y los fenómenos meteorológicos y, de forma transversal, la cultura gallega a través de la canción “O son do ar”.

RECURSOS MATERIALES

- Pizarra Digital Interactiva.
- Pintura de dedos.
- *Tablets*.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de esta sesión, se trabajarán aspectos específicos relativos a la cultura gallega, en relación con la obra de Jorge Peteiro.

Es importante ir introduciendo, de forma progresiva, vocabulario en lengua extranjera, de tal forma que los niños y niñas se vayan familiarizando con el idioma.

Es importante aprovechar el momento de la asamblea y las rutinas para ir introduciendo las actividades al alumnado, para así poder tener en cuenta sus conocimientos previos y sus intereses, partiendo de la canción propia de cada Unidad Didáctica.

ACTIVIDADES PREVIAS

Durante esta sesión, los niños y niñas tendrán que buscar, en equipos, diferentes obras de Jorge Peteiro para poner en común sus características: qué representa, qué colores emplea, cuáles son las formas geométricas utilizadas...de este modo, se afianzan contenidos trabajados en unidades anteriores.

Posteriormente, sobre un folio, podrán realizar sus propias obras con pintura de dedos, utilizando los mismos colores que Peteiro, pero permitiéndoles tener total libertad en los trazos que lleven a cabo, con la finalidad de que desarrollen la creatividad y que todas las obras sean distintas.

Todos estos dibujos serán expuestos en la pared del rincón de arte para que pasen a formar parte del decorado del aula.

**A
C
T
I
V
I
D
A
D

P
R
I
N
C
I
P
A
L**

Para la realización de esta actividad, el docente muestra al alumnado una obra de Jorge Peteiro en la que aparece la Torre de Hércules, para realizar diversas preguntas acerca de ésta: si la conocen, si la han visitado en alguna ocasión, si saben dónde se encuentra...

De este modo, partiendo de los conocimientos previos de las niñas y niños, se pretende introducirles la historia del faro, a través de la leyenda que cuenta que la torre había sido construida por Hércules, y había quedado muy deteriorada tras el ataque del pirata Drake. A raíz de esto, se le muestra al alumnado diferentes fotografías de la Torre, estableciendo comparativas entre estas y la obra de Jorge Peteiro. Posteriormente, se muestra a los niños y niñas la rosa de los vientos situada al pie de la Torre, para explicarles que representa los siete pueblos celtas.

Esta actividad culmina con una visita a la Torre, en la que los niños y niñas comprueben lo aprendido de primera mano, y culminando con la siguiente pregunta:

- ¿Es posible escuchar el sonido del aire en la Torre de Hércules?

**R
E
F
U
E
R
Z
O**

Para reforzar los contenidos trabajados en sesiones previas, se realizará una asamblea en la que se hablará sobre el tema objeto de trabajo, con cuestiones como:

- Where do you live?
- What is a tower?

El objetivo es incitar al alumnado a realizar preguntas, responderlas, hablar de sus sentimientos en relación con el tema, etc. Todo ello en lengua materna, pero introduciendo conceptos en inglés. Por ello, el docente realizará las preguntas en L2, pero repitiéndolas en L1, de tal forma que el alumnado comprenda qué se le está diciendo en todo momento.

**REFLEXIÓN
DE
EVALUACIÓN**

- Reconocer las características y tradiciones de la cultura gallega.
- Conocer la leyenda de la Torre de Hércules.
- Interesarse por la obra de Peteiro.
- Respetar las producciones de los demás.
- Comprender y realizar producciones en inglés.

Capítulo X

Bibliografía

10.1. Referencias bibliográficas.

Abalde, E. y Muñoz-Cantero, J.M. (1992). Metodología cuantitativa vs. cualitativa. En *Metodología Educativa I* (pp. 89-99). A Coruña: Universidade da Coruña.

Acuña, X. y Sentis, F. (2004). Desarrollo pragmático en el habla infantil. *Onomazein*, 10, 33-56.

Adler, P. y Adler, P.A. (1998). Keynote adress tales from the field: reflections on four decades of ethnography. *QSR*, 3(1), 10-32.

Aiello, R., & Sloboda, J. A. (1994). *Musical perceptions*. Oxford: Oxford University Press.

Alonso García de Rivera, H. (2013). La música como tradición oral y soporte histórico en la Alta Edad Media: el pasado como acercamiento a su presente. Algunas consideraciones sobre el estado actual de la cuestión. *Revista de folklore*, 375, 4-18.

Altenmüller, E. y Gruhn, W. (1998). La investigación de la función cerebral y la educación musical. *Revista Eufonía: Didáctica de la música*, 10, 51-78.

Amodeo, M.R. (2014). Origen de la Música como un Rasgo Adaptativo en el Humano. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6(1), 49-59.

Ander-Egg, E. (1993). *Técnicas de investigación social*. 23 ed. Río de la Plata: Magisterio del Río de la Plata.

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R., et al (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon. Boston, MA (Pearson Education Group).

Andúgar, A., Cortina, B. y Tornel, M. (2019). Tratamiento de la lengua extranjera en Educación Infantil en las distintas comunidades autónomas españolas. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 23(1), 467-487.

Arboleya, I. (2016). Propuesta didáctica para la enseñanza del inglés en Educación Infantil. *Debates & Prácticas en Educación*, 12, 58-75.

- Arguedas, C. (2004). La expresión musical y el currículo escolar. *Educación*, 28(1), 111-122.
- Arús, E., Martínez, A. y Witschi, B. (2019). Inspirados musicalmente por el inglés: un juego de posibles, una elección eficaz. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 78, 7-13.
- Asensio, V. (2017). Música e inglés en educación infantil. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 70, 49-56.
- Asher, J.J. (1996). *Learning another language through actions*. EEUU: Sky Oaks Productions.
- Ballesteros, M. (2009). La didáctica de las canciones en inglés desde una metodología musical y de la lengua inglesa. *Ensayos*, 24, 37-40.
- Ballesteros, M. y García, M. (2010). Recursos didácticos para la enseñanza musical de 0 a 6 años. *Revista electrónica LEEME*, 26, 14-31.
- Barón Ferrero, O. (1979). *Música para la educación preescolar*. España: Edelvives.
- Barrera Benjumea, M.C. (2010). Uso didáctico y práctico de las canciones en Educación Infantil, 1ª parte. *Revista de Innovación y Experiencias Educativas*, 36, 1-9.
- Bennet, D. & Bennet, A. (2008). Engaging tacit knowledge in support of organizational learning. *VINE*, 38(1), 72-94.
- Benítez, M.A., Díaz, V.M. y Justel, N.R. (2017). Beneficios del entrenamiento musical en el desarrollo infantil: una revisión sistemática. *Revista internacional de educación musical*, 5, 61-69.
- Bentley, K. (2010). *The TKT Course: CLIL Module*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berko, J. y Bernstein, N. (2010). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Educación.
- Bernal Vázquez *et al.* (2010). La música en la enseñanza-aprendizaje del inglés. *CIDD*, pp. 1-5. Recuperado de <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/2866>

- Bialystok, E. (1987). Influences of bilingualism on metalinguistic development. *Second Language Research*, 3(2), 154-166.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bloom, B.S. & Krathwohl, D. R. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners*. Handbook I: Cognitive Domain. NY, NY: Longmans, Green.
- Borda, M. (2013). *El proceso de investigación: una visión general de su desarrollo*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Botella-Nicolás, A. y Gimeno, J.V. (2013). La educación auditiva como eje vertebrador de la educación musical en la Educación Secundaria Obligatoria. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 6(12), 61-70.
- Botella-Nicolás, A. y Marín, P. (2016). La utilización del musicomovigrama como recurso didáctico para el trabajo de la audición atenta, comprensiva y activa en educación primaria. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11(2), 215-237.
- Botella-Nicolás, A., Fosati, A. y Canet, R. (2017). Desarrollo emocional y creativo en Educación Infantil mediante las artes visuales y la música. *Creativity and Educational Innovation Review*, 1, 70-86.
- Bresler, L. (2006). Etnografía, fenomenología e investigación-acción en educación musical. En M. Díaz, *et al.*, *Introducción a la investigación en Educación Musical* (pp. 83-99). Madrid: Enclave Creativa.
- Bruner, J.S., Goodnow, J.J. & George, A. (1956). *Austin. A study of thinking*. New York: John Wiley y Sons, Inc, 14, 330-336.
- Bruscia, K.E. (1987). *Improvisational Models of Music Therapy*. Springfield: Thomas.
- Bula, O. (2013). Content-based instruction: a relevant approach of language teaching. *Innovaciones Educativas*, 20, 71-84.

Campayo, E.A. y Cabedo, A. (2016). Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13, 124-129.

Canellas, M. (2019). De la palabra a la sororidad musical. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 78, 32- 36.

Canga Alonso, A. (2012). El método de la respuesta física (TPR) como recurso didáctico para el aprendizaje del inglés en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(3), 1-10.

Cano-Campos, M. y Custodio, N. (2017). Efectos de la música sobre las funciones cognitivas. *Revista Neuropsiquiatria*, 80(1), 60-69.

Capocasale, A. (2015). ¿Cuáles son las bases epistemológicas de la investigación educativa? En L. Abero *et al.*, *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento* (pp.32-47). Montevideo: CLACSO, Convocación.

Castelloti, V. & Moore, D. (2002). *Social representations of languages and teaching. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Reference Study for the Council of Europe.

Celigueta, G. y Solé, J. (2013). *Etnografía para educadores*. Barcelona: UOC.

Chao-Fernández, R.; Alonso-Jartín, R. y Chao-Fernández, A. (2018). Importance of auditory development in conservatory students and its repercussion in the learning of another language. Case study. En García-Peñalbo, F.J. (Coord.) *Sixth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*. ACM Digital Library. New York. 761-765

Chico Picaza, M.V. (2003). La teoría medieval de la música y la miniatura de las Cantigas. *Anales de Historia del Arte*, 13, 83-95.

Chomsky, N. (1956). Three models for the description of language. *IRE Transactions on Information Theory*, IT-2, (pp. 113-124).

Chomsky, N. (1965). Some controversial questions in phonological theory. *Journal of Linguistics*, 1, 97-138.

- Comisión Europea (2013). Plan de acción para las lenguas. Extraído de http://ec.europa.eu/languages/eu-language-policy/action-plan-for-languages_es.htm.
- Consejo de Europa (2002). Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Madrid: MEC y Anaya.
- Contreras, O.L. (2012). Stephen Krashen: sus aportes a la educación bilingüe. *Revista Rastros Rostros*, 14 (27), 123-124.
- Copland, A. (1994). *Cómo escuchar la música*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence: studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Cruces, M.C. (2009). *Implicaciones de la expresión musical para el desarrollo de la creatividad en educación infantil*, (Tesis doctoral, Universidad de Málaga). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=21976>.
- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje*, 21, 37-61.
- Dahlet, P. (2008). El plurilingüismo: retos sociales y transformaciones educativas. *Letras*, 44, 13-41.
- Dale, L. (2012). *CLIL activities. A resource for subject and language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davidson, W.H. (1983). Structure and performance in international technology transfer. *Journal of Management Studies*, 20(4), 206-226.
- Delalande, F. (1998). *Las conductas musicales*. Cantabria: Editorial de la Universidad de Cantabria.

- Deller, S. (2001). *Teaching other subjects through English*. Reino unido: Oxford University Press.
- Dembilio, M. (2009). Los rincones de trabajo en Educación Infantil. *Quaderns digitals*, 60, 1-17.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. España: Gedisa.
- Divljan, S. (2012). *Content and Language Integrated Learning in Teaching English to Young Learners*. Serbia: Jagodina.
- Durán, Z.J. (2006). Diseño de talleres para la enseñanza musical en el grado preescolar. *El artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas*, 3, 161-169.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes en la transformación de la consciencia*. Barcelona: Paidós.
- Epelde, A. (2011). La interculturalidad en la Educación a través de la música infantil. *DEDiCA, Revista de Educaçao e Humanidades*, 1, 273-292.
- Espinosa, S. (2006). *Ecología acústica y educación. bases para el diseño de un nuevo paisaje sonoro*. Barcelona: Graó.
- Eurydice. (2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Recuperado de: <http://goo.gl/aAfjh2>.
- Fernández Pérez, M. (2015). Lenguaje infantil y medidas de desarrollo verbal. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 53-69.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fonseca, M.C. y Martín, S. (2015). Enseñar inglés en Educación Infantil: materiales y recursos. *Tonos digital*, 29, 1-20.
- Freijomil, A. (2016). Arteterapia y musicoterapia en la etapa prenatal, paternidad, maternidad y post-parto. Recursos creativos para profesionales que les acompañan. *Arteterapia*, 11, 163-183.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. EEUU: Jossey-Bass.

