



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**APROXIMACIÓN A LA LENGUA
EXTRANJERA: INGLÉS EN EDUCACIÓN
INFANTIL.**

Propuesta didáctica en el aula de Psicomotricidad

Presentado por Carolina Herrero Amoraga

Tutorizado por Dra. M. Carmen Garrido Hornos

RESUMEN

El sistema educativo español ofrece en el segundo ciclo de Educación Infantil una interesante aproximación a la lengua extranjera: una hora semanal dividida en dos sesiones hace posible este acercamiento al inglés. En esta etapa educativa, la disposición del alumnado es la más indicada para iniciar el aprendizaje de una lengua extranjera porque utilizan los mismos mecanismos de asimilación que emplean para aprender su lengua materna.

Con esta propuesta de TFM queremos resaltar la importancia de este acercamiento para desarrollar en un futuro una competencia lingüística adecuada en la lengua extranjera. Mediante una propuesta didáctica que combina inglés y psicomotricidad, pretendemos potenciar esa aproximación fortaleciendo al máximo las posibilidades de los niños. Las entrevistas a maestras especialistas en educación permiten conocer en profundidad los aspectos que rodean a esta materia respecto a otras.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje temprano de idiomas, Inglés como Lengua Extranjera, Educación Infantil.

ABSTRACT

The Spanish Educational system offers in the second cycle of Early Childhood Education an interesting approach to the first foreign language: one hour per week divided into two sessions makes this approach to English possible. Undoubtedly, during this learning stage, the attitude of students is the most appropriate to start to learn a foreign language, since children use the same assimilation tools to learn both the second language and their mother tongue.

This study highlights the importance of this approach to develop in a nearby future the required linguistic competence in the foreign language. Through a didactic proposal that combines English and Physical Education, we will attempt to foster that approach to improve our children's opportunities. The interviews to our English teachers allow to know in depth the issues surrounding this area, especially if we compare it to other learning fields.

KEY WORDS

Early language learning, English as a second language, Childhood Education.

AGRADECIMIENTOS

Una vez terminado mi Trabajo de Fin de Máster con todo el esfuerzo y tiempo requerido para ello, no podía dejar de agradecer a las personas que han estado a mi lado, ayudándome de una forma u otra para poder llevar a cabo este laborioso trabajo.

En primer lugar, dar las gracias a mi tutora, M^a Carmen Garrido Hornos, por guiarme y ayudarme a poder desarrollar y conseguir concluir este trabajo.

A las maestras del C.E.I.P. Teodosio El Grande, que me permitieron la entrada y participación en sus clases, y al mismo tiempo resolvieron cualquier duda que me surgió.

A mis alumnos, por la dedicación y el entusiasmo puestos en mi proyecto, por sus muestras de atención e interés y por haber sabido disfrutar de este proceso de aprendizaje.

A mi familia, y especialmente, a Miguel, por su apoyo incondicional.

Espero que mi aportación sea de utilidad para otros educadores que estén tan interesados como yo en el aprendizaje de lenguas extranjeras, haciendo que esta enseñanza sea temprana, progresiva y continua.

ÍNDICE

Introducción.....	6
Objetivos.....	8
Justificación	9
Capítulo I. Fundamentación Teórica.....	13
Capítulo II. Diseño de la investigación: metodología.....	20
1. Explicación y justificación.....	20
2. Técnicas de recogida de datos.....	22
2.1. Observación.....	23
Observación no participante.....	24
Observación participante.....	25
2.2. Encuesta.....	26
3. Criterios de rigor científico.....	28
4. Implicaciones ético metodológicas.....	28
Capítulo III. Propuesta de unidad didáctica: “Time to play”.....	30
1. Introducción.....	30
2. Contextualización y justificación.....	31
3. Objetivos y contenidos.....	32
4. Metodología.....	34
5. Recursos y materiales.....	35
6. Temporalización.....	36
7. Sesiones.....	37
8. Atención a la diversidad.....	44
9. Evaluación	46
Capítulo IV. Resultados y análisis.....	50
1. Observación.....	50
1.1. Contenidos de lengua inglesa.....	50
1.2. Contenidos psicomotrices.....	53
1.3. Aspectos a destacar del desarrollo de las sesiones.....	55
1.4. Posibles mejoras.....	56

1.5. Imágenes.....	58
2. Entrevistas	61
Capítulo V. Consideraciones finales	64
Bibliografía y referencias.....	68
Apéndices.....	71
1. Objetivos y contenidos extraídos del Decreto 122/2007.....	71
2. Preguntas de la entrevista.....	75
3. Entrevistas	77

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Tipos de motivación.....	15
Tabla 2: Metodologías.....	17
Tabla 3: Técnicas e instrumentos de recogida de datos.....	23
Tabla 4: Observación.....	24
Tabla 5: Ventajas y desventajas de la observación.....	25
Tabla 6: Objetivos y contenidos específicos de la unidad didáctica.....	33
Tabla 7: Recursos y materiales.....	35
Tabla 8: Materiales distribuidos por actividades.....	36
Tabla 9: Temporalización.....	37
Tabla 10: Técnicas e instrumentos de evaluación.....	47

INTRODUCCIÓN

En nuestro país, el inglés como primera lengua extranjera está adquiriendo gran relevancia en muchos ámbitos de nuestra vida diaria. Los medios de comunicación y, especialmente, internet hacen que estemos conectados con otros lugares cuyo idioma no es el nuestro. De ahí que precisemos una lengua franca como vehículo de comunicación.

El conocimiento de idiomas nos permite acceder a mayor información y genera un creciente interés por su aprendizaje y por explorar los recursos que lo rodean. En el ámbito de la educación formal, encontramos las escuelas bilingües, donde comienza el aprendizaje temprano de idiomas. Asimismo, en el ámbito de la educación no formal, son cada vez más los centros y las academias que ofrecen formación temprana en idiomas, sobre todo en lengua inglesa. Basándonos en Marenales (1996), consideramos *educación formal* a las escuelas graduadas jerárquicamente y *educación no formal* a la enseñanza sistemática no escolar.

Dentro del ámbito de la educación formal, este interés ha generado diferentes métodos para comenzar o mejorar el aprendizaje de un idioma; desde las escuelas se presentan diversas estrategias para poder llegar a todo el alumnado y que este sea capaz de adquirir la nueva lengua de forma progresiva. Más específicamente, nuestro sistema educativo comienza en la etapa de Educación Infantil, aunque con carácter no obligatorio: la mayoría del alumnado español comienza su escolarización a los tres años de edad. En este estrato, ya se inicia una aproximación hacia algunos aspectos de la lengua extranjera que los niños trabajarán a lo largo de toda su escolarización.

En el ámbito de la educación no formal, la influencia de los medios de comunicación en nuestra sociedad está cada vez más presente, lo que hace que se vayan incorporando términos en otros idiomas que adquirimos como nuestros y cuyo uso nos resulta cotidiano. A su vez, estos nos ofrecen una gran variedad de recursos que pueden complementar la enseñanza escolar.

Nuestro trabajo pretende resaltar la importancia de fomentar diferentes formas de aprendizaje temprano de lengua inglesa en la escuela, aprovechando las posibilidades que ofrece la etapa de Educación Infantil. Así, en primer lugar, se realiza una revisión bibliográfica sobre la importancia de la enseñanza temprana de idiomas y se investiga sobre los aspectos más influyentes de la puesta en práctica en la instrucción del idioma, como por ejemplo la motivación del alumnado, para, después, poder plantear una serie de sesiones

que difieran de las habituales clases de inglés. En segundo lugar, se plantea y se lleva a cabo una propuesta que combina el aprendizaje en lengua inglesa junto con otros contenidos de un aula concreta. Se trata de experimentar, mediante una propuesta diferente, la reacción del alumnado cuando estos contenidos quedan en un segundo plano y se introducen de forma alternativa.

OBJETIVOS

Con este proyecto tratamos de perfeccionar el aprendizaje adquirido en las sesiones de lengua inglesa. A través de la unidad didáctica, la maestra principal tiene la oportunidad de globalizar los contenidos de la citada lengua extranjera y aplicarlos en el tiempo de aprendizaje con el grupo. No se trata de impartir clases de inglés, sino introducir, en la medida de lo posible, contenidos aprendidos o pequeñas ampliaciones para que el aprendizaje de la lengua extranjera inglesa no quede únicamente reducido a las horas establecidas semanalmente, dando la oportunidad a los alumnos de establecer relaciones con el resto de conocimientos adquiridos. Explícitamente, nos proponemos dos objetivos:

- Resaltar la importancia del aprendizaje temprano de idiomas y conocer los elementos más influyentes de la enseñanza del inglés en el aula de Educación Infantil.
- Explorar las posibilidades de acción de un aula concreta en el aprendizaje de Lengua Extranjera: Inglés.

JUSTIFICACIÓN

Comenzamos haciendo referencia al aprendizaje de lenguas extranjeras y su relación con el entorno; a continuación, citamos algunos aspectos que reflejan las leyes de Educación en cuanto a la enseñanza temprana de idiomas y finalizamos con el desglose pormenorizado de nuestra propuesta.

La adquisición de un idioma engloba diversos ámbitos que deben darse a conocer a través de la escuela y de los recursos existentes, por ejemplo, las nuevas tecnologías, que nos ofrecen una amplia gama de posibilidades. En esta misma línea, López, Rodríguez y Rodríguez afirman lo siguiente:

Conocer una lengua supone no sólo acceder a un código lingüístico, sino también conocer las experiencias, creencias, tradiciones, valores, etc., [sic] que configuran la cultura de ese pueblo. De ahí que al enseñar la lengua han de tratarse, no únicamente contenidos de índole gramatical, sino también de tipo discursivo, estratégico, socio-lingüístico y socio-cultural, a fin de que el aprendiz pueda llegar a ser capaz de interactuar en la realidad cultural de la lengua objeto de estudio. (1999, 192)

La sociedad avanza y la escuela debe estar a la altura de esta; son recientes las investigaciones sobre las ventajas de la adquisición temprana de idiomas, pero no por ello menos relevantes. Estos nuevos enfoques van ligados a las nuevas tecnologías. En el ámbito europeo, Ortega, Macrory y Chretien destacan el planteamiento de una serie de programas, entre los que cabe señalar: Plan de acción 2004-2006, para el aprendizaje de lengua y diversidad lingüística, que otorga “la importancia que requería el comienzo temprano del aprendizaje de otras lenguas distintas de la materna” (2010, 1). A su vez, González nos presenta el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL):

Es un documento personal potenciado por el Consejo de Europa, en el que el usuario que está aprendiendo una lengua (bien en un contexto escolar o fuera de él) puede anotar sus experiencias de aprendizaje, reflexionar sobre ellas y auto evaluarse utilizando los parámetros del Marco Europeo de Referencia para las lenguas (Council of Europe, 2000). (2013, 16)

Nuestra sociedad considera el inglés como la *lingua franca* (Álvarez y Pérez, 2002) y para conseguir una adecuada competencia comunicativa en dicho idioma tenemos que comprender los beneficios que conlleva su desarrollo temprano. Por ello, Álvarez (2010, 252) muestra una serie de argumentos por los cuales el inglés es mejor en edades tempranas. Tres son los motivos principales de esta afirmación:

- El cerebro aumenta sus conexiones neuronales.
- Se aprende a un ritmo más rápido y con mayor facilidad.
- Favorece diversas habilidades como el pensamiento crítico, la flexibilidad de la mente y la creatividad.

A razón de estos motivos, debemos aprovechar esta etapa en la que, “[s]egún María Montessori, los niños absorben como “esponjas” todas las informaciones que requieren y necesitan para su actuación en la vida diaria” (Merino, 2008, 100). La mente absorbente es uno de los principios de Montessori, quien afirmaba que los niños lo aprenden todo inconscientemente y los comparaba con una esponja con la diferencia que la mente del niño posee una capacidad de absorción ilimitada, considerando la primera etapa de desarrollo como la más importante (Orem, 1980).

Es por todo ello que se debe tratar de introducir aspectos de la lengua extranjera en el aula, estableciendo la relación posible entre contenidos de lengua inglesa con contenidos de otros ámbitos e intentando no aislar el aprendizaje del idioma para las horas establecidas. Los maestros deben mostrar una relación entre los conocimientos, favoreciendo así la globalización de los mismos y, por tanto, la enseñanza del alumnado. Así lo señalan Muñoz y López:

La enseñanza de una segunda lengua en Educación Infantil debe realizarse bajo un marco metodológico característico de la etapa de infantil, basado en la globalización y el juego desde un enfoque comunicativo... es importante que las actividades que se planteen sean motivadoras y estén conectadas con su mundo, para mantener el interés inicial y poder desarrollar un aprendizaje significativo. (2003, 172)

El enfoque globalizado en el aula no bilingüe respalda la adquisición de la segunda lengua, consiguiendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más efectivo. En definitiva, se trata de conseguir que los alumnos estén preparados para la interacción con otra realidad cultural, algo que debe fomentarse desde edades tempranas para obtener las

mayores ventajas posibles. Durán, Sánchez-Reyes y Beltrán avalan lo presentado mediante la siguiente cita:

El estudio “Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa”, realizado en 1999 por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación [sic] revela que los rendimientos de los alumnos en una lengua extranjera son mejores cuanto más temprano iniciaron su proceso de aprendizaje. (2008, 149)

Unido a ello, las nuevas tecnologías son un recurso que tanto familias como escuela tienen a su alcance para facilitar este proceso de asimilación. A través de este medio, encontramos la posibilidad de acercarnos todavía más a la cultura y al idioma deseado. Desde películas en versión original, dibujos animados, juegos, imágenes, cuentos... una gran cantidad de recursos que pueden potenciarse desde el ámbito familiar y escolar. Así lo afirman Pérez y Roig como referencia:

El inglés, en estos (Suecia, Dinamarca y Finlandia) y en otros países (incluso en nuestro vecino Portugal) está presente en la sociedad por la sencilla razón de lo que está en televisión. Si todos los dibujos animados y todas las risas y las lágrimas que hemos derramado delante de las pantallas nos hubieran llegado con sus sonidos originales ¿cuál sería nuestro nivel de comprensión? (2009, 90)

Por otra parte, las leyes de Educación han recogido diversos aspectos sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, entre los que destacamos los siguientes:

Tras la publicación de la Orden del Ministerio de Educación y Cultura de 6 de julio de 1999, que regula la implantación, con carácter experimental, de la lengua extranjera en el primer ciclo de la Educación Primaria y en el segundo de Educación Infantil, las Comunidades Autónomas legislaron, en ejercicio a sus competencias, diversas Órdenes dirigidas de modo experimental al adelanto de la enseñanza de la L2 a la Educación Infantil, en consonancia con la política legislativa de otras naciones de nuestro entorno. (Durán, Sánchez-Reyes, Beltrán, 2008, 147)

Cada vez es mayor la influencia del inglés como lengua extranjera en nuestra sociedad, lo que hace también que la escuela ofrezca la importancia que merece. Hoy en día, esta es la referencia hacia la enseñanza del inglés que podemos encontrar en el Decreto 122/2007 de la comunidad de Castilla y León que regula la enseñanza en Educación Infantil:

- Participar en manifestaciones culturales asociadas a los países donde se habla lengua extranjera. (12)
- Comprender las informaciones y mensajes que recibe de los demás, y participar con interés y respeto en las diferentes situaciones de interacción social. Adoptar una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera. (14)
- Comprender y responder, de forma verbal y no verbal, a producciones orales en lengua extranjera, asociadas a tareas usuales de aula y con abundante apoyo visual. (14)
- Participar en juegos sonoros, reproduciendo grupos de sonidos con significado, palabras o textos orales breves en la lengua extranjera. (15)

En la etapa de Educación Infantil, en la que se centra nuestro proyecto, la adquisición del inglés como lengua extranjera está considerada como una aproximación; creemos esencial resaltar la importancia de este acercamiento porque es fundamental para el posterior desarrollo y completa asimilación de la lengua en cuestión. Establecemos el acercamiento a la lengua extranjera como la presentación de contenidos básicos como los números, los colores, los animales, los días de la semana y los saludos, entre otros, de una forma lúdica, esencialmente oral y, con abundante apoyo visual. Del mismo modo, Muñoz y López se refieren a la habilidad oral: “[l]a normativa no marca unos objetivos concretos en la enseñanza de una segunda lengua a edades tempranas, sin embargo, deja muy claro que dicha enseñanza debe centrarse básicamente en las destrezas orales” (2003, 171).

Nuestra unidad didáctica ofrece un enfoque globalizado característico de Educación Infantil a través una propuesta que complementa el aprendizaje del aula de Inglés combinando destrezas motrices y orales.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El eje central de nuestra investigación fue la propuesta didáctica, su puesta en práctica y sus resultados, pero previamente consideramos necesario realizar una introducción al tema en cuestión: el aprendizaje temprano de idiomas, más concretamente el inglés en el segundo ciclo de Educación Infantil.

Hemos revisado publicaciones recientes acerca de la importancia de incrementar el aprendizaje de la lengua extranjera en edades tempranas. Seguidamente, repasamos los aspectos que influyen en la enseñanza de este idioma, en relación a las sesiones de la propuesta.

El proceso de adquisición del lenguaje materno presenta unas etapas que se repiten en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Como dijimos, cuando la adquisición de una determinada lengua extranjera se inicia durante los primeros años de desarrollo del niño, estas etapas evolucionan de forma inconsciente porque emplean los mismos mecanismos que están utilizando para adquirir su lengua materna.

Para comprender cómo se adquiere el aprendizaje de una segunda lengua, debemos comenzar por conocer los mecanismos que actúan en la misma. Así, los cuatro componentes básicos del dominio de una lengua son los siguientes: fonológico, morfológico, semántico y sintáctico. Murado (2010) señala que, desde el punto de vista fonológico, el alumno de 0 a 6 años posee una mayor capacidad para percibir sonidos que para producirlos. En cuanto a la morfología, en este caso en lengua inglesa, aprende el marcador de la forma progresiva –“ing”, la –s de los plurales (Jiménez y Moya, 2004) y del genitivo. En lo que se refiere a la semántica, el niño adquiere un vocabulario que utiliza de forma generalizada, es decir, emplea el mismo término para referirse a varios conceptos. Y por último, el presente es el tiempo verbal que predomina en la sintaxis del alumnado de esta etapa.

En general, existen otros factores que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua: la aptitud, la personalidad, la autoestima y la confianza son algunos de ellos, pero también la motivación y la edad van a determinar el aprendizaje. Murado afirma lo siguiente:

La actitud positiva y la motivación están directamente relacionadas con el éxito en el aprendizaje de lenguas extranjeras... En cuanto a la edad, se cree que existe un período en el desarrollo cognitivo de las personas en el cual el cerebro está predispuesto para adquirir una o más lenguas. Una vez pasado ese período, que abarca los primeros años de vida, el aprendizaje no sería algo innato, sino que se basa en diferentes habilidades y capacidades que se pueden desarrollar. (2010, 20)

El maestro debe ser consciente de la importancia que estos factores tienen en el proceso de asimilación, por lo que, por su parte, debe generar la motivación suficiente para conseguir implicar a los pequeños. En definitiva, se trata de utilizar diferentes estrategias que se adapten a la diversidad de los estudiantes, siguiendo sus intereses y motivaciones personales.

La motivación y la actitud positiva es defendida por diversos autores como Murado (2010) y Pujante (1979); no obstante, Álvarez y Pérez (2002) destacan el importante papel que el maestro cumple al respecto y, por su parte, Martínez considera que “la retroalimentación (feedback) constituye un aspecto clave de la motivación” (2001, 241). La preparación del maestro en cuanto a conocimientos lingüísticos y metodológicos también es determinante para el proceso (Roca y Manchón, 2006), (Bastidas, 2013).

Junto con la metodología, la motivación es el instrumento del que el maestro dispone para acercarse a los educandos, por lo que debe concederle la importancia que merece e invertir el tiempo que sea necesario. Una actividad adecuada conlleva: “[l]a curiosidad propicia la activación de la motivación [pues] una tarea novedosa parece despertar el interés y la atención del alumnado” (Martínez, *ibid.*, 240). Una vez implicados los alumnos, el desarrollo de las nociones tiene una mayor eficacia porque su predisposición es la adecuada. Para ilustrar esta idea, presentamos un desglose de los diferentes tipos de motivación mediante la siguiente tabla:

Tabla 1: Tipos de motivación

Motivación	Intrínseca	Interés del alumno por aprender una lengua, no supeditado a la existencia de una recompensa. Favorece la autonomía del aprendizaje.
	Extrínseca	No necesariamente condicionada por el interés personal, sino por factores externos. Precisa de retroalimentación o recompensa.
	Accidentales	Se producen en el entorno exterior (ejemplo: televisión).
	Deliberadas	Se trata del propio deseo del alumno de mejorar su aprendizaje.
	Cultivadas	Son las desarrolladas por los profesores.

Fuente: Elaboración propia basada en los datos ofrecidos por Martínez (ibid.) y Murado (2010)

Martínez vuelve a hacer hincapié en la motivación, en este caso relacionada con el éxito de los estudiantes:

Uno de los factores psicológicos más relevantes para determinar el éxito o el fracaso del rendimiento lingüístico se localiza en la motivación del alumnado. Además, la responsabilidad del docente en este terreno resulta indiscutible, ya que puede modificar el grado de este factor en función de la naturaleza de las distintas circunstancias comunicativas, así como de las habilidades, intereses y necesidades del alumnado. (Ibid., 239)

Son muchos los autores que nos muestran diversos motivos por los que la adquisición temprana de idiomas es favorecedora para los pequeños. El estudio realizado por Quidel, del Valle, Arévalo, Ñancuqueo y Ortiz (2014) obtuvo como principal hallazgo que los estudiantes que comienzan la exposición del idioma inglés a temprana edad, de manera formal, logran un mejor aprendizaje, comprensión y motivación con el mismo. Agregamos al hilo la siguiente afirmación de Álvarez y Pérez:

Si ya desde la educación infantil incluimos la enseñanza de un segundo idioma, el niño tenderá a ser mucho más flexible y original ante las preguntas de respuesta abierta, debido a la elasticidad que le proporciona estar en contacto con diferentes perspectivas. (2002, 1117)

El ambiente que rodea a la escuela también es determinante para la mejor adquisición del inglés como lengua extranjera. Hay una serie de factores que han influido e influyen en nuestro aprendizaje de idiomas. Muñoz lo afirma a través de esta conclusión:

La tradicional protección del idioma español frente a la importación de medios audiovisuales de procedencia extranjera mediante su doblaje a nuestro idioma, [sic] ha privado a nuestra sociedad durante años de la posibilidad de un contacto con otras lenguas extranjeras en el hogar, a todas las franjas de edad de la población. (2013, 66)

Las imágenes, el sonido, el contexto, la trama, las situaciones... todos estos condicionantes hacen que acabemos comprendiendo lo que nos quieren expresar. De forma progresiva, se asocian palabras o expresiones con ciertas acciones, lo que nos facilita la comprensión y adquisición de las mismas. Además, se va asimilando la pronunciación y los diferentes acentos que caracterizan la lengua inglesa. Por tanto, acciones que en un primer momento pueden parecer insignificantes en el aprendizaje de idiomas, como ver películas o dibujos animados en el idioma elegido, pueden facilitar en gran medida tanto la comprensión como la asimilación, al mismo tiempo que la expresión oral del aprendiz.

En definitiva, no se trata únicamente de ver una película al trimestre en la sesión de Inglés, si no de que la mitad del tiempo que pasan frente a la televisión u otros medios audiovisuales esté enfocada al aprendizaje de la lengua extranjera que se desee aprender. En la misma línea encontramos Internet, que puede ser utilizado como instrumento y como fuente de motivación (Ortega, Macrory y Chretien, 2010). Así, resaltamos de nuevo la importancia que la coordinación entre familia y escuela tiene en el desarrollo integral del alumno.

A continuación se presentan algunas de las metodologías más relevantes utilizadas a lo largo de los años para la enseñanza de la lengua inglesa:

Tabla 2: Metodologías

•Gramática-traducción: traducción y estudio de la gramática.
•Método directo: aprendizaje de la lectura y de la escritura posterior al aprendizaje del habla.
•Método audiolingüe: enseñanza de destrezas receptivas (escuchar y hablar).
•Método situacional: todo debe estar relacionado en torno a un tema (ej. en casa, en la escuela)
•Enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas: desarrollo de la competencia comunicativa.
•Enfoque nacional-funcional: se centra en las nociones (contexto) y funciones (intención específica) comunicativas.
•Enfoque por tareas: la tarea comunicativa es su principal objetivo.
•Enfoque humanista: tiene en cuenta el conocimiento propio y el de los demás.

Fuente: Elaboración propia basada en los datos ofrecidos por Hernández (2000) y Murado (ibid.)

Este esquema muestra un recorrido por algunas de las diferentes metodologías surgidas a lo largo de la historia. Se caracterizan por la evolución hacia el enfoque comunicativo de la lengua y, como vemos, cada vez muestran mayor interés por la comunicación como principal objetivo, posponiendo el aprendizaje de la escritura. En edades tempranas, la escritura tiene un desarrollo más lento que el lenguaje que está presente desde el nacimiento, por lo que aproximar a los alumnos hacia la lengua inglesa oral es uno de los objetivos presentes durante esta etapa.

Cabe destacar otro método específico para la enseñanza del inglés en edades tempranas: el método de respuesta física total (*Total Physical Response*). A través de este método, “[e]l niño, incapaz de comprender lo que su profesor le expresa, capta los mensajes a partir de las acciones y movimientos que se le piden o muestran durante el transcurso de las sesiones” (Murado, ibid., 75). Tomaremos tres principios de este método que, posteriormente, son utilizados en nuestra propuesta: reducir la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras, evaluar los resultados de forma inmediata a través de la observación y tomar los errores como parte del aprendizaje.

El psicólogo James Asher (1966) fue el impulsor de este método de enseñanza, un método que combina la repetición con la actividad física. Alumno y profesor poseen un papel activo en esta forma de aprendizaje, siendo el maestro quien prepara al alumno para que produzca la respuesta respetando su ritmo individual de aprendizaje. Las acciones motrices, expresadas mediante órdenes, van ligadas a la adquisición del lenguaje, tomando el error como parte del proceso. Diversos autores hablan de este método: señalan su trascendencia en la enseñanza de lenguas (Hernández, 2000); como recurso en Educación Infantil (Canga, 2012) y exponen su eficacia en experiencias con Educación Primaria, donde consideran que Educación Física e Inglés forman una asociación eficaz para adquirir competencias (González, Hernández, Pastor y Villar, 2013).

Del mismo modo, el ambiente de aprendizaje es fundamental para la comprensión y posterior adquisición de la lengua extranjera, pues como Pérez y Roig señalan, “es necesario crear contextos donde la lengua se use significativamente, utilizar rutinas de clase, el juego simbólico y situaciones comprensibles que permitan unir comprensión y producción” (2009, 87).

Estos autores aseguran que “si conseguimos crear contextos significativos con suficiente información extralingüística y oportunidades para escuchar y usar la lengua, estaremos creando las condiciones necesarias para que los niños y niñas utilicen de manera significativa esa lengua que desconocen al tiempo que la están aprendiendo” (ibid., 92). En esta situación, los estudiantes utilizan los mismos mecanismos que emplean para comprender la lengua materna (García y Alario, 1988). Todo debe estar adaptado a la competencia de los aprendices: “[l]a enseñanza de la lengua basada en contenidos es una aproximación según la cual la lengua se usa como vehículo de comunicación y aprendizaje de los mismos” (Arnau, 2001, 9).

Con el fin de crear un contexto significativo, nuestra propuesta emplea el juego como medio para trabajar una serie de contenidos (Arnau, ibid.) donde el aprendiz usa la lengua de manera significativa. Los contenidos trabajados exigen poco lenguaje e implican destrezas manipulativas y motrices.