- Gallego, J.L. (2003). Software para la introducción del inglés en infantil. En C. Huete y V. Morales (Eds.) *Enseñanza-Aprendizaje de lenguas extranjeras en edades tempranas* (pp. 321-245). Murcia: Consejería de Educación y Cultura. Región de Murcia.
- Gallego, J. L. (2003). Software para la introducción del inglés en infantil. En C. Huete y V. Morales (Eds.) *Enseñanza-Aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas* (pp. 231-245). Murcia: Consejería de Educación y Cultura. Región de Murcia.
- García Llamas, J. L. (2003). *Métodos de investigación en Educación II: Investigación cualitativa y evaluativa*. Madrid: UNED.
- García, C. y Jiménez, R. (2011). La música enterrada. Historiografía y Metodología de la Arqueología Musical. *Cuadernos de Etnomusicología*, 1, 80-108.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The Theory of Multiples Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Mentes extraordinarias. Cuatro retratos para descubrir nuestra propia excepcionalidad*. Barcelona: Kairós.
- Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- González Piñeiro, M. (2005). Comunicación y diversidad lingüística en la Unión Europea: hacia una didáctica del plurilingüismo y la interculturalidad. *Glosas Didácticas*, 14, 87-94.
- Grocke, D. & Wigram, T. (2007). *Receptive Methods in Music Therapy: Techniques and Clinical Applications for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*. London: Kingsley.
- Gruhn, W. (2005). Children need music. *International Journal of Music Education*, 23(2), 27-39.
- Guba, E.G., y Lincoln, Y.S.: "Competing Paradigms in Qualitative Research". En: Denzin, N. y Lincoln, Y.S. (eds.). *Handbook of Qualitative Research*, cap. 6, California: Sage Publications.

Guzmán, V., Nicolini, D., Domínguez, B. y Guzmán, J. (2018). Manejo psicoterapéutico del dolor a través de la música y el tacto en neonatos: el Método Sentire. *Época III*, 24(47), 9-40.

Hammersley, M. (1992). *What's wrong with Ethnography: Methodological Explorations*. Londres: Routledge.

Hargreaves, D.J. (2002). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.

Harrison, H. (2017). Case Study Research: Foundations and Methodological Orientations. *Qualitative Social Research*, 18(1), 1-17.

Hernández Noguera, C. (2004). Educación Primaria: Estrategias de intervención en contextos multiculturales. En *V Curso de Intercultura. El aprendizaje del castellano en el alumnado de habla Tamazhigt*, 169-188. Melilla: Servicio de Publicaciones del Centro UNED.

Hernández Sampieri, R., Fernández, P. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Hidalgo, C. & Schon, D. (2017). Musique et plasticité cérébrale: la musique au secours du langage. En Del Blanco, S., Morgenegg, S. y Nicolet, H. (coords.) *Pédagogie, art et science: l'apprentissage par et pour la musique selon la méthode Jaques-Dalcroze*. Ginebra: Haute école de musique de Genève.

Hildyard, K. L., & Wolfe, D. A. (2002). Child neglect: Developmental issues and outcomes. *Child Abuse & Neglect*, 26(6-7), 679–695.

Hoare, P. & Kong, S. (2008). Late immersion in Hong Kong: Still stressed but making progress? In T.W. Fortune & D.J. Tedick (Eds.), *Pathways to multilingualism: Emerging perspectives on immersion education* (pp. 242-63). Clevedon: Multilingual Matters.

Howard, J.S., Sparkman, C., Cohen, H., Green, G. & Stanislaw, H. (2004). A comparison of intensive behaviour analytic and eclectic treatments for young children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 26, 359-383.

Hoyos Pérez, M.S. (2011). El Desafío de los Programas Plurilingües en España. Universitat de Valencia, *Cuadernos Comillas*, 2, 37-50.

- Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. En: Pride, J.B. y Holmes, J. (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin*, pp. 269-293.
- Igoa, J.M. (2010). Sobre las relaciones entre la Música y el Lenguaje. *Epistemos*, 10, 57-69.
- Jeoffrion, C.; Marcouyeux, A.; Starkey-Perret, R.; Narcy-Combes, M.F. & Birkan, I. (2014). From multilingualism to plurilingualism: university student's beliefs about language learning in a monolingual context. *Language, Culture and Curriculum*, 27(1), 8-26.
- Jiménez, S. (2010). La asamblea de aula en la Educación Infantil. *Publicaciones Didácticas*, 8: 79-83.
- Johnson, A. & Turner, L. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. En A. Tashakkori y Ch. Teddlie (Ed.), *Handbook of mixed methods in social & behavioural research* (pp. 297-319). London: SAGE Publications.
- Johnson, A. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Research*, 33(7), 14-26.
- Jordana, M. (2008). La contribución de la música en la estimulación de procesos de adquisición del lenguaje. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 43, 49-62.
- Justel, N.R. y Díaz, V.M. (2012). Plasticidad cerebral: participación del entrenamiento musical. *Suma Psicológica*, 19(2), 97-108.
- Kemple, K.M, Batey, J.J., & Hartle, L.C. (2004). Music play: Creating centers for musical play and exploration. *Young Children*, 59(4), 30-37.
- Kirk, J. & Miller, M.L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Londres: Sage Publications.
- Krashen, S. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use: The Taipei Lectures*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Krashen, S. (2011). The Compelling (not just interesting) Input Hypothesis. The English Connection. Publicación de KOTESOL. 15 (3). Extraído de:

http://www.koreatesol.org/sites/default/files/pdf_publications/TECv15n3-11Autumn.pdf

Krashen, S. (2012). The spectacular role of libraries in protecting students from the effects of poverty. *iLeader: Journal of School Library Association of New South Wales*, 1(4), 3-6

Krashen, S. y Bland, J. (2014). Compelling Comprehensible Input, Academic Language and School Libraries. *Children's Literature in English Language Education*, 2(2), 1-12.

Lacárcel, J. (1991). La psicología de la música en la Educación Infantil: el desarrollo musical de los cero a seis años. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11, 95-110.

Lacárcel Moreno, J. (1991). La psicología de la Música en la Educación Infantil: el desarrollo musical de los cero a los seis años. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11, 95-110.

Lacárcel Moreno, J. (2003). Psicología de la Música y emoción musical. *Educatio*, (20-21), 213-226.

Lado, R. (1957, cd. 1971). *Linguistics Across Cultures. Applied linguistics for language teachers*. The University of Michigan Press

Larsen-Freeman, M.H. (1992). An introduction to second language research. *Interlanguage Studies Bulletin*, 8(2), 161-166.

Lasagabaster, D. (2013). The use of the L1 in CLIL classes: the teacher's perspective. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 6(2), 1-21.

Lasagabaster, D. & López, R. (2015). The impact of type of approach (CLIL versus EFL) and Methodology (Book-Based versus Project Work) on motivation. *Porta Linguarum*, 23, 41-57.

Leganés, E.N. y Pérez, S. (2010). Un análisis cualitativo sobre el uso de la música en los libros de texto de inglés en Primaria. *Tejuelo*, 13, 102-122.

- Leiva, M.A. y Mates, E.M. (1998). Importancia de la educación musical en la formación integral del hombre. *Música y educación: revista trimestral de pedagogía musical*, 33, 27-40.
- Lejarcegui, M.C. (1993). Lenguaje, lengua y plurilingüismo. *El Guiniguada*, 4, 49-60.
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological Foundations of Language*. EEUU: John Wiley and Sons Inc.
- López Elum, P. (1997). Escritura musical y ritmo en la Edad Media. *Revista d'Història Medieval*, 7, 243-270.
- Ludovico, L.A. & Zambelli, C. (2016). Towards a Music-based Framework for Content and Language Integrated Learning in Preschool. En *Proceedings of the 8th International Conference on Computer Supported Education*, 1, 75-84.
- Macaro, E. (1997). *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy (Modern Language in Practice)*. Reino Unido: Multilingual Matters.
- Macaro, E. (2009). Developing Reading achievement in primary learners of French: inferencing strategies versus exposure to graded readers. *The Language Learning Journal*, 37, 165-182.
- Marsh, D. (2005). *Using Languages to Learn and Learning to use Languages: The future doesn't just happen, it is shaped and modelled by our actions*. Clil Matrix. European
- Marsh, D.; Mehisto, P.; Wolff, D. & Frigols, M.J. (2012). European Framework for CLIL Teacher Education. *European Centre for Modern Languages*.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. 5^o ed. Madrid: Pearson educación.
- Meyer, O. (2010). "Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for Quality CLIL Planning and Teaching". En: Eisenmann, M. y Summer, T. (eds.) (2010): *Basic issues in EFL-Teaching and Learning*. Heidelberg: Winter.

- Moore, D. y Gajo, L. (2009). Introduction. French voices on plurilingualism and pluriculturalism: Theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism and Multiculturalism*, 6(2), 137-153.
- Monforte, M. (2016). Propuesta didáctica para la enseñanza de una LE en Educación Infantil (3-5 años). *Phonica*, 12, 70-88.
- Moreno Cortés, M. (2000). Sobre la adquisición del a prosodia en lengua extranjera: estado de la cuestión. *Didáctica (Lengua y literatura)*, 12, 91-119.
- Morse, J. (1998). Designing Funded Qualitative Research. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 56-85). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Muñoz, M.C. y López, D. (2003). Aprendizaje temprano de una segunda lengua. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 13, 169-175.
- Muñoz, C. (2007). “CLIL: Some thoughts on its psycholinguistic principles”. *Revista Española de Linguística Aplicada*, volumen monográfico, 17-26.
- Murado Bouso, J.L. (2010). *Didáctica del inglés en educación infantil: métodos para la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa*. Vigo: Ideaspropias Editorial.
- Nation, I. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Navarro Romero, B. (2009). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Philologica Urcitana*, 2, 115-128.
- Nisbett, R. E., & Cohen, D. (1996). New directions in social psychology. Culture of honor: The psychology of violence in the South. *Colorado*: Westview Press.
- Ortega, Y. (2019). Teacher, ¿Puedo hablar en español? A reflection on Plurilingualism and Translanguaging Practices in EFL. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(2), 155-170.
- Oster, U. (2009). La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica. *Porta Linguarum*, 11, 33-50.

- Palacios, F. (1997). *Escuchar: 20 reflexiones sobre música y educación musical*. Las Palmas de Gran Canaria: Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria.
- Paterson, A. y Willis, J. (2008). *English through music*. Reino Unido: Oxford.
- Patton, M.Q. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage.
- Pavón, V. y Rubio, F. (2010). Teacher's concerns and Uncertainties about the Introduction of CLIL Programmes. *Porta Linguarum*, 14, 45-58.
- Pederiva, P.L.M. y Tristao, R.M. (2006). Música e Cognição. *Ciências e Cognição*, 9, 83-90.
- Penfield, W. & Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton (NJ): Princeton University Press.
- Pérez Cañado, M.L. (2016). Are teachers ready for CLIL? Evidence from a European study. *European journal of teacher education*, 39, 202-221.
- Pinheiro, E., Bogen, D., Hoxha, D., Ciolino, J.D. & Wisner, K.L. (2015). Sertraline and Breastfeeding: Review and Meta-Analysis. *Arch Womens Ment Health*, 18(2), 139-146.
- Philips, S. (1993). *Young learners*. Reino Unido: Oxford.
- Pokrivčáková, S. et al. (2015). CLIL in Foreign Language Education: e-textbook for foreign language teacher. Extraído de: https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/06-07-2017/hanesova_history_of_clil.pdf.
- Pujals Pérez, G. (2002). Lo complejo y lo cotidiano de la enseñanza de la lengua en la educación infantil. *Didáctica*, 14, 273-290.
- Riesco, B. (2009). La música en la Educación Infantil. *Padres y maestros*, 327, 33-35.
- Rodríguez, B. y Varela, R. (2004). Models of teaching foreign languages to young children. *Didáctica*, 16, 163-175.

- Rojas Ruiz, G. (2004). Estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula. En *V Curso de Intercultura. El aprendizaje del castellano en el alumnado de habla Tamazhigt*, 71-87. Melilla: Servicio de Publicaciones del Centro UNED.
- Rojo, G. (1986). El lenguaje como sistema de comunicación. *El lenguaje, las lenguas y la lingüística*, pp. 7-26.
- Roldán Tapia, A.R. (2013). Culturas, competencias y plurilingüismo: más allá del debate terminológico. *Relaciones interculturales en la diversidad*, 2, 155-166.
- Ruiz Calatrava, M.C. (2008). La enseñanza de idiomas a través de la música. *Innovación y experiencias educativas*, 13, 1-10.
- Rusinek, G. (2003). El aprendizaje musical como desarrollo de procesos cognitivos. *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, 19, 49-62.
- Sachs, C. (1981). *La musica nel mondo antico*. Florencia: Sansoni Editore.
- Sag Legrán, L. (2009). Origen de la música. *Innovación y experiencias educativas*, 23, 1-9.
- Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- Sarget Ros, M.A. (2003). La música en Educación Infantil: estrategias cognitivo-musicales. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación de Albacete*, 18, 197-209.
- Sel, A. y Calvo-Merino, B. (2013). Neuroarquitectura de la emoción musical. *Revista de Neurología*, 56(5), 289-297.
- Serafine, M. L., Davidson, J., Crowder, R. G., & Repp, B. H. (1986). On the nature of melody-text integration in memory for songs. *Journal of Memory & Language*, 25, 123-135.
- Sigcha, E., Barragán, M.F., Defaz, Y.P. y Trávez, J. (2016). La expresión musical como herramienta para el desarrollo integral en la Educación Infantil. *Didascalía: Didáctica y Educación*, 7(6), 353-370.