Asimismo, en las actividades se muestra un apoyo discursivo mediante la repetición de las mismas frases y palabras. La tendencia a la reducción por parte de los pequeños hizo que se eligieran enunciados breves y precisos (Pujante, 1979). Por ello, se introducen verbos en infinitivo seguidos de una palabra concreta que sirven para facilitar la

comprensión. De igual modo, las rutinas que forman la estructura de sesión, el formato de presentación y la ayuda sensorial mostrada con los dibujos permitieron la integración de los contenidos. En todo momento, se trabajaron de forma unificada conocimientos de diversas áreas.

Se han revisado algunas propuestas cuyo trabajo en preescolar consistía básicamente en saludos y órdenes, ligado en algunos casos a actividades psicomotrices, pero se destaca que había maestras que reforzaban la asimilación a través del uso del idioma extranjero en actividades de clase (García y Alario, 1988).

Para retomar el valor de la progresividad en el aprendizaje de idiomas, Durán, Sánchez-Reyes, Beltrán matizan: “la continuidad y aumento del número total de horas dedicadas a la lengua extranjera y distribuyéndolas en períodos cortos pero diarios” (2008, 147), remarcando la importancia que posee el proceso de adquisición de una lengua. En la misma línea, señala Canga (2012) que los aprendizajes deben complementarse entre sí, facilitando así su asimilación por parte de los educandos; para él, “la lengua extranjera no ha de ser una asignatura aislada sino que ha de estar relacionada con el resto de materias que se imparten, por lo que los maestros han de estar en permanente comunicación” (ibid., 1).

CAPÍTULO II

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: METODOLOGÍA

1. EXPLICACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Después de seleccionar el tema a investigar y tras la revisión de la literatura existente, es necesario definir la metodología a seguir. Ha sido nuestra intención escoger la que más se adecúe al ámbito en el que hemos trabajado, en este caso, el educativo. También quedan definidos los instrumentos para la recogida de datos y el análisis de los mismos. En esta propuesta concreta, se considera que la metodología cualitativa es la más apropiada para abordar la situación: las técnicas que esta recoge nos permiten profundizar y conocer la realidad educativa a investigar. En líneas siguientes explicamos por qué.

Desde el enfoque cualitativo, buscamos una observación detallada y cercana a los hechos donde el observador está integrado en el aula; por este motivo, consideramos que la metodología cualitativa es la que más se adapta a los fines de nuestra investigación, que se centra en un aula concreta para conocer su comportamiento ordinario. García y Martínez (2012, 110) recogen algunas de las características más destacables de este método de investigación:

- Contextualización
- Carácter inductivo
- Comprensión e interpretación
- Ausencia de hipótesis
- Flexibilidad
- Investigador próximo
- Instrumentos abiertos

Como explicación de lo anterior, estos autores afirman que la realidad es estudiada de forma holística y global, teniendo en cuenta todas las características que la rodean. Para que se produzca esa contextualización, no se puede aislar el objeto de estudio, sino que debe relacionarse con su entorno. El desarrollo del conocimiento obtenido tras la

recopilación de información y la propia reflexión conllevan que dicho conocimiento sea construido mediante la práctica. Esto incluye todo un proceso de comprensión e interpretación por parte del investigador sobre el objeto estudiado y el entorno que lo rodea a través de relaciones (ibid.). La flexibilidad y cercanía con la realidad y los participantes, propia de la investigación cualitativa, favorece lo anteriormente expuesto.

Por lo general, las investigaciones de corte cualitativo carecen de hipótesis debido a que esta puede llegar a resultar contraproducente. Además, es la flexibilidad, como antes mencionábamos, otro aspecto clave en este tipo de investigaciones, dado que se desarrolla atendiendo a las necesidades que van surgiendo, aun cuando sean diferentes al planteamiento inicial. Por último, destacamos que los instrumentos de recogida de información son abiertos para poder adquirir una mayor profundidad; gracias a este instrumento, se permite recoger anotaciones, impresiones, emociones, vivencias y opiniones (ibid.).

En primer lugar, procedimos a seleccionar un aula situada dentro de una escuela rural donde se iba a llevar a cabo todo el proceso de investigación y la puesta en práctica. El centro elegido fue el C.E.I.P. Teodosio El Grande. La elección de esta aula se debe al trabajo previo realizado con la misma, lo que, consideramos, favoreció el desarrollo de nuestra propuesta. Tanto el alumnado como la maestra tutora ya habían tenido contacto previo durante un tiempo prolongado con la investigadora, por lo que la presencia de la observadora no perturbó el desarrollo normal del aula.

De las diferentes propuestas que plantea la investigación cualitativa, se ha seleccionado la investigación-acción, mediante la cual se busca comprender e interpretar la realidad en cuestión. Se define esta como una transformación de la realidad con el fin de mejorar el proceso de aprendizaje de una forma progresiva. Esa transformación de la práctica educativa conduce a una mayor comprensión de la misma. A continuación presentamos una definición más amplia sobre la investigación-acción:

We can say that action research is a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality, justice, coherence and satisfactoriness of (a) their own social practices, (b) their understanding of these practices, and (c) the institutions, programmes and

ultimately the society in which these practices are carried out (McTaggart, 1994, 315, 317).¹

En definitiva, se trata de un proceso reflexivo que enlaza la investigación, la acción y la formación. Las técnicas escogidas para su actuación son la observación participante y la entrevista. Elliott (1990) define este tipo de investigación como el estudio de una situación social cuyo fin consiste en mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Así, algunos de los rasgos que la definen son la disposición a transformar la realidad, la progresividad y la inducción a pensar sobre la propia práctica.

Por ello, nuestra investigación sobre la enseñanza del inglés en Educación Infantil se orienta a proponer una forma alternativa de trabajar los contenidos de la lengua inglesa. Complementando lo trabajado por el especialista en el aula de Inglés mediante sesiones de psicomotricidad que integren progresivamente contenidos de lengua inglesa, se favorece, como demostraremos, el proceso de enseñanza – aprendizaje.

2. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

Una vez definidas las pautas a seguir, consideramos oportuno explicar de forma breve pero concisa las técnicas a emplear, para poder conocer en todo momento a qué nos estamos refiriendo. De las diferentes opciones que presenta la investigación cualitativa, es el propio investigador quien, teniendo en cuenta los objetivos propuestos inicialmente, decida cuál se adecúa mejor a su ámbito de trabajo:

El marco de referencia para seleccionar y/o construir los instrumentos con los que se ha de recoger la información, además del marco teórico que sustenta la investigación, son los objetivos de la misma. Ellos son los que van a limitar la información que se necesita y, por tanto, el tipo de instrumentos a utilizar. (García y Martínez, *ibid.*, 132)

Nuestra labor pretendía conocer el funcionamiento del aula y, especialmente, de las sesiones de lengua inglesa en el tercer curso de Educación Infantil para poder plantear una propuesta que integrase contenidos de la lengua extranjera junto con otros contenidos de la

¹ “Podemos decir que la investigación acción es una forma autoreflexiva emprendida por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad, la justicia, la coherencia y la satisfacción en su propia práctica social, ellos entendiendo esas prácticas, y las instituciones, programas y en última instancia la sociedad en la que se llevan a cabo estas prácticas”. [Traducción nuestra]

etapa. En nuestro caso, hemos seleccionado los contenidos psicomotrices para programar conjuntamente con los de Inglés.

Cierto es que cada técnica seleccionada presenta una serie de instrumentos; de ellos únicamente empleamos los que se ajustaron a nuestra investigación. Estos deben ser variados, útiles y válidos para que tanto la recogida de datos como el posterior análisis puedan ser efectivos. A continuación se presenta una tabla resumen donde se muestran las técnicas y los instrumentos seleccionados.

Tabla 3: Técnicas e instrumentos de recogida de datos

	Técnicas	Instrumentos
Técnicas directas o interactivas	Observación participante	Diario
	Encuesta	Entrevista
Técnicas indirectas o no interactivas	Documentación oficial	Programación de aula

Fuente: Elaboración propia

2.1. Observación

La primera técnica utilizada para la recogida de datos ha sido la observación que, según Ruiz, “es el proceso de contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma” (2007, 125).

Ruiz (ibid.) hace referencia a una serie de aspectos que se deben tener en cuenta cuando se realiza la observación. En primer lugar, esta debe estar enfocada a un objetivo concreto previamente establecido, planificando también los aspectos, lugares y fases a observar. En segundo lugar, se destaca el control de la misma y la relación con otro planteamiento, además de reflexiones sobre lo observado. Para una visión mucho más clara de todo ello, hemos reflejado en la siguiente tabla el proceso de observación llevado a cabo con esta aula:

Tabla 4: Observación

	Prácticum II (Curso 2013-14)	Prácticum II (Curso 2013-14)	Máster (Curso 2014-15)	Máster (Curso 2014-15)
Observación no participante	2 semanas (febrero-marzo)		2 semanas (abril)	
Observación participante		8 semanas (marzo-mayo)		7 semanas (abril-mayo)

Fuente: Elaboración propia

Observación no participante

El objetivo concreto de nuestro estudio fueron las sesiones de lengua inglesa en el aula del tercer curso de Educación Infantil del colegio mencionado anteriormente. Deseábamos conocer el funcionamiento de las mismas para poder integrar ese aprendizaje mediante nuestra propuesta. El primer período de observación se realizó durante los meses de febrero a mayo de 2014.

Consideramos relevante destacar que previo a la observación que en este Trabajo de Fin de Máster se plantea, ya se había trabajado con estos alumnos durante un período aproximado de tres meses, tiempo durante el que se combinó observación no participante y participante: en esta fase se empleó un diario de campo. Para la toma de datos en la observación no participante, se suele utilizar el diario, donde se recogen los aspectos específicos establecidos y todo aquello que surja de modo espontáneo y se considere relevante. Por tanto, el diario queda definido de la siguiente forma:

Registro retrospectivo en relación a la investigación sobre la base de cierta continuidad. Tienen carácter abierto y permiten recoger las opiniones, creencias, sentimientos, emociones, vivencias, actitudes, interacciones, tareas realizadas, toma de decisiones, sucesos y acontecimientos que tienen lugar durante el estudio. (García y Martínez, *ibid.*, 132)

El diario nos permitió plasmar información útil que posteriormente fue utilizada para la elaboración de la propuesta. El proceso de observación no participante tuvo una duración aproximada de quince días después del comienzo del tercer trimestre, período de tiempo que incluyó cuatro sesiones de Inglés.

Lo señalado anteriormente ha estado presente durante el proceso de observación. Con todo, se considera necesario establecer una serie de ventajas e inconvenientes sobre esta técnica para tomar conciencia de ellas y poder llevar a cabo una observación efectiva:

Tabla 5: Ventajas y desventajas de la observación

Ventajas	Desventajas
Observar la realidad y examinarla tal como ocurre (sin interferir, modificar o manipular).	Implicación emocional del investigador (lo “ciegan” o le “hacen ver” lo que desea).
Los acontecimientos suceden con total espontaneidad.	Dificultad de “observar” aspectos más profundos.
Sin intermediarios. Datos marcados por su naturalidad e inmediatez.	Su perspectiva puede influir en su descripción de los hechos.

Fuente: Elaboración propia basada en Ruiz (2007)

La que fuera la primera toma de contacto con el alumnado nos permitió conocer en profundidad tanto a los alumnos como sus rutinas y su forma de trabajar. Esta propuesta de Trabajo de Fin de Máster se centró en esa observación en el aprendizaje de la lengua extranjera y se planteó una propuesta específica para estos estudiantes.

Observación participante

Este segundo proceso de observación se centró en la puesta en práctica de la unidad didáctica. Durante el desarrollo de las sesiones, la maestra principal (investigadora)² realizó una observación de tipo participante donde, además de tener en cuenta los criterios de evaluación, tomó nota de aquello que le resultó relevante. El comportamiento o la reacción de los alumnos son algunos de los aspectos que el observador tuvo en cuenta. Este proceso fue llevado a cabo durante las sesiones de psicomotricidad, siete en total, las escogidas para la puesta en práctica, que se desarrollaron en clases de sesenta minutos una vez por semana, de tal modo que el tiempo total de implementación fue de seis semanas.

² Cuando hablamos de *maestra principal*, nos estamos refiriendo a la investigadora. Nos referimos a ella de tal forma porque es quien dirigió las sesiones de la unidad didáctica.

2.2. Encuesta

La segunda técnica utilizada para la recogida de datos fue la encuesta, que consiste en “la obtención de datos mediante el proceso de interrogación. Se trata de un procedimiento indirecto de recogida de información a través de preguntas” (García y Martínez, 2012, 137). Por tanto, la entrevista como instrumento nos permitió profundizar en el tema, conocer diferentes puntos de vista y verificar la información recopilada mediante la observación. La utilización de una segunda técnica fue clave para ofrecer fiabilidad sobre el tema en cuestión.

Nos parece esencial comenzar por establecer una definición amplia de entrevista, considerando esta una técnica para conseguir que un individuo transmita de forma oral al entrevistador su definición personal de la situación en cuestión. Comprende un esfuerzo de inmersión y comprensión, de la misma forma, un cierto grado de intimidad y familiaridad que haga más llevadera y familiar dicha inmersión (Ruiz, 2007, 166).

En nuestro caso, se formularon una serie de preguntas que conformaban una entrevista estructurada. Las personas entrevistadas respondieron según la práctica y conocimientos adquiridos durante su experiencia docente. La siguiente cita refleja lo ocurrido durante las entrevistas: “[s]e han grabado las conversaciones en las que ellos, siguiendo algunas pautas introducidas por la(s) investigadora(s), han relatado sus experiencias como profesionales de la docencia y sus vivencias personales con respecto a la enseñanza del inglés en Educación Infantil” (Pino y Rodríguez, 2007, 193).

Este método cualitativo de investigación nos permite perseguir unos objetivos concretos que se enuncian a continuación (Kvale, 2011):

- Acceso al mundo vivido de los sujetos a través de sus experiencias y opiniones.
- Control de la entrevista y utilización del resultado para nuestros propósitos.