- Silverman, D. (1993). *Beginning Research. Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. Londres: Sage Publications
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Soria-Urios, G., Duque, P. y Garcí-Moreno, J.M. (2011b). Música y cerebro (II): evidencias cerebrales del entrenamiento musical. *Revista de Neurología*, 53(12), 789-746.
- Spradley, J. (1979). Asking descriptive questions. *The Ethnographic Interview*, 1, 44-62.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación en estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stellacio, C. K. & McCarthy, M. (1999). Research in early childhood music and movement education. En C. Seefeldt (Ed.), *The early childhood curriculum: Current findings in theory and practice*. Nueva York: Teachers College Press.
- Suárez, P. (2007). *Historia de la música*. Buenos Aires: Claridad.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós.
- Torres Sánchez, M. (1996). La adquisición del nivel lúdico en el español como lengua extranjera. *REALE*, 6, 81-100.
- Vaid, J. & Hall, D.G. (1991). Neuropsychological perspectives on bilingualism: Right, left and center. *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning: The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert*, 81-112.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona: Gedisa.
- Vázquez, S. (2004). TIC en educación infantil. *Revista Padres y Maestros*, 288, 31-39.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *El trabajo de campo. La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Ed. Trotta.

- Vez, J.M. (2012). *A introdución do uso vehicular das linguas estranxeiras no currículo educativo. Modelos Europeos. Linguas, sociedade e política, un debate multidisciplinar. Ensaio e Investigación*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- VV.AA. (2008). La competencia lingüística como base del aprendizaje. *International Journey of Development and Educational Psychology*, 8, 177-184.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. España: Paidós.
- Willems, E. (2001). *El oído musical*. Barcelona: Paidós.
- Wolcott, H.F. (1990). Making a study “more ethnographic”. *Journal of Contemporary Ethnography*, 19, 44-72.
- Wuytack, J. y Palheiros, G.B. (2009). Audición musical activa con el musicograma. *Eufonía: didáctica de la música*, 47, 43-55.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and Methods*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Young, R.F. (2009). *Discursive Practice in Language Learning and Teaching*. Malden: Wiley-Blackwell.

10.2. Referencias legislativas.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.

Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Decreto 79/2010, de 20 de mayo, para el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria de Galicia.

Capítulo XI

Anexos

11.1. Anexo I. Solicitud de participación a los centros educativos.

Estimado/a:

Yo, Sara Cancela Pose, doctoranda del Programa de Doctorado en Equidad e Innovación en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade da Coruña, solicito su participación en un estudio de casos para la tesis doctoral “Análisis del enfoque AICLE en Educación Infantil: la educación musical y auditiva en el aprendizaje de la lengua extranjera”. La finalidad de esta investigación es conocer la relación de beneficio mutuo entre la educación auditiva temprana y el aprendizaje de la segunda lengua y, al ser su centro participante en el programa *Edulingüe 2020*, la observación de primera mano desde la propia escuela resultaría altamente gratificante para el estudio.

Al mismo tiempo, solicito su colaboración en la realización de una entrevista acerca del tema objeto de estudio, en la que se realizan preguntas abiertas, dirigida exclusivamente al profesorado que imparte secciones bilingües en la etapa de Educación Infantil. La realización de esta entrevista es totalmente voluntaria, anónima y confidencial.

Del mismo modo, cabe destacar que, como profesionales de las áreas estudiadas, su participación es de gran relevancia y resulta fundamental que a la hora de responder a las preguntas formuladas lo haga con la mayor sinceridad posible, contestando a todos los interrogantes.

Finalmente, permítame añadir que, si estuviese interesado en conocer los resultados de esta investigación, solo tendría que enviarme un correo al e-mail que aparece al final de esta página y con mucho gusto se le enviaría.

Muchas gracias de antemano por el tiempo dedicado.

11.2. Anexo II. Cronograma de investigación

Cronograma de investigación	AÑO 1											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
MESES												
Selección y delimitación del tema												
Preguntas de investigación												
Objetivos de investigación / justificación												
Diseño de investigación												
Cronograma												
Plan de investigación												
Revisión bibliográfica												
Cronograma de investigación	AÑO 2											
MESES												
Revisión bibliográfica												
Marco teórico												
Metodología												
Diseño de instrumentos												
Validación de instrumentos												
Cronograma de investigación	AÑO 3											
MESES												
Revisión bibliográfica												
Marco teórico												
Observación I												
Observación II												
Análisis de resultados												
Conclusiones e implicaciones												

11.3. Rúbrica de observación

1. AICLE			
1.1.Principios metodológicos			
1.1.1. Los materiales son diseñados y adaptados a la etapa.			
1	2	3	4
1.1.2. Se utiliza la técnica de andamiaje.			
1	2	3	4
1.1.3. El aprendizaje interactivo es llevado a cabo en pequeños grupos.			
1	2	3	4
1.1.4. Se apoyan en la utilización de las TIC.			
1	2	3	4
1.1.5. Se aprecia diferenciación entre BICS y CALP.			
1	2	3	4
1.1.6. Las tareas parten de lo particular a lo general.			
1	2	3	4
1.1.7. Los ejemplos son cercanos a la realidad del niño/a.			
1	2	3	4
1.1.8. Existe alternancia de código (<i>translanguaging</i>).			
1	2	3	4
1.1.9. Las tareas son flexibles, abiertas y enfocadas al contenido.			
1	2	3	4
1.1.10. Se utilizan estrategias lingüísticas y gestuales.			
1	2	3	4
1.1.11. Se aprecia el trabajo y progresivo dominio de las cuatro destrezas.			
1	2	3	4
1.1.12. Se basa en el marco de las 4 Cs.			
1	2	3	4
1.2. Lenguaje verbal y participación			
1.2.1. Intervienen oralmente en lengua extranjera de forma espontánea.			
1	2	3	4

1.2.2. Intervienen oralmente en lengua extranjera de forma guiada.			
1	2	3	4
1.2.3. Se apoyan en la lengua materna para expresar sentimientos, emociones, peticiones, opiniones, etc.			
1	2	3	4
1.2.4. Participan activamente en clase en lengua extranjera.			
1	2	3	4
1.2.5. El vocabulario empleado por los alumnos en lengua extranjera es amplio, rico y variado para su edad.			
1	2	3	4
1.2.6. Solicitan ayuda cuando muestran problemas de expresión / comprensión.			
1	2	3	4
1.2.7. Realizan producciones orales en lengua extranjera, integradas en la comunicación propia de la dinámica del aula.			
1	2	3	4
1.2.8. Reconocen el contenido esencial de textos orales breves en la lengua extranjera.			
1	2	3	4
1.2.9. Utilizan las formas convencionales del lenguaje para saludar, pedir disculpas, dar las gracias, etc.			
1	2	3	4
1.2.10. Interpretan imágenes, carteles, fotografías y pictogramas.			
1	2	3	4
1.2.11. Discriminan auditivamente palabras.			
1	2	3	4
1.3. Lenguaje escrito			
1.3.1. Reconoce gráficamente palabras en lengua extranjera.			
1	2	3	4
1.3.2. Muestra interés por la lectoescritura en inglés.			
1	2	3	4

1.3.3. Se inicia en la lectoescritura en lengua extranjera dentro de sus posibilidades.			
1	2	3	4
1.4.Lenguaje corporal, movimiento y dramatización			
1.4.1. Utilizan el gesto y el movimiento a la hora de expresarse en inglés.			
1	2	3	4
1.4.2. Utilizan el cuerpo para señalar objetos o designar acciones en lengua extranjera.			
1	2	3	4
1.4.3. Dramatizan situaciones en el aula AICLE.			
1	2	3	4
1.4.4. Evocan y representan personajes y situaciones reales e imaginarias.			
1	2	3	4
1.5.Pronunciación y vocalización.			
1.5.1. Muestran una correcta pronunciación en lengua extranjera.			
1	2	3	4
1.5.2. Vocalizan correctamente palabras sueltas.			
1	2	3	4
1.5.3. Imitan la pronunciación del profesor tutor.			
1	2	3	4
2. Educación Musical			
2.1. Presencia escénica			
2.1.1. Articulación de los sonidos a la hora de trabajar una canción.			
1	2	3	4
2.1.2. Técnica vocal y postural al reproducir una canción.			
1	2	3	4
2.1.3. Utilizan expresiones faciales y gestos de forma correcta al interpretar sonidos.			
1	2	3	4
2.2. Tono y respiración			
2.2.1. Se llevan a cabo ejercicios de respiración antes de trabajar una canción.			

1	2	3	4
2.2.2. Los tonos son precisos y seguros.			
1	2	3	4
2.2.3. En general, respiran correctamente y mantienen el tono.			
1	2	3	4
2.3. Dramatización, movimiento y participación			
2.3.1. Acompañan las canciones e interpretaciones musicales con movimientos (palmas, golpes, instrumentos, etc.)			
1	2	3	4
2.3.2. Dramatizan las canciones que se trabajan en el aula.			
1	2	3	4
2.3.3. Participan activamente cuando las canciones son en español.			
1	2	3	4
2.3.4. Muestran más interés en clase cuando se utiliza la música como recurso.			
1	2	3	4
2.4. Discriminación auditiva en lengua materna			
2.4.1. Discriminan e interpretan la altura de los sonidos.			
1	2	3	4
2.4.2. Discriminan e interpretan la duración de los sonidos.			
1	2	3	4
2.4.3. Discriminan e interpretan la intensidad de los sonidos.			
1	2	3	4
3. AICLE y Educación Musical			
3.1. Dinámica del aula			
3.1.1. Se apoyan en la música a la hora de impartir docencia en inglés.			
1	2	3	4
3.1.2. El alumnado conoce previamente las canciones trabajadas en el aula.			
1	2	3	4
3.1.3. Las canciones utilizadas en el aula AICLE son dramatizadas.			
1	2	3	4
3.1.4. Las canciones se acompañan de gestos, palmas, movimientos, etc.			

1	2	3	4
3.1.5. El alumnado reproduce las canciones aprendidas cuando no se están trabajando en el aula de forma espontánea.			
1	2	3	4
3.1.6. La música es utilizada en el aula con finalidad educativa.			
1	2	3	4
3.2. Actitud y motivación del alumnado			
3.2.1. El alumnado se muestra más motivado en el aula AICLE ante la presencia de la música.			
1	2	3	4
3.2.2. Las canciones despiertan el interés de los niños/as por aprender una segunda lengua.			
1	2	3	4
3.2.3. Participan activamente en el trabajo de canciones en inglés.			
1	2	3	4
3.3. Discriminación auditiva en lengua extranjera			
3.3.1. Discriminan e interpretan la altura de los sonidos.			
1	2	3	4
3.3.2. Discriminan e interpretan la duración de los sonidos.			
1	2	3	4
3.3.3. Discriminan e interpretan la intensidad de los sonidos.			
1	2	3	4
3.3.4. Se aprecian diferencias en torno a la discriminación auditiva con respecto a la clase en lengua materna.			
1	2	3	4
3.4. Vocalización y pronunciación			
3.4.1. La pronunciación en lengua extranjera mejora considerablemente al cantar.			
1	2	3	4
3.4.2. El profesor tutor enseña al alumnado cómo vocalizar correctamente.			
1	2	3	4

3.4.3. El profesor tutor enseña al alumnado cómo respirar correctamente.			
1	2	3	4
3.4.4. Reconocen mejor una palabra cuando es cantada.			
1	2	3	4
3.5. La canción como recurso en el aula AICLE			
3.5.1. Conocen la letra de la canción.			
1	2	3	4
3.5.2. Han aprendido la música y la correcta entonación de la canción.			
1	2	3	4
3.5.3. Llevan correctamente el ritmo de la canción.			
1	2	3	4
3.5.4. Cantan los intervalos melódicos de forma correcta.			
1	2	3	4
3.5.5. Ajustan las percusiones al ritmo métrico de la canción.			
1	2	3	4
3.5.6. Se expresan musicalmente a través del movimiento al ritmo de la canción.			
1	2	3	4
3.5.7. Imitan y atienden a las instrucciones del profesor tutor a la hora de interpretar la canción.			
1	2	3	4
3.5.8. Respetan los silencios y tiempos de espera en la interpretación.			
1	2	3	4
3.5.9. Inventan e improvisan movimientos libremente.			
1	2	3	4
3.5.10. Su pronunciación en lengua extranjera mejora mientras interpretan la canción.			
1	2	3	4
3.5.11. Conoce el significado de la letra de la canción.			
1	2	3	4
4. El profesor tutor y los recursos en el aula AICLE			
4.1. Dinámica del aula			

4.1.1. Utiliza múltiples recursos en el aula.			
1	2	3	4
4.1.2. Su nivel de competencia en lengua extranjera es el adecuado.			
1	2	3	4
4.1.3. Se apoya con frecuencia en la L1 a la hora de impartir docencia.			
1	2	3	4
4.1.4. Utiliza un lenguaje claro y preciso.			
1	2	3	4
4.1.5. La pronunciación y vocalización son correctas.			
1	2	3	4
4.1.6. Las indicaciones o enunciados de los ejercicios, tareas y actividades que se van a realizar son claros.			
1	2	3	4
4.1.7. Conoce y utiliza la metodología AICLE en el aula.			
1	2	3	4
4.1.8. Se apoya en gestos, movimientos y dramatizaciones para mejorar la comprensión del mensaje.			
1	2	3	4
4.2. Utilización de recursos musicales			
4.2.1. Se utilizan para adquirir vocabulario.			
1	2	3	4
4.2.2. Se utilizan para mejorar la entonación.			
1	2	3	4
4.2.3. Se utilizan para memorizar palabras o frasees.			
1	2	3	4
4.2.4. Se utilizan para motivar y despertar el interés del alumnado.			
1	2	3	4
4.2.5. Las canciones son interpretadas por el profesor tutor.			
1	2	3	4
4.2.6. Se utilizan los medios audiovisuales como apoyo.			
1	2	3	4

11.4. Anexo IV. Validación de la rúbrica

Querido/a experto/a:

Le agradecemos su inestimable colaboración en el proceso de validación de esta rúbrica de observación. El objetivo fundamental de esta investigación es conocer en qué sentido se benefician mutuamente la educación musical y auditiva y el aprendizaje de la lengua extranjera en el aula de Educación Infantil. Para ello, se ha diseñado una rúbrica con cuatro apartados, divididos en diferentes subapartados y con numerosos ítems acerca de lo que se pretende observar en el aula. Se pretende conocer su opinión en relación con los siguientes aspectos:

- a. Ha entendido lo que se pretende observar con cada ítem.
- b. Ha encontrado fácil cubrir la rúbrica.