A través de las preguntas elaboradas, se pretendió conocer el punto de vista de dos profesionales de la educación en activo, lo que nos permitió, además, complementar la observación sobre la puesta en práctica. Alonso afirma que se realiza “un proceso comunicativo por el cual el investigador extrae una información de una persona – el informante –” (1998, 225). En nuestro caso, se han seleccionaron las siguientes personas para ser entrevistadas: la maestra tutora del aula con el que se trabaja la propuesta del Trabajo de Fin de Máster y una especialista de inglés que ha trabajado en la etapa de

infantil. Ambas han llevado a cabo la aproximación del idioma a diferentes clases de Educación Infantil, por lo que consideramos que son las personas adecuadas dado que nos pueden ofrecer una visión amplia y generalizada - aunque con referencias a sus actuales centros - sobre la introducción de la lengua extranjera en edades tempranas.

Con la realización de estas entrevistas planteamos una serie de objetivos específicos que quedan expuestos a continuación:

- Conocer en profundidad la visión que la maestra tutora y la especialista en lengua extranjera tienen sobre el aprendizaje temprano de idiomas.
- Analizar el método utilizado para conseguir la aproximación a la lengua extranjera que establece la ley vigente.
- Reflexionar sobre el acuerdo o desacuerdo de algunas cuestiones respecto al aprendizaje temprano de idiomas que se produce en el aula de Educación Infantil.

Con todo, no podemos obviar que la subjetividad se presenta como una de las características principales en una entrevista, lo que, al mismo tiempo, supone una limitación, siendo el investigador quién tenga que valorar posteriormente la información obtenida. La entrevista tiene un carácter comunicativo en el que dos personas intercambian información sobre un tema determinado; en este caso, se trata del aprendizaje temprano de idiomas, donde la investigadora muestra mediante las preguntas el interés por conocer algunos temas o aspectos concretos.

Esta técnica de investigación cualitativa nos ofrece también una serie de ventajas: las entrevistadas contestan a todas las preguntas y estas nos permiten obtener una información específica. Asimismo, el entrevistador puede solucionar cualquier duda que surja sobre la formulación de las preguntas.

Sin embargo, Ander-Egg da cuenta también de las limitaciones que conlleva el sistema de entrevistas, pues, además de la citada subjetividad según la técnica de la entrevista, la persona encuestada y las propias ideas del encuestador, existen posibilidades de divorcio entre lo que se dice y lo que se hace. Igualmente, para este autor hay que cuestionarse si habiendo comprendido la pregunta, el entrevistado responde con sinceridad o no. (1995, 239-240)

Las entrevistas están basadas en un guión, una serie de preguntas elaboradas en torno a los objetivos propuestos al inicio del texto. Se realizaron por separado, estando

presentes únicamente el entrevistador y el entrevistado en ese momento. El lugar fue elegido por el entrevistado, siendo un espacio donde se sintiera cómodo. En nuestro caso, la fecha y la hora de las mismas fueron propuestas previamente, con una semana de antelación para encontrar el momento adecuado. El tipo de entrevista fue estandarizada abierta y se formularon las mismas preguntas y en el mismo orden a los dos entrevistados.

3. CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO

Las investigaciones cualitativas poseen una serie de criterios que se utilizan para probar su rigor científico así como su validez. En primer lugar, la credibilidad “puede ponerse en duda dado el carácter subjetivo de toda investigación cualitativa” (Ruiz, 2007, 106), por lo que se proponen una serie de criterios que la garanticen.

Para nuestro trabajo llevaremos a cabo una comprobación constante con las fuentes de información, llegando a un informe pactado. En segundo lugar, la transferibilidad es la encargada de la aplicabilidad de los resultados obtenidos; de la siguiente forma se comprueba el nivel que se expone: “considerar los resultados como meras hipótesis de otro próximo semejante” (Ruiz, *ibid*, 107).

En tercer lugar, la dependencia nos informa sobre la consistencia de los datos y, en relación con nuestra investigación, destacamos una sugerencia para aumentar el grado de fiabilidad o el “establecimiento de entrada un plan flexible que permita efectuar cambios y documentarlos detalladamente” (*ibid.*). En cuarto lugar, la confirmabilidad hace referencia a la neutralidad, haciendo de nuestra investigación un hecho objetivo, dejando los prejuicios o ideas preconcebidas.

La proximidad e interacción con el tema investigado no merma la objetividad de la investigación; además, se hace especial referencia cuando se expresan opiniones personales y cuando se describe la situación.

4. IMPLICACIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS

La observación y las entrevistas nos permitieron recabar información esencial que fue empleada en este Trabajo de Fin de Máster: en todo momento manejamos datos extraídos de los instrumentos empleados, que, como veníamos diciendo, fueron la observación y las entrevistas.

Los datos manejados fueron tratados de tal forma que se respetara la privacidad de los menores y de las maestras. Especial mención merece el tratamiento de las fotografías de los menores, que han sido modificadas insertando sobre sus rostros unos divertidos iconos. De igual forma, en la evaluación de la unidad didáctica, no se muestran las fichas de evaluación individual porque consideramos que se trata de algo privado de cada alumno; verdaderamente, creemos que cada una debe ser manejada exclusivamente por la maestra tutora o, en este caso, por la maestra principal. En la exposición de los resultados sí se analizan las fichas de autoevaluación individual, si bien estas no son publicadas.

CAPÍTULO III

PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA:

“TIME TO PLAY”

1. INTRODUCCIÓN

Hemos venido adelantando en páginas previas que la presente unidad didáctica está enfocada al aprendizaje y desarrollo de la lengua inglesa. Como dijimos, se trata de una serie de sesiones que complementan el aprendizaje adquirido en el espacio de tiempo dedicado a esta lengua extranjera. Finalizando la etapa de Educación Infantil, se pretende plantear una forma alternativa y continua de seguir trabajando con los contenidos aprendidos a lo largo de este ciclo.

Los intereses de los alumnos y sus motivaciones marcan el desarrollo de la unidad didáctica que hemos venido a denominar “Time to play”. Asimismo, se tuvieron en cuenta sus conocimientos previos y la forma de trabajo que les caracterizaba como grupo. El planteamiento de la unidad tuvo como fin extrapolar los conocimientos aprendidos en lengua inglesa a otros ámbitos de trabajo en el aula; en este caso, nos centramos en psicomotricidad. La ley vigente señala “the importance of using a foreign language in daily routines and classroom situations”³ (Ping, Vicente y Coyle, 2013, 131), por tanto, se diseñaron diferentes sesiones donde se intercalaron los contenidos de psicomotricidad y de la citada lengua extranjera, creando situaciones de aprendizaje diferentes a las que están acostumbrados a experimentar.

Para exponer la unidad, seguimos la siguiente estructura: presentamos en primer lugar la contextualización del centro elegido y justificamos esta elección. A continuación, desarrollamos la unidad y los elementos que la componen siguiendo este orden: objetivos, contenidos, metodología utilizada, recursos empleados, tiempo estimado de ejecución, actividades a realizar, atención prestada a la diversidad y sistema de evaluación manejado.

³ “La importancia de usar la lengua extranjera en las rutinas diarias y en las situaciones de clase”. [Traducción nuestra]

2. CONTEXTUALIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Aun cuando ya hemos avanzado en páginas precedentes algunos datos relativos a la contextualización de este estudio, nos parece indispensable en este punto adjuntar un apartado expreso que explicita ciertos detalles.

La propuesta didáctica se diseñó para el C.E.I.P. Teodosio el Grande, situado en la localidad de Coca. Ubicada en la provincia de Segovia, se trata de una población rural de aproximadamente 3.000 habitantes. En los últimos años se ha producido una llegada importante de inmigración perteneciente al sureste de Europa. La población posee un nivel sociocultural medio y se muestra interesada por las actividades que se llevan a cabo desde el centro. Además, a este colegio asisten alumnos de localidades cercanas que son adjuntas a la localidad principal: Ciruelos de Coca, Fuente de Santa Cruz, Fuente el Olmo de Iscar, Villagonzalo de Coca y Villeguillo.

El centro rural cuenta con un equipamiento adecuado en materiales e instalaciones deportivas: el alumnado de Educación Infantil tiene a su disposición un amplio sótano que es empleado como aula de psicomotricidad y sala de usos múltiples, si bien tiene cuatro grandes columnas situadas en el centro de la sala que merman ligeramente la posibilidad de utilizar el amplio espacio. En cuanto a los materiales, se dispone de material suficiente, que se puede calificar de aceptable.

El diseño y la puesta en práctica fueron creados para un aula concreta del mencionado centro, un grupo que incluía a nueve estudiantes del tercer curso de Educación Infantil. Los alumnos tienen edades comprendidas entre los cinco y los seis años. Para los pequeños se trata del tercer curso que pasan en el mismo colegio, con la misma maestra tutora y compañeros, a excepción de uno de ellos.

La unidad didáctica “Time to play” que se expone a continuación fue planteada para este grupo concreto, aunque bien podría llevarse a la práctica con cualquier grupo siempre y cuando se fundamentase en sus intereses y motivaciones.

El motivo de la elección de trabajar contenidos de psicomotricidad junto con contenidos de lengua inglesa se debe a que durante el período de *Prácticum* que la investigadora compartió con este alumnado se llevaron a cabo ocho sesiones de tal disciplina en las que se estableció una línea de trabajo característica. Con esta unidad se

pretendió continuar con esa estructura de sesión para facilitar la introducción de los contenidos de la lengua extranjera seleccionados para las sesiones.

Basándonos en lo anteriormente expuesto en la fundamentación teórica, no podemos sino recordar a este lector que la adquisición de una lengua extranjera conlleva un proceso gradual que se ve afectado por numerosos componentes, de ahí que los maestros sean decisivos en el transcurso de esta adquisición: “[w]hile all teachers play an important role in their pupils’ education, preschool English teachers particularly are crucial to the development of their young learners’ communicative competence in their second language”⁴ (Ping, Vicente y Coyle, 2013, 131).

Pretendimos presentar una oportunidad de contextualizar los conocimientos aprendidos en otro ámbito de trabajo, mostrando los contenidos aprendidos de una forma dinámica. Todo el proceso fue sometido a una observación constante, lo que nos permitió modificar los aspectos que fueron surgiendo en torno a las necesidades e intereses de los pequeños.

3. OBJETIVOS Y CONTENIDOS

Los objetivos y contenidos que pretendimos trabajar con el planteamiento de esta unidad didáctica han sido extraídos del Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. Ha sido nuestra intención en todo momento adecuar nuestro planteamiento didáctico con las disposiciones legales vigentes.

En la tabla 6 se muestran los objetivos y contenidos específicos de la unidad. En el anexo primero (pág. 71), se adjuntan por áreas de conocimiento los objetivos y contenidos psicomotrices y de lengua inglesa citados textualmente de la ley.

⁴ “Mientras todos los profesores juegan un papel importante en la educación de sus alumnos, en particular los profesores de inglés en preescolar son cruciales para el desarrollo de las competencias comunicativas de los pequeños en la segunda lengua”. [Traducción nuestra]

Tabla 6: Objetivos y contenidos específicos de la unidad didáctica

	Psicomotricidad	Lengua Extranjera: Inglés
Objetivos	<p>Realizar diferentes desplazamientos.</p> <p>Comprender y respetar las normas de los juegos.</p> <p>Ser capaces de trabajar en equipo.</p>	<p>Comprender el inicio de sesión: saludo y presentación.</p> <p>Reconocer el nombre del juego en inglés y ser capaz de relacionarlo con la actividad correspondiente.</p> <p>Comprender al menos una norma del juego en inglés.</p> <p>Reconocer la introducción del juego con las palabras <i>“Ready, Steady, Go”</i>.</p>
Contenidos	<p>Desplazarse de diferentes formas.</p> <p>Comprensión y respeto por las normas juego.</p> <p>Trabajo en equipo.</p>	<p>El reconocimiento y comprensión de las oraciones utilizadas para la presentación.</p> <p>El aprendizaje de distintos juegos con sus correspondientes nombres en lengua extranjera.</p> <p>La comprensión de las reglas del juego expuestas en la lengua extranjera.</p> <p>El inicio del juego marcado por unas palabras en lengua extranjera.</p>

Fuente: Elaboración propia

4. METODOLOGÍA

Para esta unidad didáctica, desarrollamos tres sesiones que se pusieron en práctica dos veces cada una. Progresivamente, introdujimos los contenidos de lengua extranjera para cumplir con los objetivos propuestos y conseguir del alumnado un aprendizaje significativo. El juego como dinámica principal, junto con la motivación y la repetición, sirvieron para afianzar dicho aprendizaje.

La flexibilidad ligada a la motivación es otra de las bases de nuestro proyecto. Fomentar un desarrollo integral del alumno requiere una organización centrada en el niño, determinando - por medio de la observación - las actividades, vocabulario e intereses presentes en su entorno más cercano (Quidel et al., 2014). A través de la motivación, aspiramos a conseguir un alto grado de implicación que pudiera influir de forma favorable a la disposición a aprender, participar y esforzarse.

Las sesiones estuvieron formadas por una serie de juegos cuyas reglas debían ser conocidas y respetadas por nuestros chicos. Queríamos que el tiempo de acción motriz fuera el máximo posible, por lo que el tiempo de presentación y reflexión fue breve y conciso. Los nombres y las reglas de los juegos fueron muy específicos, ya que tratamos de que las normas presentadas en inglés fueran comprendidas antes de comenzar el juego. Aun así, se intentó atender a cualquier necesidad de repetición o aclaración: no podemos olvidar que la comprensión de los contenidos es una parte esencial de toda unidad didáctica.

Observamos que los alumnos adquirían autonomía con la consecución de cada actividad y que el trabajo en grupo promovía la colaboración y el compañerismo, atendiendo así a la diversidad del aula y, especialmente, mostrando apoyo a las necesidades educativas especiales de cada educando. De cada niño, también se precisaba una participación activa basada en la comunicación y socialización con el resto de compañeros.

A través de la metodología, se pretendió fomentar un interés por conocer los juegos y las características de estos (nombres y reglas en inglés), además de pretender el disfrute del alumnado siempre basado en el respeto hacia los compañeros y los materiales. Las asambleas o paradas de reflexión sirvieron para tomar conciencia de estos aspectos. A través del diálogo, los niños pudieron expresarse y manifestar lo ocurrido.

5. RECURSOS Y MATERIALES

Los recursos y materiales necesarios para la puesta en práctica de la unidad didáctica “Time to play” se enumeran en la siguiente tabla:

Tabla 7: Recursos y materiales

Materiales	Fungible	Papel de periódico, cartulinas de colores, folios de papel blanco, lápices, rotuladores, clips y lana.
	Otros	Balones de gomaespuma, picas y ladrillos.

Fuente: Elaboración propia

Los recursos utilizados para la presentación de las actividades fueron de elaboración propia. Consideramos oportuno confeccionar los materiales utilizados para la exposición de los contenidos de lengua inglesa porque de esta forma se adecuaban exactamente a nuestras necesidades. De hecho, estamos de acuerdo con Quidel et al. cuando escriben:

El uso de material auténtico debe darse aun cuando parezca que los materiales “inéditos” y “no pedagógicos” puedan crear más problemas de los que sean posibles resolver, dado que los materiales son frecuentemente difíciles de seleccionar, obtener o ser comprendidos por los estudiantes de niveles bajos. (2014, 36)

En lo que respecta a la organización de los espacios, todas las sesiones se llevaron a cabo en el aula de psicomotricidad porque allí disponíamos del espacio suficiente para el desarrollo de las actividades. En la citada aula se encuentran los materiales específicos de psicomotricidad (balones de gomaespuma, picas y ladrillos) y el resto fueron prestados por la maestra tutora, que puso a nuestra disposición cualquier material que se encontrara en su aula de referencia.

En la siguiente tabla se presentan, detalladamente los materiales empleados en cada actividad:

Tabla 8: Materiales distribuidos por actividades

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3
<i>Numbers' Circle</i>	<i>Rabbits</i>	<i>Spider</i>
Cartulinas de colores, rotuladores, clips y balón	Balones de gomaespuma	Sin material
<i>Cleaning the House</i>	<i>Hunting Butterflies</i>	<i>Frozen</i>
Picas, ladrillos y balones de gomaespuma	Sin material	Sin material
<i>Treasure Hunt</i>	<i>Balloons</i>	<i>Pink and Yellow</i>
Papel de periódico y cartulinas	Globos y cartulinas de colores	Pica, ladrillos y cartulinas de colores

Fuente: Elaboración propia

Como podemos comprobar en la tabla anterior, los materiales empleados son fáciles de conseguir; de hecho, probablemente en cualquier aula se puedan encontrar e incluso si se tuvieran que comprar, supondrían un bajo coste. Asimismo, se pueden sustituir por materiales similares si fuera oportuno: en vez de papel de periódico, podríamos emplear papel usado para reciclarlo; las cartulinas podrían ser cintas o retales del mismo color y los balones podrían ser de gomaespuma o cualquier otro material siempre y cuando no fueran excesivamente duros, ya que los pequeños deben manejarlos sin problema y lanzarlos a otros compañeros. Las picas y los ladrillos únicamente se utilizaron para delimitar el espacio, por lo que también se podrían haber ideado pintando con una tiza en el suelo o depositando cualquier otro elemento que no suponga un obstáculo para los niños, por ejemplo una colchoneta.

6. TEMPORALIZACIÓN

La puesta en práctica de la unidad didáctica abarcó seis semanas, comprendidas entre abril y mayo de 2015. Una vez por semana se realizó una sesión de 60 minutos de duración. Aunque el tiempo fijado fue de 60 minutos, las sesiones fueron flexibles en cuanto al tiempo y al planteamiento de actividades.

A continuación señalamos los días elegidos para el desarrollo de la unidad didáctica:

Tabla 9: Temporalización

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Abril	20 - Sesión 1 (A)	21	22	23	24
	27 - Sesión 1 (B)	28	29	30	
Mayo	4 - Sesión 2 (C)	5	6	7	8
	11 - Sesión 2 (D)	12	13	14	15
	18 - Sesión 3 (E)	19	20	21	22
	25 - Sesión 3 (F)	26	27	28	29

Fuente: Elaboración propia

La elección de la temporalización, y por tanto, la organización del tiempo siguieron una serie de criterios con el fin de contribuir mediante nuestra unidad didáctica a la consecución de los objetivos y contenidos fijados dentro de nuestro tiempo de actuación y de la programación de aula. Como ya hemos mencionado, la flexibilidad fue el criterio primordial para definir el tiempo. Durante el transcurso de la unidad, se realizaron los cambios oportunos, tratando de afianzar la asimilación de los contenidos.

7. SESIONES

En las siguientes tablas se exponen las actividades elaboradas para cada sesión. En la primera tabla se muestra la estructura de sesión empleada y la forma de introducir los contenidos de lengua inglesa; las tres siguientes presentan las actividades divididas por sesiones. La propuesta consta de tres sesiones debido a que cada sesión se efectuó en dos ocasiones, mejorando así los aspectos observados durante la primera puesta en práctica.

Estructura de sesión

A. Asamblea inicial: “¡Hola! ¿Cómo estáis? ¿Habéis desayunado bien?”

B. Desarrollo: la maestra principal expone al alumnado: “Vamos a realizar tres juegos: el primero será fácil, el segundo será difícil y el tercero, muy difícil”.

- 1) *Numbers' Circle*: se plantea para repasar los números en español e inglés.
- 2) *Cleaning the House*: se plantea para introducir el trabajo en equipo.
- 3) *Treasure Hunt*: se plantea para fomentar la colaboración entre los niños.

C. Asamblea final: recordamos lo acontecido durante la sesión, señalamos los aspectos a mejorar y se les felicita por su trabajo.

A. Asamblea inicial: *Hello! How are you? Did you take a big breakfast?* Se muestra el apoyo visual (ese texto redactado en cartulinas y con dibujos que lo apoyan): el alumnado lo lee primero, la maestra lo lee seguidamente y los niños contestan a las preguntas.

B. Desarrollo: la maestra principal expone al alumnado: “Vamos a realizar tres juegos: el primero será fácil, el segundo será difícil y el tercero, muy difícil”.

✓ Sesión 2: por un lado de la cartulina se presenta el juego (*Game Number X – game's name*) con apoyo visual; por el otro lado, se presentan las normas. Únicamente en las reglas del primer juego se muestran unos pequeños dibujos.

- 1) *Game Number 1 – Rabbits - RULES*: “do not touch your head, jump like a rabbit”.
- 2) *Game Number 2 – Hunting Butterflies - RULE*: “move your arms”.
- 3) *Game Number 3 – Balloons - RULE*: “run fast”.

✓ Sesión 3: planteamos tres juegos diferentes para las dos últimas sesiones, pero estos comparten reglas con los anteriores. Se trata de elegir actividades que tengan, al menos, una regla en común, la que se señala en inglés para poder establecer una continuidad respecto a los contenidos de la lengua extranjera. Esta relación es fundamental para la comprensión de las reglas acordadas para los juegos. Se seleccionaron estos juegos porque también cumplen los contenidos psicomotrices a trabajar, pero se podría poner en práctica con los que se quisiera.

- 1) *Game Number 1 – Spider - RULE*: “run fast”.
- 2) *Game Number 2 – Frozen - RULE*: “move your arms”.
- 3) *Game Number 3 – Pink and Yellow - RULE*: “run fast”.

C. Asamblea final: recordamos lo acontecido durante la sesión, señalamos los aspectos a mejorar y se les felicita por su trabajo.

En todas las sesiones:

- Antes de comenzar cada actividad, la maestra principal pregunta: *“Are you ready?”* Y los alumnos contestan: “Yes”.
- Cada juego da comienzo con las palabras: *“Ready, Steady, Go”*.

En las sesiones B, D y F:

- Se presenta una sobre donde aparece escrito: *“Please, open”* y, dentro, una tira de papel donde queda reflejada la siguiente pregunta: *“Can you remember the games?”*, para referirse a los juegos de la sesión anterior.

Sesión n° 1: "School Time"

"Numbers' Circle"

Todos los alumnos dispuestos en un corro, a cada uno se le coloca una diadema en la cabeza donde tienen un círculo con su número. Con rotulador, se escriben su número en la mano. Uno de ellos sostiene una pelota que lanza a cualquier compañero al tiempo que dice el número que observa en la diadema del que recibe. Este repite la acción intentando pasarla a otro compañero que no la haya recibido. Se realizan tres variantes:

- 1- Decir el número que aparece en la tarjeta del compañero.
- 2- Colocados en cuclillas, decir en inglés el número que aparece en la tarjeta del compañero.
- 3- Colocados a la pata coja, decir en inglés el número que aparece en la tarjeta del compañero y, después, el que tienen escrito en su mano.

"Cleaning the House"

Se divide a los alumnos en dos equipos ("Yellow" and "Pink"). Cada uno tiene su campo. A la señal, los componentes de cada equipo deberán lanzar los balones hacia el otro campo, lo más lejos posible, tratando de que el otro equipo tarde el mayor tiempo posible en devolverlo. El profesor indica el momento de inicio y fin del juego. En cada parada se hará un recuento de balones: ganará el equipo de tenga menos balones en su campo. Asimismo, se introducen distintas variantes respecto a la forma de lanzamiento: manos y pies, solo manos o solo pies.

“Treasure Hunt”

Repartir por el aula recortes con diferentes formas geométricas (círculo, óvalo, cuadrado, rectángulo, triángulo y rombo) y con formas de letras. Se presentan tres pruebas que deben superar. Divididos en dos grupos y utilizando los colores del juego anterior (*“Yellow and Pink”*), tendrán que completar las actividades que se presentan a continuación. Cada actividad supondrá un desplazamiento concreto.

1. Buscar tres triángulos y dos cuadrados. Desplazamiento: correr.
2. Realizar la siguiente serie: círculo, rectángulo, cuadrado y óvalo.
Desplazamiento: saltar como canguros.
3. Buscar las letras y formar las siguientes palabras: “School and Teacher”.
Cada grupo formará una sola palabra. Desplazamiento: saltar como ranas.

Se comprueba si han superado las pruebas y, si fuera necesario, se dará la oportunidad de mejorar las que no han completado correctamente.

Sesión n° 2: “Animals”

“Rabbits”

Se selecciona a dos niños y se les entrega una pelota a cada uno. El resto de los alumnos se desplaza por el espacio como si fueran conejos, intentando no ser alcanzados por las pelotas que lanzan los compañeros. Cuando un conejo es alcanzado, se cambian los roles.

“Hunting Butterflies”

Dispersos en un espacio limitado, dos parejas son los cazadores de mariposas y deben desplazarse enlazados de las dos manos. A la señal, tratarán de cazar a los demás, atrapándolos y enlazándoles entre las manos. Cuando “pescan” a uno, se enlazan los tres y siguen “pescando” hasta conseguir uno más. Entonces se vuelven a dividir en dos parejas y así sucesivamente.

“Balloons”

Se organiza la clase en tres grupos colocados en filas. El primero de cada fila tendrá un globo que será el relevo. A la señal, deberán pasar el relevo al siguiente compañero de su fila y volver a su posición inicial. Se van modificando los grupos de alumnos.

Como recompensa al trabajo en equipo efectuado en los relevos, atamos con lana un globo al tobillo de cada estudiante. Los pequeños intentarán que nadie explote el suyo y, por el contrario, lograr estallar el globo de los compañeros.

Sesión n° 3: “Summer is coming”

“Spider”

En un campo delimitado, todos colocados tras la línea de fondo del campo, excepto uno, que se situará en la línea del centro. Cuando dé comienzo el juego, estos saldrán corriendo de un lado a otro, evitando ser tocados por los del centro (las arañas). Este o estos solo se podrá/n desplazar por esa línea central (lateralmente) y a quién dé, se la quedará junto a él para coger a los demás.

“Frozen”

Se selecciona un alumno que debe congelar al resto. Los alumnos deberán desplazarse por el espacio para no ser atrapados. Cuando lo son, se quedan helados, es decir, quietos en el sitio y con los brazos extendidos para que sus compañeros puedan salvarlos al chocarles la mano.

“Pink and Yellow”

Se forman dos grupos, “Rosa” y “Amarillo”. Se pinta una línea divisoria y los equipos sentados o tumbados en el suelo se colocan a cada uno de los lados. Cada grupo lleva una cinta en la cabeza con el color de su equipo. El color indicado es el que debe atrapar al otro y este debe correr hasta la pared de fondo para salvarse.

8. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Las actividades fueron planteadas tras la observación del aula, por lo que están basadas en las necesidades específicas de los alumnos. La maestra principal participó activamente en las sesiones, prestando ayuda a los alumnos que lo precisaron. Cada actividad tuvo un tiempo estimado de ejecución que fue flexible y susceptible de ampliación si la situación así lo requería.

En el grupo con el que trabajamos, sí se presentan necesidades educativas específicas, pero todavía no poseen un diagnóstico definitivo, por lo que no se requiere una actuación concreta, sino que el maestro debe actuar con el fin de fomentar la implicación del alumnado y la socialización e integración con el resto de compañeros.

El trabajo previo con el grupo nos permitió intervenir en las actividades de la forma más adecuada posible. Cada niño requiere un tiempo distinto de asimilación del juego, por lo que consideramos importante la repetición de las sesiones para dar el tiempo necesario a los pequeños. Asimismo, la organización de la sesión también adquirió un papel fundamental para favorecer ese desarrollo.