A continuación, le ofrecemos una plantilla para evaluar cada uno de los ítems siguiendo los siguientes criterios:

Criterios	Indicador
Claridad	<i>Los ítems se muestran escritos correctamente</i>
Relevancia	<i>Los ítems son relevantes o de interés para el objetivo de la investigación</i>

Los criterios serán evaluados siguiendo la siguiente escala Likert de cinco puntos:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo

3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

Finalmente, nos gustaría agradecer su participación en este estudio, no cabe duda de la experiencia y la colaboración entre académicos hace que la investigación avance.

Plantilla para la validación del cuestionario

Datos del experto/a

<i>Nombre y apellidos</i>	
<i>Área de investigación</i>	
<i>Institución</i>	

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

	Claridad					Pertinencia				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
AICLE										
Principios metodológicos										
Lenguaje verbal y participación										
Lenguaje escrito										

Lenguaje corporal, movimiento y dramatización										
Pronunciación y vocalización										
EDUCACIÓN MUSICAL										
Presencia escénica										
Tono y respiración										
Dramatización, movimiento y participación										
Discriminación auditiva en lengua materna										
AICLE Y EDUCACIÓN MUSICAL										
Dinámica del aula										
Actitud y motivación del alumnado										
Discriminación auditiva en lengua extranjera										
Vocalización y pronunciación										
La canción como recurso en el aula AICLE										
EL PROFESOR TUTOR Y LOS RECURSOS EN EL AULA AICLE										
Dinámica del aula										
Utilización de recursos musicales										

Observaciones

Gracias por su colaboración.

11.5. Anexo V. Plantilla de la entrevista

INFORMACIÓN GENERAL

1. ¿Qué estudios cursó que lo conducen a esta especialidad?
2. ¿En qué año finalizó sus estudios?
3. ¿Cuántos años lleva en la docencia?
4. ¿Cuál es su nivel de lengua extranjera?

REQUISITOS E IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA

1. ¿Considera usted que la Consellería de Educación ha facilitado suficiente información para la implementación del programa Edulingüe 2020?
2. ¿Cree que la implementación de Edulingüe 2020 en su centro resultó compleja o, por el contrario, sencilla?
3. ¿Conoce los requisitos y objetivos del programa?
4. ¿Considera que un nivel B2 en competencia de lengua extranjera es suficiente para participar en el programa Edulingüe 2020?
5. ¿Podría afirmar que la calidad de la enseñanza de su centro mejoró tras la implementación del programa?
6. ¿Por qué motivo participa su centro en el programa?
7. ¿Cuántas horas a la semana, aproximadamente, de lengua extranjera tenía su alumnado antes de participar en el programa?
8. ¿Cuántas horas totales de docencia en inglés tiene el alumnado de su centro educativo este año, tras la implementación del programa Edulingüe 2020?
9. ¿Qué lenguas extranjeras fueron introducidas en el aula?

10. ¿Conoce qué modificaciones supuso en la Planificación Lingüística del centro la implementación del programa Edulingüe 2020?

PROFESORADO

1. ¿Se dio usted cuenta, durante este curso, de que su nivel de inglés es suficiente para participar en el programa?
2. ¿Coordina usted la docencia en inglés con el especialista de lengua extranjera?
3. En términos generales, ¿Considera que participar en el programa Edulingüe 2020 supuso un incremento significativo en su carga de trabajo?
4. ¿Por qué motivos participa usted en el programa?
5. ¿Conoce cuáles son las funciones del auxiliar de conversación?

RECURSOS

1. ¿Utiliza usted la metodología AICLE en el aula?
2. ¿Considera que en Educación Infantil hay suficientes materiales para la docencia en inglés?
3. ¿Qué tipo de recursos utiliza para la docencia en inglés?

AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera)

1. ¿Conoce usted la metodología AICLE?
2. ¿Cuenta con algún tipo de formación en metodologías para el plurilingüismo, como AICLE?
3. ¿Considera usted la metodología AICLE como beneficiosa para el alumnado?
4. ¿Sus alumnos y alumnas muestran total comprensión de los contenidos en lengua extranjera?

5. ¿Qué metodología considera más sencilla a la hora de impartir docencia: la tradicional o la metodología AICLE?
6. ¿Sus alumnas y alumnos son capaces de comunicarse en lengua extranjera dentro de sus posibilidades?
7. ¿En qué situación considera que su alumnado muestra mayor atención: cuando las clases se imparten en L1 (lengua materna) o cuando son impartidas en lengua extranjera?
8. En general, ¿Cómo valoraría los resultados utilizando la metodología AICLE?
9. ¿Qué metodología considera que ofrece mayores posibilidades: la tradicional o AICLE?
10. ¿Considera que la metodología AICLE facilita tanto la adquisición de la lengua extranjera como de los contenidos lingüísticos?
11. ¿Qué áreas se trabajan en su aula en lengua extranjera?
12. ¿Qué áreas se trabajan en su aula en gallego?
13. ¿Qué áreas se trabajan en su aula en castellano?
14. ¿Qué propuestas de mejora se le ocurren en relación a la implementación del programa Edulingüe 2020 y la utilización de la metodología AICLE en Educación Infantil?

11.6. Anexo VI. Transcripciones de las entrevistas

11.6.1. Entrevista 1

ENTREVISTADORA: Buenos días.

ENTREVISTADO/A: Buenos días.

ENTREVISTADORA: ¿Qué estudios cursó que lo conducen a esta especialidad?

ENTREVISTADO/A: Eh...Filología inglesa y...y soy maestra en lengua inglesa.

ENTREVISTADORA: ¿Y en qué año finalizó sus estudios?

ENTREVISTADO/A: Pues filología inglesa en el año 91 y magisterio en el año yo creo que fue en el 2006/2007, pero no estoy muy segura.

ENTREVISTADORA: Muy bien...¿Cuántos años lleva en la docencia?

ENTREVISTADO/A: Eh...entre este colegio y el anterior, veinte años, sobre veinte años.

ENTREVISTADORA: Vale. Hablando un poco sobre la implementación del programa Edulingüe 2020, ¿Considera que la Consellería de Educación facilitó la suficiente información para la implementación del programa?

ENTREVISTADO/A: Sí, lo que pasa que a veces necesitaríamos más recursos y bueno, estamos...cuando algo se pone en marcha siempre estamos un poco perdidos.

ENTREVISTADORA: ¿Cree que la implementación de Edulingüe 2020 en su centro resultó compleja o sencilla?

ENTREVISTADO/A: Bueno...eh...tuvo sus más y sus menos porque a las docentes del centro les...les cuesta, claro...eh...impartir una materia en una lengua que no es la nuestra.

ENTREVISTADORA: ¿Conoce los requisitos y objetivos del programa?

ENTREVISTADO/A: Más o menos.

ENTREVISTADORA: ¿Considera que un nivel B2 en competencia de lengua extranjera es suficiente para participar en el programa?

ENTREVISTADO/A: Sí, yo creo que sí.

ENTREVISTADORA: ¿Podría afirmar que la calidad de la enseñanza de su centro mejoró tras la implementación del programa?

ENTREVISTADO/A: Sí y bastante.

ENTREVISTADORA: ¿Por qué motivo participa su centro en el programa?

ENTREVISTADO/A: Bueno yo creo que el centro quiere acogerse a todo lo que la Xunta ofrece y no quiere...mmm...ser un centro que se quede atrás en...en...en todo lo nuevo que se oferta.

ENTREVISTADORA: ¿Cuántas horas a la semana, aproximadamente, de lengua extranjera tenía su alumnado antes de participar en el programa?

ENTREVISTADO/A: De lengua est...aquí había más porque ya le daba mucha importancia el centro a la...a la lengua inglesa. No sé si cuatro o cinco en primaria, en infantil tenían módulos de media hora, cuatro módulos creo que era a la semana.

ENTREVISTADORA: ¿Y cuántas horas totales de docencia en inglés tienen ahora, tras la implementación del programa?

ENTREVISTADO/A: ¿En infantil y en primaria?

ENTREVISTADORA: Sí.

ENTREVISTADO/A: En infantil es el...el tercio de la jornada ahora, tienen un...no sé, tendrán siete módulos de media hora. Y en primaria por ahí también.

ENTREVISTADORA: ¿Qué lenguas extranjeras se introdujeron en las aulas?

ENTREVISTADO/A: Inglés, lengua inglesa.

ENTREVISTADORA: ¿Conoce qué modificaciones supuso en la Planificación Lingüística del centro la implementación del programa?

ENTREVISTADO/A: Pues...eh...sí claro...pues docentes por ejemplo que impartían la asignatura de ciencias naturales y hace años con el bilingüismo la de ciencias sociales, si no tenían el B2 no podían impartir esa asignatura y lo hicimos las profesoras tituladas en inglés o con un B2.

ENTREVISTADORA: Vale, y pasando a hablar del profesorado, ¿Se dio usted cuenta de que su nivel de inglés es suficiente para participar en el programa?

ENTREVISTADO/A: Sí, porque además estoy con niños pequeños.

ENTREVISTADORA: Al ser especialista en inglés...

ENTREVISTADO/A: Claro (risas)

ENTREVISTADORA: ¿Coordina usted la docencia en inglés con otros especialistas en lengua extranjera?

ENTREVISTADO/A: Eh...sí, estamos en contacto. Es verdad que nos faltan horas, porque todos los profesores tenemos bastantes horas de docencia a la semana y muchas veces es difícil...pues...marcar una reunión porque todos estamos muy ocupados pero aunque sea en el pasillo, pues yo hice esto, o a mí me viene bien esto o yo trabajo esto con los niños y es interesante y sí que...sí que hablamos.

ENTREVISTADORA: Y así en términos generales, ¿Considera que participar en el programa Edulingüe 2020 supuso un incremento significativo en su carga de trabajo?

ENTREVISTADO/A: Pues este año para el profesorado de educación infantil sí, este año sí, porque es eh...claro, elaborar no hay ningún material porque este año ha sido totalmente nuevo para infantil, ninguna editorial tenía ningún material ya elaborado y entonces claro, supuso un esfuerzo.

ENTREVISTADORA: ¿Por qué motivos participa usted en el programa?

ENTREVISTADO/A: Bueno, yo...al principio de todo era la que tenía la titulación, la licenciatura en filología inglesa y además era maestra, con lo cual podía impartir una asignatura en inglés que no fuera lengua inglesa, y de hecho me nombraron coordinadora del centro de plurilingüismo, en principio bilingüismo.

ENTREVISTADORA: Vale, ¿Y conoce cuáles son las funciones del auxiliar de conversación?

ENTREVISTADO/A: Eh...sí, es...eh...bueno, reforzar lo que trabaja en el aula el docente de lengua inglesa o de materias CLIL y aumentar la competencia lingüística en los niños.

ENTREVISTADORA: ¿Utiliza la metodología AICLE en el aula?

ENTREVISTADO/A: No la conozco, no sé.

ENTREVISTADORA: CLIL.

ENTREVISTADO/A: Ah CLIL (risas) claro es que la pusiste al revés. Sí, claro, en...en mi asignatura de Arts and Crafts y de Science por supuesto, claro.

ENTREVISTADORA: ¿Considera que en Educación Infantil hay suficientes materiales para la docencia en inglés?

ENTREVISTADO/A: En infantil no, yo creo que ya están las editoriales trabajando en ello porque la mayoría de los centros se acogieron a este proyecto.

ENTREVISTADORA: ¿Qué tipo de recursos utiliza para la docencia en inglés en Educación Infantil?