La observación realizada en cada juego nos permitió tener muy en cuenta la asignación de roles para las posteriores actividades, pretendiendo facilitar la integración de este alumnado. Al mismo tiempo, la formación de agrupaciones heterogéneas permitió a los niños adaptarse a todos los compañeros. Seguidamente exponemos algunas de las medidas de atención a la diversidad aplicadas:

Sesión nº2 – Balloons: Cuando fueron capaces de asumir su rol en el juego de los relevos, se les cambió de posición con el fin de que continuaran mejorando, al igual que ocurría con el resto de compañeros. En este juego, la colocación de los alumnos con mayores dificultades también fue esencial. Se colocaron en la segunda o tercera posición, procurando siempre que tuvieran un compañero delante para poder observarlo y tomar su actuación como referencia. Con el avance del juego, la posición de los alumnos fue variando para que todos estuvieran en las tres situaciones posibles.

En relación con la atención a la diversidad de la que hablábamos en la página anterior, adjuntamos unas imágenes que plasman lo ocurrido.



En la imagen de la izquierda vemos a los alumnos jugando a los relevos (Balloons). Unos van más avanzados que otros, pero cada uno está en el lugar correcto y sabe cuál es su cometido. La maestra principal se encuentra preparada para apoyar al último grupo de alumnos, donde se encontraba un alumno con necesidades educativas especiales en ese momento.

En la siguiente imagen, situada a la derecha del texto, podemos ver como el alumno de pantalón blanco que antes estaba colocado al final, ahora ha cambiado de posición. Este está parado porque ha entregado el relevo y ha vuelto a su sitio mientras su compañero pasa el globo al siguiente. Ha comprendido las reglas del juego y tras llevar a cabo su función, observa cómo actúan los compañeros de su equipo.



Seguidamente mostramos otras medidas de atención a la diversidad acontecidas en el desarrollo de las sesiones.

Los alumnos solicitaron la participación de la investigadora, lo que se aprovechó para dar respuesta a la atención a la diversidad. El apoyo que la maestra principal pudo realizar desde dentro del juego fue realmente efectivo, fomentando la participación activa del alumnado con mayores dificultades. Esta demostración por parte del profesor de la actividad supuso un refuerzo para los niños. El maestro se asignó el rol de atrapar junto con uno de estos alumnos, lo que favoreció la comprensión de los dos roles del juego por parte de todos.

En otras ocasiones, fueron los propios alumnos quienes se ayudaban entre ellos, llegando incluso a repetir las normas del juego o explicando el rol que debían cumplir. Los juegos que presentaron trabajo en equipo fueron los que menor intervención requirieron, siendo los propios alumnos quienes proporcionaron ese apoyo a sus compañeros con necesidades educativas especiales. Asumir que cada compañero requiere un tiempo de asimilación supone el fomento de la colaboración y cooperación entre el alumnado. Supuso una gran satisfacción comprobar que este grupo de alumnos comprende la necesidad de dar un apoyo más específico a algunos niños.

La repetición de las sesiones fue fundamental para la completa comprensión de los juegos y su adecuada puesta en práctica. Se logró el cumplimiento de las normas y de los objetivos fijados. Los alumnos con necesidades educativas especiales tuvieron el tiempo necesario para asimilar las nuevas actividades y ser capaces de ponerlas en práctica junto con el resto, perfeccionando así sus habilidades motrices y sociales.

9. EVALUACIÓN

La evaluación de la unidad se caracterizó por ser continua, sistemática, flexible y formativa. Los instrumentos de evaluación utilizados para esta unidad fueron el diario de clase, las fichas de evaluación individual y la cámara de fotos. De forma global, formativa y continua, se evaluó la consecución de los objetivos de la unidad didáctica. La observación sistemática junto con la toma de fotografías conforman las técnicas empleadas. Todo ello queda reflejado en la siguiente tabla:

Tabla 10: Técnicas e instrumentos de evaluación

Técnicas de evaluación	Instrumentos
Observación participante	Diario
	Ficha de evaluación individual
Realización de fotografías	Cámara de fotos

Fuente: Elaboración propia

Una semana después de finalizar las sesiones, se entregó a los alumnos un breve cuestionario (ficha de evaluación individual) en el que se preguntaban algunos de los nombres y reglas de los juegos. Tratamos de ver de forma individualizada su nivel de comprensión. Esta evaluación, aunque individual, se realizó con el apoyo de la maestra principal, quién explicó de una en una las cuestiones.

En la siguiente figura plasmamos las preguntas de la ficha de evaluación individual que completaron los pequeños, era una cartulina rosa escrita por las dos caras:

Anverso
Nombre: Fecha: ¿Te han gustado los juegos? Si o no. ¿Te has divertido jugando con los compañeros? Si o no.

Reverso
<p>Rodea la respuesta correcta:</p> <p style="text-align: center;"><i>Move your arms</i></p> <p style="text-align: center;">Mover la cabeza – Mover los pies</p> <p style="text-align: center;"><i>Run fast</i></p> <p style="text-align: center;">Correr muy deprisa – Correr despacio</p>
<p style="text-align: center;"><i>Hunting Butterflies</i></p> <p style="text-align: center;">Cazar mariposas – Cazar conejos</p> <p style="text-align: center;"><i>Spider</i></p> <p style="text-align: center;">Araña – Elefante</p>
<p style="text-align: center;"><i>Pink</i></p> <p style="text-align: center;">Rosa – Verde</p> <p style="text-align: center;"><i>Yellow</i></p> <p style="text-align: center;">Amarillo - Azul</p>

Aunque en el transcurso de la sesiones los alumnos dieron su opinión sobre los juegos realizando comentarios de lo que más les habían gustado, decidimos fijar la pregunta “¿Te han gustado los juegos?” para que el alumnado tuviera la oportunidad de reflexionar, una vez finalizadas todas las clases. De esta forma, pudieron hacer una valoración general y, al mismo tiempo, recordar lo aprendido. La segunda pregunta se eligió por la importancia que también tuvo, aunque de forma transversal, el trabajo en equipo en nuestra unidad didáctica. En el reverso de la cartulina, cortada en forma de rectángulo para que fuera manejable y atractiva para los pequeños, se preguntaron contenidos específicos de inglés. Como es evidente, los psicomotrices fueron evaluados a través de la observación directa, pues solo así se puede determinar si han sido conseguidos o no.

Por lo general, sí tuvieron claras las respuestas de los conceptos en lengua inglesa presentados en la unidad didáctica y supieron rodear la respuesta correcta. Cabe destacar que el formato presentado les ocasionó cierta confusión. Tras realizar la sesión de evaluación y reflexionar sobre lo ocurrido, consideramos que hubiera sido más adecuado presentarlo en forma de cuadrícula, exponiendo el concepto y sus posibles respuestas en la misma fila.

A continuación detallamos el proceso de evaluación llevado a cabo. Tomando como referencia los objetivos y los contenidos planteados al inicio de la unidad y con la

ayuda de los instrumentos señalados en la tabla 10, analizamos si cada alumno ha conseguido alcanzar los objetivos fijados.

La evaluación inicial se realizó mediante la observación de la primera sesión, lo que nos permitió evidenciar si lo preparado se ajustaba al nivel que el alumnado mostraba. Unido a ello, mediante la evaluación formativa, observamos y dejamos reflejado en el diario la valoración del trabajo diario de los pequeños, así como de los aprendizajes que fueron adquiriendo. En este caso, también se puso en práctica la evaluación sumativa mediante la ficha de evaluación individual. De esta forma, se pretendió que los alumnos plasmaran algunos de los conocimientos adquiridos en la lengua extranjera, utilizando como medio la actividad psicomotriz. Por último destacaremos que el carácter formativo de la evaluación nos ofreció la posibilidad de introducir modificaciones y mejorar el proceso.

En general, el alumnado no presentó importantes dificultades en el desarrollo de las sesiones; con los cambios pertinentes, consideramos que conseguimos llegar a todo el alumnado según sus características individuales. De forma gradual, todos los alumnos expresaron algunos conceptos en inglés y, en el aspecto motriz, fueron capaces de mejorar sus estrategias de juego y trabajar en equipo.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y ANÁLISIS

1. OBSERVACIÓN

1.1. Contenidos de lengua inglesa

Uno de los principales objetivos de la primera sesión fue comenzar a emplear progresivamente los contenidos de lengua inglesa utilizando como medio las actividades psicomotrices. Para comenzar con algo básico, consideramos interesante insertar los números en inglés, por lo que cada vez que había que enumerar, se hacía en este idioma. Durante el tercer trimestre no habían trabajado específicamente con la numeración en inglés, por lo que nuestra práctica también funcionó como recordatorio.

Tras la observación de la primera actividad de la sesión inicial, se introdujeron algunos cambios, pues comprobamos que, si bien los contenidos de lengua inglesa habían sido asimilados, los pequeños demandaban una actividad motriz más intensa. Por ello, el siguiente lunes se llevaron a cabo las siguientes modificaciones respecto a lo planteado:

Game Number 1: "Numbers' Circle"

Todos los alumnos dispuestos en un corro, a cada uno se le coloca una diadema en la cabeza donde tienen un círculo con su número. Las diademas son de dos colores, de forma que los niños ya quedan divididos para el siguiente juego. Dos de ellos sostienen unas pelotas de gomaespuma que lanzan a cualquier compañero al tiempo que dice el número que observa en la diadema del que recibe. Se realizan dos variantes:

- 1- De pie, tienen que decir en inglés el número que aparece en la tarjeta del compañero.
- 2- A la pata coja, tienen que decir el número que aparece en la tarjeta del compañero primero en inglés y, seguidamente, en español.

Al introducir las variantes, conseguimos que el juego fuera más dinámico y al introducir dos pelotas, el tiempo de espera entre los alumnos fue menor. Los colores de las diademas se colocaron de forma que los equipos quedaran establecidos para las actividades precedentes, aumentando así su tiempo de acción motriz.

Los alumnos respondieron de forma adecuada, sin realizar preguntas de por qué hacerlo en inglés y no en castellano: sin cuestionarse nada, simplemente contaban tal y como se les había pedido. La maestra principal comenzaba a contar con ellos en inglés, luego continuaban solos y, si perdían el control en la enumeración, se les apoyaba de nuevo. Por tanto, la respuesta inicial fue la esperada: que los alumnos aceptasen la nueva situación sin sentir que se estaba haciendo ninguna intromisión en su tiempo de psicomotricidad. Esta actitud favoreció las siguientes sesiones y su desarrollo.

A partir de la sesión C, se establecieron unas normas del juego en inglés y se presentaron los nombres de los mismos en la citada lengua. Las palabras clave se presentaron con apoyo visual. Se pretendió una toma de contacto con la expresión escrita que comenzarán a trabajar en el siguiente curso (1º de Primaria). Aunque la aproximación a la lengua extranjera en esta etapa sea básicamente oral, al plantearse las sesiones en el tercer trimestre sí consideramos oportuno ofrecer a los alumnos la escritura de las palabras. Ellos leyeron los nombres y las normas del juego y, seguidamente, la maestra principal los repitió. La explicación siguió en español, pero tomando como referencia las normas y los nombres del juego en lengua inglesa. Se mostraron interesados por los nuevos juegos.

Las actividades de las sesiones (E y F) comparten reglas con los juegos de las sesiones anteriores (C y D) para facilitar la comprensión y adquisición de los contenidos. Tras la explicación del juego, se destaca una norma en inglés que deben recordar para poder desarrollar el juego correctamente. Lo observado indicó que sí recordaban las normas en lengua inglesa, que, además, fueron presentadas sin apoyo visual.

En cuanto a los objetivos fijados respecto al inicio de sesión, es decir, saludo y presentación, los alumnos automáticamente se expresaban en inglés e inmediatamente en español únicamente con enseñarles la tarjeta (que fue la misma para todas las sesiones) donde aparecía escrito en inglés el saludo. Estos detalles pusieron de manifiesto la comprensión y asimilación que cada niño tenía respecto a lo expuesto. La siguiente imagen presenta la tarjeta de presentación mostrada al inicio de cada sesión.

HELLO!

HOW ARE YOU?

DID YOU TAKE A BIG BREAKFAST?

Progresivamente, los alumnos comenzaron a referirse a los juegos por sus nombres en inglés y repetían las normas en la lengua extranjera. Con el paso de las sesiones, eran los propios estudiantes quienes aportaban el significado de la norma en castellano. En las últimas sesiones, no exigían una traducción porque ya habían asimilado su significado. Los escolares avanzaban en su comprensión hacia los contenidos e incluso en alguna ocasión establecieron, de forma espontánea, relaciones con otros aspectos de su entorno: cuando se mostró el juego de “Spider”, varios niños hablaron sobre la película de *Spiderman*, pudiendo de esta forma “adivinar” el significado de la palabra.

En algunas ocasiones, y tras la explicación del juego, los alumnos usaron indistintamente el nombre del juego en inglés o en castellano, dado que ya conocían algunos de ellos. La continuidad que requiere el aprendizaje de un idioma se pudo encontrar en la conexión de las reglas de los juegos, empleando siempre una norma común y ya conocida por ellos. La elección de las actividades fue clave para guiar a los niños en su proceso de aprendizaje. Los juegos, aun cumpliendo diferentes objetivos, siguen una misma línea: perseguir, alcanzar, desplazarse de diversas formas... Por este motivo se pudieron establecer unas reglas de juego comunes y potenciar de esta forma el aprendizaje de lo fijado.

En cuanto a los objetivos marcados para la unidad didáctica, consideramos que los pequeños han sabido comprender e introducir el nuevo vocabulario en sus juegos. Para iniciar las actividades, eran ellos quienes automáticamente decían “*Ready, Steady, Go*”; del mismo modo, al comenzar las sesiones, expresaban el saludo directamente en inglés de forma espontánea, lo que nos demuestra que asimilaron el nuevo contexto.

Conviene recordar en este punto que, antes de comenzar con la puesta en práctica de la unidad didáctica, se presentó la programación completa a la maestra tutora para que

podiera valorar lo planteado. Estuvo de acuerdo con el tiempo y el propósito de “Time to play”. De igual modo, se decidió fijar una reunión para reflexionar sobre lo ocurrido al finalizar cada sesión.

En las reuniones de reflexión, se comentó cómo había respondido el alumnado a través de su atención e interés hacia las actividades. La maestra tutora nos comentaba cómo a lo largo de la semana los pequeños mostraban inquietud por conocer lo que se realizaría el siguiente lunes.

Consideramos imprescindibles las reuniones de reflexión junto con la maestra tutora, porque estas nos permitieron intercambiar información relevante sobre el alumnado y lo acontecido en las sesiones; las anotaciones tomadas en estos encuentros, junto con el diario, hicieron que el análisis fuera más completo y exhaustivo.

Aunque en esta unidad didáctica se hubieran planteado unos objetivos muy explícitos, todo aprendizaje lleva consigo otros aprendizajes transversales que están continuamente presentes en nuestras sesiones. Se pretendió en todo momento fomentar el trabajo en grupo y el compañerismo, que, a su vez, nos ayudó a favorecer la atención a la diversidad a la que hemos hecho continua referencia.

1.2. Contenidos psicomotrices

En cuanto a los contenidos psicomotrices, se establecieron tres juegos de menor a mayor dificultad, que englobaron los contenidos presentes en la programación de aula. Por lo general, los chicos no presentaron dificultades para seguir los juegos; por el contrario, se esforzaron y se mostraron implicados en la acción.

El planteamiento de los juegos por orden de menor a mayor dificultad hizo que aumentase la motivación de los niños: constantemente preguntaban acerca de la dificultad y ponían todo su empeño por superar las actividades. Los juegos presentados cumplían con los contenidos establecidos para el tercer trimestre, aunque seleccionamos algunos de otros trimestres. Mediante el método de Respuesta Física Total, se daban unas órdenes que los estudiantes cumplían con la ejecución de la actividad.

La práctica de los juegos fue dinámica, de ahí que los alumnos se mostraran motivados y con una implicación activa en las diferentes actividades. En general, no

mostraron apuros para entender las pautas indicadas, si bien se hicieron varias paradas de recordatorio para los niños que sí lo precisaron:

En estas detenciones de reflexión, realizamos preguntas concretas a los alumnos para que respondieran:

“Spider”: ¿Por dónde puede moverse la araña?
 ¿Puede ir corriendo para alcanzar a los compañeros?
 ¿A qué señal deben los compañeros pasar por la red de la araña?

De esta forma, pudimos valorar si todos lo habían comprendido correctamente, aunque constantemente lo estuviéramos comprobando durante el desarrollo del juego. No podemos olvidar que hay ocasiones en las que los niños actúan por imitación, aun cuando no comprenden lo que tienen que realizar. Así, y para evitar esa posible situación, consideramos imprescindible realizar la parada de reflexión.

En otro de los juegos planteados, se intervino de la siguiente forma:

“Frozen”

Uno de los alumnos no comprendió cuál era la función del que tenía el rol de atrapar, así que se le explicó rápidamente de forma individual. Se ubicó a otro niño como acompañante, para que ambos cumplieran con el rol de atrapar, cogidos de la mano, con el fin de apoyarse mutuamente.

Dos alumnos de los que presentan mayores dificultades para entender los juegos, eran constantemente alcanzados y nadie los salvaba, por lo que se procedió a detener el juego en dos ocasiones para recordar a los alumnos que había que chocar la mano para salvar a todos los compañeros que estuvieran “congelados”. Uno de estos alumnos no comprendía el juego, por lo que se repitió la explicación; el otro, al actuar por imitación, también lo realizó incorrectamente.

Con estas medidas y con las que fueron presentadas en el apartado de atención a la diversidad, pretendimos que todo el alumnado comprendiera y ejecutara la actividad psicomotriz de una forma segura y con capacidad de disfrute. Los juegos planteados conllevaron una gran interacción entre los pequeños, lo que maximizó las relaciones sociales y la aceptación de cada compañero.

El respeto a los demás estuvo presente durante todas las sesiones: en ningún momento fue precisa una parada de reflexión por ese motivo. También mostraron respeto hacia el turno de palabra de sus compañeros y de la maestra principal. Únicamente presidimos una sesión algo más desorganizada: durante la asamblea todos pretendían hablar al mismo tiempo, así que les hicimos ver que si no eran capaces de hablar por turnos y no se podía acabar de explicar el juego, tampoco se podría jugar. Así las cosas y aun impacientes por compartir sus opiniones, supieron esperar y escuchar a los demás.

1.3. Aspectos a destacar del desarrollo de las sesiones

La explicación de las actividades fue rápida, pero la atención absoluta de nuestros niños facilitó la comprensión de la reglas del juego y rápidamente pudimos pasar a la parte psicomotriz que ellos requerían constantemente. Asimismo, las paradas de reflexión nos sirvieron para tomar unos segundos de descanso, ya que hay actividades que requieren un esfuerzo físico.

La motivación fue uno de los aspectos fundamentales para que estas sesiones se pudieran desarrollar de forma favorable; se mantuvo la estructura de sesión para que los alumnos se sintieran cómodos y estuvieran situados en torno a lo que tuvieron que realizar en ese periodo de tiempo determinado. Presentarles las actividades de forma graduada, de fáciles a difíciles, también supuso una motivación por la propia superación y el esfuerzo que deben mostrar para realizarlas adecuadamente. Durante todas las sesiones, intentamos evitar el tiempo de espera: todos los juegos requirieron una implicación activa de todo el alumnado para aprovechar el tiempo lo máximo posible.

Todos los alumnos a excepción de uno habían trabajado durante el curso anterior con la investigadora, por lo que conocían la estructura de sesión que se planteó. Utilizar la organización señalada en el apartado de actividades supuso que el proceso de asimilación por parte de los estudiantes fuera eficaz. Esto, sin duda, facilitó el desarrollo de la sesiones.

“Treasure Hunt”

Cabe destacar las mejoras que se produjeron entre las dos primeras sesiones, que fueron, principalmente, de organización en el tercer juego. Por equipos, se organizaron de forma más adecuada, consiguiendo ser más efectivos en la búsqueda de lo indicado. Se mejoró el trabajo en grupo y la colaboración entre ellos, implicando al alumnado de necesidades educativas especiales.

1.4. Posibles mejoras

A continuación mostramos posibles variantes de los juegos practicados: analizadas la puesta en práctica y la respuesta del alumnado, consideramos que estarían al alcance de los mismos. Modificamos algunos aspectos de dos de los juegos realizados, aumentado su dificultad y trabajando de igual forma contenidos psicomotrices y de lengua inglesa.

Cabe la posibilidad de plantear los mismos juegos desde diferentes enfoques, dependiendo de lo que se pretenda trabajar. En nuestro caso, las actividades fueron planteadas de tal forma que atendieran a nuestras necesidades de esta unidad didáctica y que fomentaran la consecución de los objetivos programados.

Aquí exponemos dos juegos que, a tenor de lo observado, supondrían un mayor esfuerzo, principalmente de concentración, para poder reconocer los contenidos de lengua inglesa y asociarlos correctamente con las acciones motrices correspondientes. Estas situaciones requerirían una mayor implicación física y mental por parte de los pequeños.

En cuanto al alumnado que precise atención especial, en principio habría de ser la maestra principal quien prestase el apoyo demandado. Con la repetición de la actividad se fomentaría el apoyo entre los compañeros para atender esas necesidades, especialmente en la distinción de los contenidos de Inglés. Por ejemplo, si tuvieran que hacer los mismos juegos pero cogidos de la mano, se darían un apoyo mutuo y constante.

“Cleaning the House”

Se divide a los alumnos en dos equipos (“Yellow and Pink”), cada uno tiene su campo. En cada campo hay una caja con pelotas y solo pueden permanecer en su campo las pelotas que sean del color asignado (dependerá de la variedad de pelotas y colores disponibles). En la caja, se puede poner un folio del color de cada equipo para que lo tengan a la vista y quitarlo en la repetición del juego con el fin de dificultarlo.

A la señal, los componentes de cada equipo deberán lanzar los balones hacia el otro campo, lo más lejos posible, tratando de que el otro equipo tarde el mayor tiempo posible en devolverlo.

También deben estar pendientes de recoger los balones que vienen del campo contrario y colocar dentro del aro únicamente los de su color; el resto de pelotas deberán ser devueltas lo más rápido posible al campo contrario.

El profesor indica el momento de inicio y fin del juego mediante las palabras “Start” and “Stop”.

En cada parada se hará un recuento de balones y ganará el equipo de tenga menos balones en su campo y, al menos, dos de su color dentro del aro.

Asimismo, se pueden introducir distintas variantes respecto a la forma de lanzamiento:

1. Manos y pies
2. Solo manos
3. Solo pies

“Pink and Yellow”

Cuando se diga un día de la semana, el equipo “Pink” correrá detrás del otro; en cambio, si se dice un mes del año, será al revés. También se puede realizar distinguiendo entre días de la semana y números.

De esta forma se aumenta la dificultad y se requiere una mayor concentración al tener que identificar las diferentes palabras en lengua inglesa.

En el caso de que estos juegos fueran planteados con otro grupo de alumnos, en primer lugar deberían tenerse en cuenta sus conocimientos base y sus posibilidades motrices y, desde ahí, modificar, aumentando o disminuyendo los contenidos según sea necesario. De igual forma, se podrá ir aumentando la dificultad progresivamente hasta llegar a los objetivos deseados.

1.5. Imágenes

En este apartado mostramos una selección de las fotografías tomadas durante las sesiones que compusieron la unidad didáctica. Como mencionamos anteriormente, únicamente quedan publicadas las imágenes que respetan la privacidad de los menores, e incluso cuando aparecen de espaldas se exponen con un icono.

Hemos seleccionado las imágenes que muestran los aspectos más significativos de las diferentes actividades, dejando una muestra visual de lo acontecido a lo largo de aquellas sesiones. Las instantáneas han sido dispuestas por riguroso orden de realización de las actividades.

La primera imagen que presentamos fue tomada durante el juego de *"Numbers' Circle"*. Podemos ver a los alumnos colocados en círculo y preparados para lanzarse el balón. Aunque en la imagen no se puede apreciar, en la cabeza llevan una cinta con un número.



La imagen que aparece a continuación pertenece al juego *"Cleaning the House"*. En ese momento se estaba haciendo el recuento, en inglés, del número de balones que había en cada campo. El campo quedó delimitado por las picas y los ladrillos del centro y por las columnas y la pared en los laterales.



En la figura de la izquierda, podemos observar al alumnado situado en torno a las palabras formadas en el tercer juego de la primera sesión: *"Treasure Hunt"*. En esta actividad, obtuvimos información relevante respecto al trabajo en pequeños grupos, la coordinación entre los niños, la

colaboración entre ellos y el compañerismo mostrado. Lo observado inicialmente, se vio modificado según el juego y los intereses de los alumnos, pero sí mostraron empatía hacia el resto y supieron emplear sus fuerzas para conseguir un objetivo común.

Debido a que en el apartado de atención a la diversidad ya expusimos imágenes del juego *"Balloons"*, continuamos con fotografías de las sesiones E y F.



Los niños se disponen a cruzar sin ser atrapados por las arañas. Se puede apreciar la estrategia que utilizan las "arañas", repartidos a lo largo de la línea de centro para poder atrapar a los compañeros.



En la imagen que vemos a nuestra izquierda, se estaba explicando el juego de “Spider” al alumnado. Utilizamos la línea del suelo para representar la explicación y que pudieran entenderlo con facilidad, comprendiendo también la limitación del espacio. De la pared pende una cartulina donde están escritas las normas de los juegos.

En la imagen de la derecha, los niños se encuentran atentos para, tras escuchar la señal “Pink and Yellow”, atrapar o correr para no ser atrapados. La pica marca la línea donde debe situarse cada equipo. Para dificultar ligeramente el juego, en ocasiones debían tumbarse como aparecen en la imagen o sentarse con los ojos cerrados.



En la última imagen que podemos apreciar a continuación, el alumnado se encontraba completando la ficha de evaluación individual. Aunque estuvieron colocados en círculo y se les fue explicando todo pregunta por pregunta, cada uno realizó su ficha en silencio, pensando las respuestas y preguntando las dudas cuando las hubo.



2. ENTREVISTAS

Aunque la sección dedicada al desarrollo de la práctica con nuestros niños ha merecido una atención expresa y pormenorizada, no podemos soslayar en este punto de nuestra disertación la información recabada de nuestras compañeras maestras, sin cuya ayuda y colaboración este trabajo nunca habría visto la luz.

Es de recibo comentar que las entrevistadas se mostraron cómodas con las preguntas, respondieron de forma clara y concisa basándose en su experiencia y aportaron algunos ejemplos para corroborar sus afirmaciones. En cuanto a las cuestiones, tratamos de que estuvieran correctamente planteadas dentro del ámbito de la enseñanza temprana de idiomas y parece que así fue, pues las especialistas supieron contestar de forma precisa a cada una de ellas. Las respuestas obtenidas eran las esperadas de dos personas que están implicadas en potenciar al máximo el aprendizaje de sus alumnos y facilitar el proceso de desarrollo de los más pequeños.

Como especialistas de inglés, reconocen que la destreza oral es el principio más básico de comunicación y que, por este motivo, aprendemos lenguas extranjeras, pero también es cierto que, con la intención de completar otras actividades, se tiende a postergar la práctica de esta habilidad, dedicándole menos tiempo del que realmente requiere. Es cierto que se plantean juegos para favorecer la comunicación, pero suelen ser breves y muy pautados, dejando poco espacio a que los alumnos se comuniquen de forma espontánea y en diversas situaciones.

Los pequeños muestran una gran capacidad para adquirir nuevos conocimientos: una de las entrevistadas, al igual que nosotros en nuestra fundamentación teórica, los compara con esponjas por su gran capacidad de “absorber” nuevos aspectos. Ambas resaltan la facilidad con la que los niños de menor edad asimilan nuevas nociones, especialmente a través del juego. Pero, a su vez, comentan que esta etapa conlleva una evaluación más imprecisa, debido a que pueden ser capaces de *comprender* pero no siempre de *reproducir*: esto depende en mayor medida de la capacidad de maduración de cada estudiante.