ENTREVISTADO/A: Pues sobre todo el soporte visual, la pantalla digital...y cuentos, canciones, actividades interactivas, que ellos escuchen y...y cliqueen en la pantalla lo que han escuchado y...y la verdad es que poca ficha, más que nada eso, escuchar y repetir lo que puedan porque son niños muy pequeños, sobre todo los de tres años.

ENTREVISTADORA: Vale, y pasando a hablar de AICLE, Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera, ¿Cuenta con algún tipo de formación en metodología para el plurilingüismo, como AICLE?

ENTREVISTADO/A: Bueno, he hecho algún curso, he asistido a algún Congreso que estaba orientado hacia eso pero formación así específica, el año que viene seguramente ofrecerá la titularidad del Compañía de María algo en ese sentido.

ENTREVISTADORA: ¿Y considera que la metodología AICLE es beneficiosa para el alumnado?

ENTREVISTADO/A: Sí, yo creo que sí.

ENTREVISTADORA: ¿Sus alumnos y alumnas muestran total comprensión de los contenidos en lengua extranjera en general?

ENTREVISTADO/A: Sí, están acostumbrados desde...bueno yo este año doy sexto, Science, y como llevan la asignatura desde primero de primaria ellos están acostumbrados que la asignatura es en inglés, y es cierto que algunos tienen más dificultades que otros, pero bueno, lo toman de manera más natural.

ENTREVISTADORA: ¿Qué metodología considera más sencilla a la hora de impartir docencia, la tradicional o la metodología AICLE?

ENTREVISTADO/A: ¿Más sencilla? Más sencilla la tradicional, pero yo creo que a la larga es muy beneficioso porque los niños cuando llegan a sexto pues la verdad es que han mejorado muchísimo, se expresan en inglés, pronuncian bien, han adquirido muchísimo vocabulario, con lo cual es fantástico.

ENTREVISTADORA: Y hablando así de la atención, ¿En qué situación considera que el alumnado muestra mayor atención, cuando las clases se imparten en L1 o cuando se imparten en lengua extranjera?

ENTREVISTADO/A: Bueno, para ellos claro indudablemente es más fácil su lengua materna, la L1, pero ellos están...yo creo que están contentos, al principio claro, cuando son pequeñitos les cuesta pero luego eso, lo toman de manera muy natural.

ENTREVISTADORA: Y en general, ¿Cómo valoraría los resultados utilizando la metodología AICLE?

ENTREVISTADO/A: Pues muy satisfactorios, muy satisfactorios. De hecho hay gente que viene externa al centro y ha visto alguna clase de Science en inglés y han dicho que...que el nivel es muy alto.

ENTREVISTADORA: Entonces considera...¿Se podría decir que considera que ofrece mayores posibilidades la metodología AICLE que la tradicional a la larga?

ENTREVISTADO/A: Sí, sí, sí, sí, sí.

ENTREVISTADORA: ¿Considera que la metodología AICLE facilita tanto la adquisición de la lengua extranjera como de contenidos lingüísticos?

ENTREVISTADO/A: Sí, yo creo que sí. Porque muchas veces los niños estudian algún contenido en alguna materia que no es lengua inglesa y lo están aprendiendo de manera inconsciente, y a lo mejor pues es una frase en pasado que ellos no han visto todavía el pasado de los verbos, pero a medida que lo van escuchando y lo van viendo escritos, pues ellos se van expresando.

ENTREVISTADORA: ¿Qué áreas se trabajan en el aula en lengua extranjera?

ENTREVISTADO/A: ¿En...en lengua extranjera? ¿Qué áreas?

ENTREVISTADORA: O materias.

ENTREVISTADO/A: Ah, pues en primaria hay Science, Ciencias Naturales, eh...Plástica, Arts and Crafts y Educación Física, Physical Education.

ENTREVISTADORA: ¿Y en gallego?

ENTREVISTADO/A: Y en gallego hay...eh...Sociales, la asignatura de Lingua Galega, Música y creo que Relixión, creo, pero no estoy segura.

ENTREVISTADORA: ¿Y el resto en castellano?

ENTREVISTADO/A: Y el resto en castelán, sí...es más o menos un 33,3% que es lo que marca la ley. A ver puede haber ahí un poquito más, depende de la organización del horario pero vamos, intentamos que se cumpla.

ENTREVISTADORA: Muy bien, ¿Qué propuestas de mejora se le ocurren en relación a la implementación del programa Edulingüe 2020 y a la utilización de la metodología AICLE?

ENTREVISTADO/A: Pues quizás que tuviésemos más...más recursos sobre todo en infantil, pero claro es que es nuevo esto, se ha implementado este curso y entonces claro, pues nos ha pillado un poquito de sorpresa y hay que ver lo que funciona, lo que no, como todo, a lo largo de los años como pasó en primaria después vemos lo que nos ha funcionado y lo que no.

ENTREVISTADORA: Muy bien, pues muchas gracias.

ENTREVISTADO/A: De nada.

11.6.2. Entrevista 2

ENTREVISTADORA: Buenos días.

ENTREVISTADO/A: Buenos días (risas)

ENTREVISTADORA: ¿Qué estudios cursó que lo conducen a esta especialidad?

ENTREVISTADO/A: Mmm...bueno fixen os estudos de educación infantil e despois estudei na escola de idiomas da Coruña hasta o B2.

ENTREVISTADORA: ¿En qué año finalizó sus estudios?

ENTREVISTADO/A: Uf... non me lembro.., (risas)

ENTREVISTADORA: ¿Más de diez años?

ENTREVISTADO/A: Si, máis de dez anos.

ENTREVISTADORA: ¿Cuántos años más o menos lleva en la docencia?

ENTREVISTADO/A: Eh...como quince

ENTREVISTADORA: Y el nivel de lingua estranxeira, el B2...

ENTREVISTADO/A: Sí.

ENTREVISTADORA: Hablando sobre los requisitos y la implemetnación del programa, ¿Considera que la Consellería de Educación facilitó la suficiente información para la implementación del programa Edulingüe 2020?

ENTREVISTADO/A: Mmm...información non, máis ben requisitos, pero non información.

ENTREVISTADORA: ¿Cree que la implementación de Edulingüe 2020 en su centro resultó compleja o sencilla?

ENTREVISTADO/A: A ver resultou complexa en primeiro lugar porque non se introduciu ano a ano, fíxose simultaneamente nos tres cursos de educación infantil, entonces non había unha traxectoria desde os nenos de tres anos, pasando polos de catro e cinco, polo que foi moi complicado porque sobre todo no momento en que nos enteramos, que foi cando empezaba o curso, houbo que falar das programacións, nós somos quen facemos as programacións tamén da aula ordinaria, entón pois,..mmm...este ano que é o primeiro, desde logo para min foi complicado.

ENTREVISTADORA: ¿Conoce los requisitos y objetivos del programa?

ENTREVISTADO/A: Si, máis ou menos presentáronnoslos eh...eso en setembro cando empezou o curso a coordinadora de linguas do cole, vamos, de infantil.

ENTREVISTADORA: ¿Considera que un nivel B2 en competencia de lengua extranjera es suficiente para participar en el programa?

ENTREVISTADO/A: Eu penso que a competencia é suficiente, o que non é suficiente é a competencia en recursos para...para traballar nas aulas. Eu penso que non hai que ter con nenos tan pequenos un nivel de inglés enorme, pero si ter moitos recursos para traballar as linguas desde un punto de vista moi didáctico. Entonces o que vexo é que moitas veces...mmm... a forma de ensinar as linguas é como hai vinte anos, con moito vocabulario e tal, pero penso que hai metodoloxías novas sobre as que eu leo nas que non estamos preparados, entonces non depende tanto do nivel que teñas de inglés, senón dos recursos que teñas para traballar as linguas en xeral.

ENTREVISTADORA: ¿Podría afirmar que la calidad de la enseñanza de su centro mejoró tras la implementación del programa?

ENTREVISTADO/A: Eh...eu penso que estamos todavía en fase de probas (risas).

ENTREVISTADORA: ¿Por qué motivo participa su centro en el programa?

ENTREVISTADO/A: Eu penso que pola demanda das familias basicamente.

ENTREVISTADORA: Buscan el plurilingüismo.

ENTREVISTADO/A: Buscan o plurilingüismo. Eu penso que depende un pouco tamén do nivel socioeconómico dos centros, neste centro en concreto a maior parte dos nenos xa desde tres anos, moitos van a clase de lingua estranxeira fóra da escola, entón é un tempo a maiores no que eles seguen formándose, entón vese que é unha demanda que teñen as familias desde hai xa moitos anos, que agraden moito o plurilingüismo que houbo hai xa moitos anos a partir de primeiro de primaria pero que dalgunha maneira víase que xa desde moi pequenos eles demandaban xa a formación en inglés, basicamente.

ENTREVISTADORA: Si, porque además una de las actividades extraescolares de este centro es inglés.

ENTREVISTADO/A: Tamén, si, a partir de...desde hai uns anos xa enfocada directamente para a preparación de exames tipo Cambridge.

ENTREVISTADORA: ¿Cuántas horas a la semana, aproximadamente, de lengua extranjera tenía el alumnado antes de participar en el programa?

ENTREVISTADO/A: Pois tiñan...eh...xusto antes de participar no programa xa tiñan unha persoa nativa no centro entón xusto antes de empezar tiñamos catro módulos de

inglés de media hora coa mestra de educación infantil, máis dous módulos de media hora coa persona nativa.

ENTREVISTADORA: ¿Y cuántas horas totales de docencia en inglés tienen ahora tras la implementación del programa?

ENTREVISTADO/A: Vale, pois teñen, eh...teñen seis de...coa mestra, seis coa mestra...eh...seis coa mestra, si, e dúas coa persona nativa.

ENTREVISTADORA: ¿Qué lenguas extranjeras se introdujeron en el aula?

ENTREVISTADO/A: Mmm...estranxeiras inglés, unicamente, si.

ENTREVISTADORA: ¿Conoce qué modificaciones supuso en la Planificación Lingüística del centro la implementación del programa?

ENTREVISTADO/A: Podes repetir?

ENTREVISTADORA: ¿Conoce qué modificaciones supuso en la Planificación Lingüística del centro la implementación del programa?

ENTREVISTADO/A: A ver na Planificación Lingüística eu penso que non houbo variación, máis que nada nos recursos humanos, porque non todas as mestras de educación infantil temos formación de inglés, polo cal houbo tamén que tirar de profesores que xa daban linguas noutros niveles para poder dalos en educación infantil.

ENTREVISTADORA: Y hablando así del profesorado, ¿Se dio cuenta de que su nivel de inglés es suficiente para participar en el programa?

ENTREVISTADO/A: A ver, o nivel de inglés mmm...ao mellor tal e como estamos dando a formación aos nenos pois bueno, pode ser suficiente, eu tampouco sinto...pero non en

actividades como na clase de Psicomotricidade si que nos vemos...pásame a min e eu falo coas compañeiras e pásanos a todas, si que é un vocabulario que non estamos preparadas para el, entonces tivemos que un pouco ver cales eran así as necesidades, pero si que é verdade que este ano que é así un ano de probas, non temos a formación suficiente nese vocabulario en concreto.

ENTREVISTADORA: Porque es un vocabulario a lo mejor más específico, ¿No? Que requiere más...más conocimiento de la lengua en relación con esa área.

ENTREVISTADO/A: Si, e xa non só da lingua, se non de vocabulario que é moito de xogo, moito de tal, que é vocabulario moitas veces moi coloquial que ao mellor aínda que nós tratemos de formarnos individualmente e tal, pois é vocabulario moi coloquial o dos xogos.

ENTREVISTADORA: Y además adaptado en todo momento, me refiero, tanto en Psicomotricidad como en cualquiera de las otras áreas, a que ellos lo comprendan, porque quizás una estructura que pueda hacer una pequeña variación supone que a lo mejor el alumnado de Educación Infantil se pierda una palabra en medio de la frase, ¿No?

ENTREVISTADO/A: Si, pero eu penso que con nenos así tan pequenos eles non se paran tanto nas estruturas como podemos pensar os adultos, se non nas xestualidades que ti lles fagas, como lles indicas, nas rutinas...entonces non é tanto as estruturas como xa as dinámicas ás que están afeitos, eles non se paran en palabras, eles é unha cousa máis global o que entenden e ti estás indicando, é unha forma repetitiva de traballar que ao mellor eles xa entenden pero vamos...creo que non se basa tanto no vocabulario e na complexidade, vamos.

ENTREVISTADORA: Sí, porque la gesticulación además tiene un papel fundamental.

ENTREVISTADO/A: Si. E de feito ti velos co profesor nativo que fala continuamente en inglés utilizando vocabulario específico e estruturas variables, non tan estáticas ao mellor como as nosas, e eles entenden perfectamente.

ENTREVISTADORA: ¿Coordina usted la docencia en inglés con los especialistas en lengua extranjera?

ENTREVISTADO/A: A ver tratamos de coordinala eh...eso, a principio de curso tamén fixemos algunha reunión máis para ver como estabamos facendo, pero eu penso que aínda falta coordinación.

ENTREVISTADORA: Y así en términos generales, ¿Considera que participar en el programa Edulingüe 2020 supuso un incremento significativo en su carga de trabajo?

ENTREVISTADO/A: Si, moi significativo, e xa non só a carga de traballo en relación coa parte de lingua, se non que ter esa carga supón cambiar toda a proposta de intervención ordinaria porque temos moitas menos horas de...bueno, si que temos menos módulos para facer as mesmas cousas, de feito do que tratamos no meu nivel polo menos foi de implementar as actividades habituales da aula, se estamos por exemplo agora coa primavera, pois renunciar a partes de lingua española para traballalas en inglés por non perder contidos.

ENTREVISTADORA: ¿Por qué motivos participa usted en el programa?

ENTREVISTADO/A: Eu, ou o cole?

ENTREVISTADORA: Usted.

ENTREVISTADO/A: Eu en particular? Bueno porque teño o título.

ENTREVISTADORA: ¿Conoce cuáles son las funciones del auxiliar de conversación?

ENTREVISTADO/A: Eh...mmm...bueno eu penso que auxiliar de conversa refírese ao rapaz que é nativo.

ENTREVISTADORA: Sí, al nativo, sí.

ENTREVISTADO/A: A ver eso tamén tivemos varias reunións porque nós o que demandabamos é que non fora unha clase de inglés ao uso como a que poderamos dar nós, que é máis de traballar un vocabulario específico e estruturas básicas. Sempre demandamos que a persoa que viña de auxiliar que fixese algo moito máis lúdico, e traballar o inglés dunha forma máis de...mmm...a ver, de forma máis espontánea, xogando e non tanto como a que damos nós para non ser repetitivo, que se nós traballabamos a canción de Nadal, el tamén traballaba a canción de Nadal, entón eso tratamos de coordinarnos un pouco para demandar que fora unha parte moito máis xogada.

ENTREVISTADORA: Sí, además que su función principal quizás sea lograr la producción oral de los alumnos, me refiero, llevar a cabo diálogos con ellos y que se tratae de dialogar ambas partes. Digo, por la principal función quizás del auxiliar de conversación.

ENTREVISTADO/A: Si bueno, eu penso que con nenos tan pequenos o principal é afacerse á escoita máis que á produción, porque aparte os nenos tan pequenos si que reproducen pero dunha forma repetitiva e moi, moi escueta, entón é máis afacerse á parte de escoita que non á de produción. A de produción límitase a relacionar imaxe con palabra, ou a contestar se lle preguntan polo nome ou que tempo fai, cousas moi moi sinxelas, pero na parte de auxiliar o que vexo é que el pode falar coa súa fluidez habitual e que os nenos ao final adáptanse a el e á súa velocidade de fala.

ENTREVISTADORA: Sí, porque yo me fijé que en la clase en la que estoy observando, el auxiliar de conversación tiene un acento muy remarcado...

ENTREVISTADO/A: Si, cun acento moi peculiar ademais.

ENTREVISTADORA: Sí, muy peculiar, que a veces me cuesta comprenderle y veo cómo los niños sin problema ninguno lo comprenden a la perfección. A la perfección, que me sorprendió mucho.

ENTREVISTADO/A: Claro, é que é o que che digo, os nenos pequenos non aprenden as linguas coma os adultos, eles teñen outras canles para aprender.

ENTREVISTADORA: Vale, y hablando un poco de los recursos, ¿Utiliza la metodología AICLE en el aula?

ENTREVISTADO/A: No.

ENTREVISTADORA: ¿Considera que en Educación Infantil hay suficientes materiales para la docencia en inglés?

ENTREVISTADO/A: Non, non os hai porque de feito estivemos investigando moito coas editoriais e están todas agora empezando a...a...a elaborar materiais para educación infantil porque xa había moito para primaria, pero como a implementación da lingua en aula ordinaria é cousa deste ano ou o ano pasado, pois é agora cando queren empezar a producir entón non hai materiais editoriais. Despois si que hai recursos que ti poidas buscar en internet ou...vamos...ou...métodos específicos que si que coñecen profesoras eh....especialistas no centro pero que nós este ano non tivemos tempo nin maneira de traballar xuntas, coordinadas.

ENTREVISTADORA: ¿Qué tipo de recursos utiliza para la docencia en inglés en Educación Infantil?

ENTREVISTADO/A: Mira, normalmente o xogo, pois eso xogos de busca, de adiviñas, cancións, poesías, retahílas...moitas veces o que utilizamos en aula habitual é o que estamos utilizando para as linguas igualmente.

ENTREVISTADORA: Claro, a fin de cuentas es una clase de Educación Infantil igualmente.

ENTREVISTADO/A: Claro.

ENTREVISTADORA: Vale, y en el apartado AICLE, Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera, ¿Conoce la metodología AICLE?

ENTREVISTADO/A: Non.

ENTREVISTADORA: ¿Cuenta con algún tipo de formación en metodologías para el plurilingüismo?

ENTREVISTADO/A: Eh...non, non tivemos ningún tipo de formación.

ENTREVISTADORA: ¿Sus alumnos y alumnas muestran total comprensión de los contenidos en lengua extranjera, en general?

ENTREVISTADO/A: Eh...sempre depende da madurez que teñan eles tamén para a aprendizaxe das linguas porque hai nenos que xa teñen dificultades na linguaxe en xeral non só en lingua estranxeira. O que vexo é que vai moi paralelo, os nenos que teñen dificultades téñenas en todo e os que non, en nada (risas).

ENTREVISTADORA: ¿Qué metodología considera más sencilla a la hora de impartir docencia, la tradicional o a través del plurilingüismo?

ENTREVISTADO/A: Mmm... en que sentido?

ENTREVISTADORA: Pues en el sentido de que ellos comprendan los contenidos, que ellos aprendan no solo vocabulario en inglés, por así decirlo, que aprendan los contenidos que se les están enseñando, que es lo que se pretende conseguir a través del plurilingüismo. ¿Cómo cree que aprenden más, en lengua materna o introduciendo la lengua extranjera?

ENTREVISTADO/A: Eu penso que eles igual. Creo que a dificultade está no docente, non no neno.

ENTREVISTADORA: ¿Sus alumnos y alumnas son capaces de comunicarse en lengua extranjera, dentro de sus posibilidades?

ENTREVISTADO/A: Eh...eles normalmente non falan en lingua estranxeira diante dos outros nenos, pero si que ves a súa...ao mellor a súa facilidade á hora de responder. Hai algún neno que si que cada vez hai máis nenos que ves que son bilingües, porque teñen formación desde que naceron, ben polas súas familias, ben por persoas externas ao cole, entón eso ves que si que hai nenos que teñen maior competencia en lingua estranxeira e entón amosa maior actitude pero non en xeral.

ENTREVISTADORA: Porque ese alumnado que a lo mejor puede ser bilingüe o comenzó a recibir clases en inglés...¿Se nota mucha diferencia entre ellos y los...?

ENTREVISTADO/A: Moita, si. Son nenos normalmente moito máis participativos, e nas clases de inglés sobre todo.

ENTREVISTADORA: ¿Y cree que eso puede deberse a la propia seguridad, en parte?

ENTREVISTADO/A: Si, á seguridade e eu tamén penso que o neno, que xa digo, eu penso que as linguas as aprenden diferente aos alumnos, entón para eles é divertido, os nenos que dominan varias linguas para eles é coma un xogo, falar nunha lingua ou noutra lingua.

ENTREVISTADORA: Y hablando así de la atención ¿En qué situación considera que el alumnado muestra mayor atención, cuando las clases se imparten en L1 o cuando se imparten en lengua extranjera?

ENTREVISTADO/A: Eu penso que depende da dificultade que o neno ten para as aprendizaxes deste tipo en concreto, porque igual que en todas as intelixencias que pode ter un neno, as que suponen para el dificultad sempre son menos motivadoras e son máis reticentes a facelas pero calquer aprendizaxe se é de maneira lúdica para eles é motivadora, e cando non é así, tanto dá que sexa lingua ou outra cousa.

ENTREVISTADORA: ¿Qué áreas se trabajan en el aula en lengua extranjera?

ENTREVISTADO/A: A de coñecemento do entorno en concreto en infantil, a área de psicomotricidade da parte de xogo motriz, e despois traballamos en concreto inglés como lingua e eso é basicamente vocabulario e así.

ENTREVISTADORA: ¿Y qué áreas se trabajan en castellano?

ENTREVISTADO/A: É que nos traballamos de forma globalizada, entón traballamos en castelán o mesmo o que pasa que traballamos matemática, a parte de plástica, a parte de lecto-escritura pois trabállase en castelán o que pasa que eso, traballamos máis de forma globalizada.

ENTREVISTADORA: Y lo mismo en el caso del gallego, ¿No hay una área específica?

ENTREVISTADO/A: O galego hai unha área específica que é a de música, que se traballa toda en galego, e despois sempre tratamos de meter vocabulario de rutinas igual que en inglés, os días do ano, as semanas, como se distribúen, os números, que tempo fai...o que veñen sendo as rutinas e música en concreto.

ENTREVISTADORA: ¿Qué propostas de mejora se le ocurren en relación a la implementación del programa Edulingüe 2020?

ENTREVISTADO/A: Formación para o profesorado en primeiro lugar, coordinación entre o profesorado en segundo lugar, porque moitas veces non temos tempo e...tal, e introdución da lingua dunha forma máis natural,, que non sexa con horarios, porque a parte non creo en horarios en infantil, entón dunha forma máis globalizada meter o inglés pois...nas actividades diarias e habituais. Sin horarios.

ENTREVISTADORA: Flexible...

ENTREVISTADO/A: Exacto.

ENTREVISTADORA: Muy bien, pues muchas gracias.

ENTREVISTADO/A: A ti.

11.6.3. Entrevista 3

ENTREVISTADORA: Buenos días.

ENTREVISTADO/A: Buenos días.

ENTREVISTADORA: ¿Qué estudios cursó que lo conducen a esta especialidad?

ENTREVISTADO/A: Estudié Magisterio especialidad de educación infantil.

ENTREVISTADORA: ¿Y en qué año finalizó sus estudios?

ENTREVISTADO/A: En el año 92 o 93.

ENTREVISTADORA: ¿Cuántos años lleva en la docencia?

ENTREVISTADO/A: Pos desde entonces.

ENTREVISTADORA: ¿Y cuál es su nivel de lengua extranjera?

ENTREVISTADO/A: Eh...B2.

ENTREVISTADORA: Hablando sobre los requisitos y la implementación del programa, ¿Considera que la Consellería de Educación facilitó la suficiente información para la implementación del programa Edulingüe 2020?

ENTREVISTADO/A: Pos no lo sé, quiero decir, yo lo que hice fue leer la ley, ¿vale? No...quiero decir lo hice yo motu proprio, no quiero decir que la Consellería me haya enviado a mí nada.

ENTREVISTADORA: ¿Cree que la implementación de Edulingüe 2020 en su centro resultó compleja o sencilla?

ENTREVISTADO/A: Bueno es el primer año, yo creo que año a año iremos mejorando pero lógicamente el primer año es más difícil.

ENTREVISTADORA: ¿Conoce los requisitos o objetivos del programa?

ENTREVISTADO/A: Pos lo que leí en la ley, sí.

ENTREVISTADORA: ¿Considera que un nivel B2 en competencia de lengua extranjera es suficiente para participar en el programa?

ENTREVISTADO/A: Sí.

ENTREVISTADORA: ¿Podría afirmar que la calidad de la enseñanza de su centro mejoró tras la implementación del programa?

ENTREVISTADO/A: Sí.

ENTREVISTADORA: ¿Por qué motivo participa su centro en el programa?

ENTREVISTADO/A: Bueno yo creo que es una demanda de los padres y de la sociedad y el estudio de la segunda lengua extranjera y cuanto más pequeños son los niños, más fácil es para ellos también.

ENTREVISTADORA: ¿Cuántas horas a la semana, aproximadamente, de lengua extranjera tenía el alumnado antes de participar en el programa?

ENTREVISTADO/A: Antes de participar...a ver que recuerde...eran cuatro medias horas más dos medias horas de...de lector, osea, tres horas a la semana si lo estoy sumando bien.

ENTREVISTADORA: Porque antes de la implementación había igualmente auxiliar de conversación, ¿No?

ENTREVISTADO/A: Efectivamente, sí. Había dos años que teníamos auxiliar en infantil, lo había ya antes en primaria y secundaria y en infantil llevamos como un par de años con él.

ENTREVISTADORA: ¿Y cuántas horas totales de docencia en inglés tienen ahora tras la implementación del programa?

ENTREVISTADO/A: Uf a ver, hay que contar ahora ¿no? Me pillas...a ver son dos medias de Psicomotricidad que tenemos ahora, y después tenemos a mayores seguimos teniendo los dos de conversación que es otra hora y a ver que más cosas tenemos...Plástica que todo eso que son...cuatro más, osea otras dos horas, ¿No?

ENTREVISTADORA: Sí, así dan cuatro horas.

ENTREVISTADO/A: Sí, yo creo que damos un tercio, un tercio, un tercio, más o menos.

ENTREVISTADORA: ¿Qué lenguas extranjeras se introdujeron en el aula?

ENTREVISTADO/A: Inglés.

ENTREVISTADORA: ¿Conoce qué modificaciones supuso en la Planificación Lingüística del centro la implementación del programa?

ENTREVISTADO/A: Hombre lógicamente, es decir, es una mayor carga de inglés que tenemos ahora, entonces tenemos que dar muchísimos más contenidos en inglés de los que se daban hasta ahora.

ENTREVISTADORA: Y pasando a hablar del profesorado, ¿Se dio usted cuenta de que su nivel de inglés es suficiente para participar en el programa?

ENTREVISTADO/A: A ver (risas) No es que sea...quiero decir, es cuestión de irse acostumbrando, cuando no estás acostumbrado a dar las cosas en un determinado idioma, pues lógicamente te tienes que ir formando, te tienes que seguir...es...a ver, por ejemplo, Psicomotricidad te tienes que acostumbrar a darlo en inglés y eso es muy diferente ¿no? A lo mejor otras cosas o aspectos no pero por ejemplo en ese sí noto mucha diferencia, que ocurre, pos que es el primer año, a lo mejor otros años pos lo haremos mejor, cogeremos más soltura seguramente.

ENTREVISTADORA: Ya, porque hay asignaturas que requieren a lo mejor un vocabulario más específico.

ENTREVISTADO/A: Efectivamente, sí.

ENTREVISTADORA: ¿Coordina usted la docencia en inglés con los especialistas de lengua extranjera?

ENTREVISTADO/A: Es que somos nosotros los especialistas.

ENTREVISTADORA: Claro, aun así, alguno de primaria que pueda echar una mano, ¿No? Me refiero más o menos a eso, si por ejemplo el especialista de primaria...

ENTREVISTADO/A: Lo que pasa es que nosotros se da la casualidad de que muchas de las tutoras ya tenemos especialidad en inglés y a mayores si es verdad que viene un profesor que es de primaria entonces que hacemos, nos coordinamos entre nosotros, no sé si es eso lo que preguntas.

ENTREVISTADORA: Sí, sí, si más o menos se coordinaban entre ustedes.

ENTREVISTADO/A: Si, lo que es la coordinadora de lengua extranjera también se pone en contacto con nosotros pero a veces el tiempo también...

ENTREVISTADORA: ¿Considera que participar en el programa Edulingüe 2020 supuso un incremento significativo en su carga de trabajo?

ENTREVISTADO/A: Por supuesto que sí (risas) muchísimo más.

ENTREVISTADORA: ¿Por qué motivos participa usted en el programa?

ENTREVISTADO/A: Bueno porque así me lo...al tener la especialidad así me lo han demandado, quiero decir.

ENTREVISTADORA: ¿Conoce cuáles son las funciones del auxiliar de conversación?

ENTREVISTADO/A: ¿Las funciones? Pues hombre sí, quiero decir, claro...

ENTREVISTADORA: ¿Utiliza la metodología AICLE en el aula?

ENTREVISTADO/A: No sé cuál es.

ENTREVISTADORA: AICLE es Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera.

ENTREVISTADO/A: No lo conozco.

ENTREVISTADORA: Vale. ¿Considera que en Educación Infantil hay suficientes materiales para la docencia en inglés?

ENTREVISTADO/A: No, no no.

ENTREVISTADORA: ¿Qué tipo de recursos utiliza para la docencia en inglés en Educación Infantil?

ENTREVISTADO/A: A ver, utilizamos lo que ya teníamos, materiales que fuimos teniendo a lo largo de los años, y pues imagínate, internet muchas veces, hemos pedido

ayuda a editoriales pero muchos todavía no tienen nada que se adapte al proyecto plurilingüe.

ENTREVISTADORA: ¿Y se encontraron con ese problema a la hora de pedir a las editoriales?

ENTREVISTADO/A: Claro, ya no tienen materiales, es el primer año, ¿entiendes? Entonces el que hay pos tenemos que ir mirando, porque es un poco prueba, entonces tenemos que elaborar todos los materiales nosotras con lo que ya teníamos y elaborando todo nosotras, así que carga de trabajo muchísima.

ENTREVISTADORA: No conoce la metodología AICLE, entonces, ¿Cuenta con algún tipo de formación en metodología para el plurilingüismo, como AICLE?

ENTREVISTADO/A: Eh...no. No no.

ENTREVISTADORA: ¿Sus alumnos y alumnas muestran total comprensión de los contenidos en lengua extranjera, en general?

ENTREVISTADO/A: A ver, muchas veces no efectivamente, pero lógicamente pos le ayudamos, se lo traducimos y por ejemplo damos la palabra en inglés y también en castellano pero tienen cinco años y llevan de los tres años con auxiliar de conversación y la clase de inglés y es increíble lo que han aprendido y este año que la carga es mayor pos se va a notar muchísimo.

ENTREVISTADORA: ¿Sus alumnos y alumnas son capaces de comunicarse en lengua extranjera dentro de sus posibilidades?

ENTREVISTADO/A: A ver lo que son frases cortas o palabritas sí, es igual que en su lengua materna cuando la aprenden, es decir, entienden pero no saben expresar, la expresión todavía no ha llegado.

ENTREVISTADORA: No hay producción por ahora...

ENTREVISTADO/A: A ver hay producción pero por ejemplo los saludos, frases ya como muy establecidas en las rutinas, los buenos días, cómo está el tiempo...lo que saben es vocabulario pero bueno, yo creo que es un gran avance que tenemos.

ENTREVISTADORA: ¿Y en qué situación considera que el alumnado muestra mayor atención, cuando las clases se imparten en L1 o cuando se imparten en lengua extranjera?

ENTREVISTADO/A: Pues lógicamente les cuesta mucho menos en lengua materna, claro, eso sobre todo lo notas en niños con dificultad de atención, niños que les cuesta atender en lengua extranjera ya no atienden.

ENTREVISTADORA: E imagino que lo mismo ocurre a la hora de participar.

ENTREVISTADO/A: Efectivamente, tienes que tener mucho más en cuenta a esos niños y estar más pendiente de ellos.

ENTREVISTADORA: Ya, que por ejemplo con un determinado problema de audición y lenguaje se hace más complicado.

ENTREVISTADO/A: Mucho más, claro, sí.

ENTREVISTADORA: ¿Qué áreas se trabajan en el aula en lengua extranjera?

ENTREVISTADO/A: Psicomotricidad y después un poco lo que vendría siendo un poco...date en cuenta que infantil es globalizado, sería un poco la parte de conocimiento

del medio, Science y un poco lo que es Plástica, lo que intentamos es los contenidos que damos darlos en inglés.

ENTREVISTADORA: ¿Y en gallego?

ENTREVISTADO/A: Eh...hacemos igual... ¿sabes?

ENTREVISTADORA: Ya, un poquito de todo para todas las áreas...

ENTREVISTADO/A: Claro, imagínate que estamos con determinada unidad didáctica pos la hacemos en gallego. Y además lo que siempre es en gallego es música.

ENTREVISTADORA: ¿Y en castellano?

ENTREVISTADO/A: Un poco de lo mismo.

ENTREVISTADORA: ¿Qué propuestas de mejora se le ocurren en relación a la implementación del programa Edulingüe 2020 y a la utilización de la metodología AICLE?

ENTREVISTADO/A: A ver yo creo que necesitamos más información, más materiales, yo lo que echo en falta son materiales.

ENTREVISTADORA: Que pongan al servicio del profesorado que va a impartir docencia en lengua extranjera más materiales, ¿No?

ENTREVISTADO/A: Sí, sí.

ENTREVISTADORA: Pues muchas gracias.

ENTREVISTADO/A: A ti, gracias.

11.6.4. Entrevista 4

ENTREVISTADORA: Buenos días.

ENTREVISTADO/A: Buenos días.

ENTREVISTADORA: ¿Qué estudios cursó que lo conducen a esta especialidad?

ENTREVISTADO/A: Pues yo estudié Magisterio en la Universidad de Santiago, luego hice segundo ciclo de Psicopedagogía aquí ya en Coruña, y luego hice un Máster en...en audiovisuales en Santiago también.

ENTREVISTADORA: ¿Y en qué año finalizó sus estudios? El máster, en este caso.

ENTREVISTADO/A: Uf...pues el Máster no sé...hice Magisterio en el 96, psicopedagogía pues no sé, alrededor de...no sé, ahí me pillas ¿Eh?

ENTREVISTADORA: ¿Qué puede haber, alrededor de 10 años?

ENTREVISTADO/A: Pues a ver Magisterio más Psicopedagogía otros dos...pues nada, 96, 97, 98...2013 o así.

ENTREVISTADORA: ¿Cuántos años más o menos lleva en la docencia?

ENTREVISTADO/A: De Magisterio?

ENTREVISTADORA: Sí.

ENTREVISTADO/A: Pues debo llevar 13.

ENTREVISTADORA: ¿Y su nivel en lengua extranjera?

ENTREVISTADO/A: Pues un nivel medio, yo creo.

ENTREVISTADORA: ¿Tiene alguna clase de certificación académica? De la Escuela de Idiomas, de Cambridge...

ENTREVISTADO/A: Tengo cursos hechos en Inglaterra.

ENTREVISTADORA: Hablando un poco de los requisitos y la implementación del programa, ¿Considera que la Consellería de Educación facilitó la suficiente información para la implementación del programa Edulingüe 2020?

ENTREVISTADO/A: Programa Edulingüe? Pues en lo que se refiere a información que me pudo llegar a mí, no.

ENTREVISTADORA: ¿Cree que la implementación de Edulingüe 2020 en su centro resultó compleja o sencilla?

ENTREVISTADO/A: Pues fue un poco complicada y metida a calzador.

ENTREVISTADORA: ¿Conoce los requisitos y objetivos del programa?

ENTREVISTADO/A: Sí, por encima sí.

ENTREVISTADORA: ¿Considera que un nivel B2 en competencia en lengua extranjera es suficiente para participar en el programa?

ENTREVISTADO/A: Bueno, depende...sí, a lo mejor el nivel de lengua sí pero luego se necesitan otro tipo de recursos para la educación yo creo.

ENTREVISTADORA: ¿Podría afirmar que la calidad de la enseñanza de su centro mejoró tras la implementación del programa?

ENTREVISTADO/A: Sí, en algunos aspectos sí.

ENTREVISTADORA: ¿Por qué motivo participa su centro en el programa?

ENTREVISTADO/A: Pues yo creo que era una demanda que solicitaban los padres, y yo creo que por parte de la dirección era también un tema pues...que les gusta, bueno importante para tratar.

ENTREVISTADORA: ¿Cuántas horas a la semana, aproximadamente, de lengua extranjera tenía el alumnado antes de participar en el programa?

ENTREVISTADO/A: Tenía cuatro medias horas.

ENTREVISTADORA: ¿Y cuántas horas totales tienen ahora tras la implementación del programa?

ENTREVISTADO/A: Pues ahora deben tener...como ocho, ocho horas o así.

ENTREVISTADORA: ¿Qué lenguas extranjeras fueron introducidas en el aula?

ENTREVISTADO/A: Se introdujo inglés, pero en más asignaturas que solo en inglés.

ENTREVISTADORA: ¿Conoce qué modificaciones supuso en la Planificación Lingüística del centro la implementación del programa?

ENTREVISTADO/A: ¿Qué modificaciones?

ENTREVISTADORA: Sí, en la Planificación Lingüística, en el Proyecto Lingüístico.

ENTREVISTADO/A: Bueno pues en tema de horarios se cambiaron asignaturas que se daban en español o gallego por inglés.

ENTREVISTADORA: Y pasando a hablar del profesorado, ¿Se dios usted cuenta de que su nivel de inglés es suficiente para participar en el programa?

ENTREVISTADO/A: Pues en realidad en algunas asignaturas específicas como puede ser Psicopedagogía o Ciencias, en algún tipo de vocabulario específico, ahí sí que me vi a veces un poco pillada.

ENTREVISTADORA: ¿Coordina usted la docencia en inglés con los especialistas en lengua extranjera?

ENTREVISTADO/A: Sí.

ENTREVISTADORA: ¿Considera que participar en el programa Edulingüe 2020 supuso un incremento significativo en su carga de trabajo?

ENTREVISTADO/A: Sí.

ENTREVISTADORA: ¿Por qué motivos participa usted en el programa?

ENTREVISTADO/A: Pues porque en el colegio se me pidió participar y bueno, había la posibilidad y ya fue hace muchos años antes de que hubiera estas nuevas leyes, cuando empecé yo aquí no se exigía ningún nivel.

ENTREVISTADORA: Pero, aun así, se introducía el inglés, ¿No?

ENTREVISTADO/A: Sí, aun así, se introducía el inglés.

ENTREVISTADORA: ¿Conoce cuáles son las funciones del auxiliar de conversación?

ENTREVISTADO/A: Pues sí, más o menos.

ENTREVISTADORA: ¿Utiliza la metodología AICLE en el aula?

ENTREVISTADO/A: No.

ENTREVISTADORA: ¿Considera que en Educación infantil hay suficientes materiales para la docencia en inglés?

ENTREVISTADO/A: En educación infantil hay bastante poco material de todo, siempre se habla de primaria pero estamos ahí un poco olvidados.

ENTREVISTADORA: ¿Qué tipo de recursos utiliza para la docencia en inglés en Educación Infantil?

ENTREVISTADO/A: Pues yo utilizo muchos cuentos, muchas canciones, muchas flashcards, juegos...

ENTREVISTADORA: Pasando a hablar de AICLE, Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera, ¿Conoce la metodología AICLE?

ENTREVISTADO/A: Por encima sí.

ENTREVISTADORA: ¿Cuenta con algún tipo de formación en metodologías para el plurilingüismo?

ENTREVISTADO/A: Nos dieron un curso así pero de muy poquitas horas.

ENTREVISTADORA: ¿Considera que la metodología AICLE es beneficiosa para el alumnado?

ENTREVISTADO/A: Yo creo que cualquier tipo de metodología es beneficiosa y como tal yo creo que sí.

ENTREVISTADORA: ¿Sus alumnos y alumnas muestran total comprensión de los contenidos en lengua extranjera, en general?

ENTREVISTADO/A: Mmm...no, te tienes que ayudar con gestos y...otro apoyo visual.

ENTREVISTADORA: ¿Qué metodología considera más sencilla a la hora de impartir docencia, la tradicional o la metodología AICLE?

ENTREVISTADO/A: Que difícil eso...yo creo que a lo mejor una mezcla así de los dos podría ser interesante.

ENTREVISTADORA: ¿Sus alumnos y alumnas son capaces de comunicarse en inglés dentro de sus posibilidades?

ENTREVISTADO/A: Si, más o menos, cada vez mejor.

ENTREVISTADORA: Y hablando así de la atención, ¿En qué situación considera que el alumnado muestra mayor atención, cuando las clases se imparten en L1 o cuando se imparten en lengua extranjera?

ENTREVISTADO/A: (risas) En lengua materna.

ENTREVISTADORA: Y en general, ¿Cómo valoraría los resultados utilizando la metodología AICLE? Sus propios resultados.

ENTREVISTADO/A: Yo creo que es una metodología dinámica que yo creo que sí captas su atención lo que pasa es que luego intentan siempre contestar en otro idioma, en castellano.

ENTREVISTADORA: ¿Considera que ofrece mayores posibilidades la metodología AICLE que la tradicional?

ENTREVISTADO/A: Pues eso, lo de la mezcla yo creo.

ENTREVISTADORA: ¿Considera que la metodología AICLE facilita tanto la adquisición de la lengua extranjera como de contenidos lingüísticos?

ENTREVISTADO/A: Yo creo que sí.

ENTREVISTADORA: ¿Qué áreas se trabajan en el aula en lengua extranjera?

ENTREVISTADO/A: Se...ciencias, inglés y psicomotricidad.

ENTREVISTADORA: ¿Y en gallego?

ENTREVISTADO/A: En gallego se utiliza el proyecto lector y se da también lenguaje, cuando hay lenguaje se cambia el idioma.

ENTREVISTADORA: ¿Y en castellano?

ENTREVISTADO/A: El resto, matemáticas y así.

ENTREVISTADORA: ¿Qué propuestas de mejora se le ocurren en relación a la implementación del programa Edulingüe 2020 y a la utilización de la metodología AICLE?

ENTREVISTADO/A: ¿Qué mejoras? Pues a lo mejor dotar de más recursos al centro para poder dar este tipo de asignatura y nada más.

ENTREVISTADORA: Vale, pues muchas gracias.

ENTREVISTADO/A: Vale, gracias a ti.

11.6.5. Entrevista 5

ENTREVISTADORA: Buenos días.

ENTREVISTADO/A: Bos días.

ENTREVISTADORA: ¿Qué estudios cursó que lo conducen a esta especialidad?

ENTREVISTADO/A: Magisterio.

ENTREVISTADORA: ¿Y en qué año finalizó sus estudios?

ENTREVISTADO/A: Hai uns doce ou trece anos.

ENTREVISTADORA: ¿Cuántos años más o menos lleva en la docencia?

ENTREVISTADO/A: Pois sobre dez.

ENTREVISTADORA: ¿Cuál es su nivel de lengua extranjera?

ENTREVISTADO/A: B2.

ENTREVISTADORA: Hablando sobre los requisitos y la implementación del programa, ¿Considera que la Consellería de Educación facilitó la suficiente información para la implementación del programa Edulingüe 2020?

ENTREVISTADO/A: Eu penso que non. Implantouse e xa está.

ENTREVISTADORA: ¿Cree que la implementación de Edulingüe 2020 en su centro resultó compleja o sencilla?

ENTREVISTADO/A: Uff...eu penso que sinxela, é dicir, a nós nos dixeron que hai que facer isto e o estamos facendo, sinxela. Complexa a lo mellor por outras cousas pero á hora de implementar sinxela.

ENTREVISTADORA: ¿Conoce los requisitos y objetivos del programa?

ENTREVISTADO/A: Non.

ENTREVISTADORA: ¿Considera que un nivel B2 en competencia de lengua extranjera es suficiente para participar en el programa?

ENTREVISTADO/A: Eu penso que si, pero si que é certo que ao mellor habería que facer a lo mellor algún tipo de cursos máis específicos das asignaturas que estamos a impartir.

ENTREVISTADORA: ¿Podría afirmar que la calidad de la enseñanza de su centro mejoró tras la implementación del programa?

ENTREVISTADO/A: Aí si que non sei que dicirche.

ENTREVISTADORA: ¿Por qué motivo participa su centro en el programa?

ENTREVISTADO/A: Non o sei, eu penso que se solicitou e...non sei.

ENTREVISTADORA: ¿Cuántas horas a la semana, aproximadamente, de lengua extranjera tenía el alumnado antes de participar en el programa?

ENTREVISTADO/A: Pois antes tiña...eran dúas horas á semana, de lingua inglesa, e unha hora co lector.

ENTREVISTADORA: ¿Y cuántas horas totales de docencia en inglés tienen ahora tras la implementación del programa?

ENTREVISTADO/A: Agora teñen...eh...unha hora e media de lingua inglesa, unha hora de...de science e unha hora e media de educación física en inglés e a hora do lector.

ENTREVISTADORA: Y esas horas de Science y de Educación Física van repartidas a lo largo de la semana?

ENTREVISTADO/A: Si, repártense e dentro desas tamén metemos Arts & Crafts, traballamos un pouco as tres cousas.

ENTREVISTADORA: ¿Qué linguas extranxeras se introduxeron en el aula?

ENTREVISTADO/A: Se introduciron...novas?

ENTREVISTADORA: Sí, bueno, con la implementación del programa Edulingüe 2020, ¿Cuál fue la que se introdujo?

ENTREVISTADO/A: Inglés.

ENTREVISTADORA: ¿Conoce las modificaciones que supuso en la Planificación Lingüística del centro la implementación del programa?

ENTREVISTADO/A: No.

ENTREVISTADORA: Y pasando a hablar del profesorado, ¿Se dio cuenta usted de que su nivel de inglés es suficiente para participar en el programa?

ENTREVISTADO/A: É un pouco o que dixen antes, a nivel de dar inglés en infantil si pero a nivel dunha educación física ou unhas ciencias supón máis traballo porque hai que aprender máis vocabulario e cousas máis específicas.

ENTREVISTADORA: ¿Coordina usted la docencia en inglés con los especialistas de lengua extranjera?

ENTREVISTADO/A: Si, de vez en cando nos reunimos, si.

ENTREVISTADORA: ¿Considera que participar en el programa Edulingüe 2020 supuso un incremento significativo en su carga de trabajo?

ENTREVISTADO/A: Si. A verdade é que si.

ENTREVISTADORA: ¿Por qué motivos participa usted en el programa?

ENTREVISTADO/A: Mmm....porque...foi o que solicitou o centro e temos que facelo.

ENTREVISTADORA: ¿Conoce cuáles son las funciones del auxiliar de conversación?

ENTREVISTADO/A: Pois basicamente eso conversa con eles e que se acostumen a falar todo en inglés e expresións que ao mellor nós que non somos nativos non podemos ensinarlles.

ENTREVISTADORA: ¿Lo considera un apoyo útil?

ENTREVISTADO/A: Si, totalmente.

ENTREVISTADORA: ¿Utiliza la metodología AICLE en el aula?

ENTREVISTADO/A: Non.

ENTREVISTADORA: ¿Considera que en Educación Infantil hay suficientes materiales para la docencia en inglés?

ENTREVISTADO/A: No. Ahora están empesando porque é algo novo, entón si que as editoriais están empesando a preocuparse pero ata agora só tiñamos o libro de inglés e xa está.

ENTREVISTADORA: ¿Qué tipo de recursos utiliza para la docencia en inglés en Educación Infantil?

ENTREVISTADO/A: Pois utilizamos flashcards que temos que facer nós, claro, e logo cancións, contos...

ENTREVISTADORA: Y las flashcards, ¿están en las dos lenguas? ¿En la L1 y la L2?

ENTREVISTADO/A: Non, a poñemos en inglés soamente.

ENTREVISTADORA: ¿Conoce la metodología AICLE?

ENTREVISTADO/A: Non.

ENTREVISTADORA: ¿Cuenta con algún tipo de formación en metodología para el plurilingüismo? Sin ser AICLE, ya que AICLE no la conoce.

ENTREVISTADO/A: Non, non.

ENTREVISTADORA: ¿Sus alumnos y alumnas muestran total comprensión de los contenidos en lengua extranjera, en general?

ENTREVISTADO/A: A ver si que aprenden vocabulario e algunha expresión, e eu penso que co que se quedan é con esas rutinas que facemos sempre, entón esas si que as van entendendo, hai veces que cambias, dis outra cousa e non...non entenden o que estás dicindo.

ENTREVISTADORA: ¿Entonces cree que se trata un poco de memorística, de conocer lo que tienen que hacer?

ENTREVISTADO/A: Eu creo que si, que moitas veces xestos que lle poidas facer pois tamén lle axudan. Porque eu por exemplo eu non falo todo o rato en inglés na aula, eu vou intercalando porque teño nenos de educación especial e non me siguen, pero si que hai cousas que están acostumbrados a que esto o facemos, esto esto e esto, e xa está.

ENTREVISTADORA: ¿Sus alumnos y alumnas son capaces de expresarse en lengua extranjera dentro de sus posibilidades?

ENTREVISTADO/A: Claro. Si. A ver, con preguntas moi sinxelas, cousas moi moi moi sinxelas, si que pode haber un...un pregunta e outro responde.

ENTREVISTADORA: Y hablando así de la atención, ¿En qué situación considera que el alumnado muestra mayor atención, cuando las clases se imparten en L1 o cuando se imparten en lengua extranjera?

ENTREVISTADO/A: Non sei que dicirche...eh...máis atención hombre, eu creo que na súa lingua materna realmente. Tamén é certo que a lingua estranxeira a disfrazamos moito, utilizamos cancións, bailes, é unha forma que eles estén máis pendentes pero se moitas cousas as fixeramos como en lingua materna perderían máis a atención.

ENTREVISTADORA: ¿Qué áreas se trabajan en lengua extranjera?

ENTREVISTADO/A: Eh...Science, educación física e logo dentro de Science tamén metemos Plástica un pouco.

ENTREVISTADORA: ¿Y en gallego?

ENTREVISTADO/A: Eh...música, que é específico en galego, e despois non temos un momento de agora facemos galego...en festas, en actividades que se fan no cole sempre en galego.

ENTREVISTADORA: ¿Y en castellano?

ENTREVISTADO/A: Todo o resto.

ENTREVISTADORA: ¿Qué propuestas de mejora se le ocurren en relación a la implementación de Edulingüe 2020?

ENTREVISTADO/A: Pois eu creo que a lo mellor unha formación un pouco máis específica sobre o tema, non sacar un título e xa está. Ao mellor o que decía antes, se damos Science, que imos traballar en Science? Un pouco de recursos.

ENTREVISTADORA: Ya, que debería quizás ser aprendido desde la carrera, ¿No?

ENTREVISTADO/A: Si eu penso que si, que habería que ver que asignaturas se están utilizando e xa traballalas antes porque te atopas con que chegas a un colexio e tes que facer todo o traballo que non fixeches antes, e ou poderás ou non e terás tempo ou non.

ENTREVISTADORA: Claro, porque desde la Consellería, cuando se implementó el programa, ¿No se ofreció ningún tipo de curso de formación para el profesorado?

ENTREVISTADO/A: Desde a Consellería penso que non, ao mellor algunha editorial ou algo pode preguntar se necesitamos algunha pero eu penso que van máis encamiñadas a un momento de charla, de mellora da nosa...de como falamos nós inglés e así, pero non a cousas máis específicas.

ENTREVISTADORA: Muy bien, pues muchas gracias.

ENTREVISTADO/A: ¡Nada!

11.7. Anexo VII. Mapa del tesoro.



11.8. Anexo VIII. Matriz.

LINGÜÍSTICA 	LOGICO MATEMÁTICA 	MUSICAL 	ESPACIAL 	CORPORAL CINESTÉSICA 	NATURALISTA 	INTERPERSONAL 	INTRAPERSONAL 
RECORDAR							
COMPRENDER							
APLICAR							
ANALIZAR							
EVALUAR							
CREAR							