La evaluación resulta más costosa, pero se avalan en las rutinas, gracias a las cuales los niños acaban *comprendiendo* de una forma más explícita y, en la mayoría de las ocasiones, *reproduciendo* lo adquirido. Del mismo modo, el carácter generalizado de la misma hace que

las maestras puedan llegar a evaluar los objetivos: el desarrollo del niño es fundamental en este proceso.

En referencia a los recursos, consideran que el libro de texto, especialmente en la etapa de Infantil, limita en cuanto a tiempo, conociendo además las breves sesiones que se llevan a cabo en dicha etapa. La Red ofrece multitud de recursos que el maestro puede explorar y emplear los más adecuados para las necesidades de sus alumnos. Además, ofrece mayor libertad al maestro para extenderse o no en cada contenido según lo que demandan los niños, ya sea por intereses personales, necesidades educativas o simple curiosidad. Utilizar un libro de texto condiciona al profesor, aunque también es, qué duda cabe, un apoyo y una motivación para el alumnado.

En resumen, las entrevistadas consideran el libro de texto como un recurso más, que, según la ocasión, será adecuado o no, pero no imprescindible para impartir sus clases de Inglés ni para fomentar el aprendizaje de una lengua. También tienen presente todos los recursos a su alcance y esto les permite ser más flexibles, consiguiendo llegar mejor a todo el alumnado. El uso de materiales propios en nuestra unidad didáctica nos ha proporcionado esa flexibilidad y la medida exacta para ajustarse a la propuesta y al alumnado.

La formación continua del profesorado es muy importante, pero todavía resulta más relevante cuando se trata de un idioma, ya que el maestro debe estar en constante renovación y requiere una práctica habitual. Una de las entrevistadas manifiesta que su continuidad en la práctica del idioma es fundamentalmente por su cuenta, porque los cursos que se ofrecen desde las organizaciones públicas son escasos y ofrecen poca variedad. La otra maestra afirma que su reciclaje continuo sobre el idioma gira en torno a la preparación del tema del momento. Se consultan fuentes y recursos sobre algo específico y, efectivamente, eso hace que haya un contacto permanente y continuo.

Consideramos que ambas profesoras supieron mostrar una visión amplia del enfoque hacia el aprendizaje de idiomas porque han trabajado en diversos cursos y diferentes colegios, tanto en Educación Infantil, como en Educación Primaria. Una de las entrevistadas considera que los alumnos van evolucionando respecto a su actitud frente al aprendizaje de la lengua extranjera: en edades tempranas, sienten una motivación por la novedad, la marcada diferencia con el resto de contenidos o simplemente porque todo es nuevo para ellos, pero a medida que van avanzando de curso, comienzan a tomar

conciencia de la presencia del inglés en su entorno y de la importancia que la sociedad le concede.

La segunda entrevistada considera la trascendencia innata que conlleva el aprendizaje de un idioma. Por esta serie de motivos, si la motivación del alumnado es alta y el maestro potencia su máxima implicación, el desarrollo de las competencias lingüísticas se ve completamente favorecido. Recordamos lo expuesto previamente en la fundamentación teórica, donde valorábamos a la motivación, junto con la edad, entre otros aspectos, como elementos clave para instruirse en una segunda lengua.

Con unos días de diferencia, se plantearon las mismas preguntas a las dos maestras siguiendo el mismo orden de presentación; nos sorprendió que, aunque sus respuestas siguieran una misma línea, cada una matizaba respecto a unos u otros aspectos. Las preguntas fueron elaboradas para entrevistar únicamente a las personas elegidas previamente, por lo que se pretendieron ajustar lo máximo posible con el fin de obtener la información deseada.

A pesar de no ser entrevistas muy extensas, calificamos las respuestas obtenidas de muy interesantes por la amplia visión que supieron ofrecer estas maestras, unas respuestas sinceras y basadas en su experiencia que nos permitieron ponernos en el lugar de educadoras en activo y llegar a conocer sus posibilidades, limitaciones y oportunidades de acción.

CAPÍTULO V

CONSIDERACIONES FINALES

La elaboración de este trabajo ha supuesto una revisión bibliográfica interesante: hemos conocido diversas propuestas planteadas en diferentes niveles y escuelas que extraen conclusiones muy favorecedoras tanto de la enseñanza temprana de idiomas como del aprendizaje del inglés, todo ello con un empleo de heterogéneas metodologías.

Nuestra investigación también ha conseguido fomentar al máximo el aprendizaje de los más pequeños de una forma dinámica y muy motivadora para ellos. Hemos podido comprobar la rapidez con la que el alumnado de estas edades “absorbe” los contenidos y comprende las nuevas situaciones.

Lo que en un principio pudo parecer un gran cambio en algunos aspectos de sus sesiones de psicomotricidad, no supuso inconveniente alguno a los pequeños, lo que deja entrever también su flexibilidad y rápida adaptación a las nuevas situaciones. Como ya dijimos anteriormente, simplemente aceptaron la nueva situación y supieron disfrutar aprendiendo.

La consecución de los objetivos y los resultados positivos obtenidos se debieron en gran parte a que todo estuvo pensado *por y para* esos niños. Partimos de su conocimiento base, pero también de sus intereses y motivaciones, lo que consiguió envolver a los alumnos y generar un entorno de aprendizaje adecuado. De igual forma, la atención a la diversidad también estuvo presente durante el planteamiento, pretendiendo en todo momento atenuar las carencias que pudieran surgir, fortaleciendo los puntos fuertes de esos alumnos y, al mismo tiempo, su autoestima.

El método de Respuesta Física Total es uno de los más utilizados para el aprendizaje de inglés en alumnos en edad preescolar por el carácter motivador que presenta. Asimismo, consideramos que respetar el tiempo de respuesta de cada niño, esperando a que sean ellos mismos quienes comiencen a introducir las nuevas palabras de vocabulario durante las sesiones, hizo que se sintieran cómodos y, poco a poco, fueron expresando lo aprendido.

Concluimos con unos resultados positivos por dos motivos:

En primer lugar, hemos conseguido llevar a la práctica una propuesta completa que supuso un cambio para el alumnado escogido y cuya respuesta fue la esperada: asimilación de la nueva situación y asociación e introducción progresiva de los contenidos de lengua inglesa.

En segundo lugar, la actitud del alumnado fue positiva. Se mostraron motivados, dispuestos a participar e interesados por lo que vendría en las sesiones siguientes. Del mismo modo, constantemente recordaban la mayoría de los juegos junto con sus nombres y reglas en inglés, e incluso se referían a ellos en la lengua extranjera. Espontáneamente al comenzar un juego, marcaban el empuce mediante las instrucciones “*Ready, Steady, Go*”; en este aspecto no fue necesario insistir, porque rápidamente lo introdujeron de forma natural.

Ahora que hemos llegado al final, consideramos que hemos cumplido los dos objetivos que nos fijamos al inicio del Trabajo de Fin de Máster, ampliando así, nuestro conocimiento en enseñanza de lengua extranjera y siendo conscientes de cómo comenzar a intervenir si pretendemos maximizar esa aproximación a la que tanto nos hemos referido. Para nosotros resulta tan importante porque es el momento de preparar al alumno para que pueda adquirir un idioma significativamente.

Si se tuviera la oportunidad de continuar con este trabajo de investigación, se deberían tener en cuenta dos aspectos fundamentales: el tiempo a emplear y que el investigador y el maestro tutor sean la misma persona. Seguidamente exponemos los motivos de nuestras afirmaciones.

Aunque el tiempo empleado para el proyecto de este Trabajo de Fin de Máster ha dado los resultados esperados, somos conscientes de que un aprendizaje no puede asimilarse por completo en unas pocas semanas, sino que debe ser algo consecutivo a lo largo de todo el curso. Si realizásemos un planteamiento igual o similar a lo largo de todo un curso escolar, el alumnado podría lograr el aprendizaje significativo de un gran número de contenidos en lengua inglesa de una forma lúdica y dinámica. El papel de la maestra será esencial para iniciar y guiar este proceso de enseñanza, el cual deberá englobar los contenidos que pretenda trabajar de forma que queden conectados con el resto de contenidos del aula - si pueden estar conectados en el mismo espacio de tiempo dentro de la programación anual - todavía podría ser más favorecedor.

Como cabe suponer, una investigación de tal fondo solo podría ser llevada a cabo por la maestra tutora debido a que es ella la persona que organiza los contenidos de la programación anual, además de ser quien comparte la mayor parte del tiempo con los pequeños.

En muchas ocasiones es la misma maestra quien está con el mismo grupo durante los tres cursos que comprende el segundo ciclo de Educación Infantil. Cuando esto ocurre, la tutora probablemente sea capaz de redactar una propuesta casi perfectamente ajustada para sus niños. Cabe destacar que toda propuesta, por muy bien encuadra que pueda estar, debe estar sujeta a los cambios y las modificaciones que sean pertinentes, dejando patente la flexibilidad que debe caracterizar siempre toda propuesta.

En definitiva, tratamos de hacer hincapié en que la importancia de la aproximación hacia la lengua extranjera que se ofrezca al grupo en esta primera etapa será fundamental para el posterior desarrollo y asimilación, facilitando una fructífera adquisición del idioma extranjero.

Siguiendo la línea de lo trabajado y como recomendación para posibles futuras investigaciones, consideramos que otra forma de fortalecer la aproximación a la lengua inglesa en Educación Infantil es a través de las rutinas. En nuestra propuesta también seguimos una serie de rutinas como la estructura de sesión, lo que facilitó la introducción de nuevos contenidos. Por ello, una maestra tutora podría introducir contenidos de lengua inglesa mediante las rutinas de aula que realiza cada día, por ejemplo: después de decir la fecha en castellano, decirla también en inglés; cuando necesiten levantarse a coger los lápices, pedirlo en inglés, etc.

Otra opción, que requeriría una preparación más compleja pero que, a priori, consideramos que podría favorecer en gran medida la comunicación espontánea y la fluidez del alumnado, sería que dos o tres días a la semana se establecieran dos preguntas o respuestas, y estas se tuvieran que efectuar en lengua inglesa. Estos son algunos ejemplos: cada vez que pidan ir al baño, cuando necesiten ir a beber agua, o, si fueran respuestas, cuando la maestra pregunta en inglés si han acabado la actividad. Por lo tanto, tendríamos varias opciones: que los alumnos pregunten en inglés y la maestra conteste en el mismo idioma y que la maestra formule en inglés cuestiones que requieran una respuesta más compleja y los alumnos puedan responder en castellano. Un ejemplo de esta última opción

sería preguntar por lo que han hecho el fin de semana, cuya respuesta debería ser en español.

Se trata de establecer unos objetivos muy específicos que se quieran trabajar e ir introduciéndolos de forma progresiva en contextos significativos para los pequeños. Esta posible futura investigación estaría enfocada a la expresión oral, como así se señala en el Decreto que regula la enseñanza de Educación Infantil. Consideramos que una exposición prolongada a la lengua inglesa a través de las rutinas podría presentar resultados muy positivos en el alumnado.

Esperamos que nuestra aportación en este Trabajo Fin de Máster sirva para fomentar el desarrollo de otras investigaciones en torno a la importancia de aprendizaje de lenguas extranjeras en la etapa de Educación Infantil.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Álvarez Díez, V. (2010). El inglés mejor a edades tempranas. *Pedagogía Magna*, 5, 251-256.
- Álvarez Navas, E. y Pérez Torres, N. (2002). ¿Por qué el inglés en la educación infantil?
En *Actas del Congreso "Necesidades educativas de la infancia ante el nuevo milenio II"*, 1115-1120. Málaga: Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Vol. 24. Buenos Aires: Lumen.
- Arnau, J. (2001). La Enseñanza de la lengua extranjera a través de contenidos: principios e implicaciones prácticas. En *Actas del Congreso Internacional "Adquisición de Lenguas Extranjeras en Edades Tempranas"*, 59-70. Oviedo.
- Asher, J. J. (1966). The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review. *The Modern Language Journal*, 50(2), 79-84.
- Bastidas Arteaga, J. A. (2013). La preparación inicial en didáctica para la enseñanza del inglés en la escuela primaria. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(1), 1-17.
- 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.
- Durán Martínez, R., Sánchez-Reyes Peñamaría, S., y Beltrán LLavador, F. (2008). Argumentos para la adquisición temprana y requisitos para el aprendizaje precoz de la L2. En García – Bermejo Giner, M. F.; Sánchez García, P.; Montes Granada, C.; Pérez Iglesias, E.; y Jurado Torresquesana, J. A., *Multidisciplinary Studies in Language and Literature: English, American and Canadian*, 147-153. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- García Colmenares, C. y Alario Trigueros, C. (1988). Las prácticas de enseñanza en el campo de los aprendizajes tempranos: lectura e idioma en preescolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1, 123-132.

- González González, P. (2013). 3-Experiencia en infantil: uso del portfolio europeo en aulas PAI. *Revista Arista Digital*, 34, 15-21.
- González Vllora, S.; Hernández Martínez, A.; Pastor Vicedo, J.C. y Villar, L. (2013). Educación física e inglés, asociación eficaz para adquirir competencias. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 43, 97-105.
- García Sanz, M. P., & Martínez Clares, P. (Coord.)(2012). *Guía Práctica para la realización de Trabajos de Fin de Grado y Trabajos de Fin de Máster*. Murcia: Editum.
- Hernández Reinoso, F. L. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153.
- Jiménez Puado, M. J. y Moya Guijarro, A. J. (2004). El proceso de interlengua en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en edades tempranas. *Lenguaje y textos*, 22, 63-80.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- López Téllez, G., Rodríguez González, R. y Rodríguez Suárez, M. T. (1999). Aprendizaje temprano de lenguas extranjeras y desarrollo del pensamiento. *Aula abierta*, 73, 191-204.
- Marenales, E. (1996). Educación formal, no formal e informal. *Temas para concurso de maestros*. Montevideo: Editorial Aula.
- Martínez Agudo, J. (2001). La activación y mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 13, 235-261.
- McTaggart, R. (1994). Participatory Action Research: Issues in theory and practice. *Educational Action Research*, 2, 313-337.
- Merino Machuca, M. I. (2008). La importancia de María Montessori en la pedagogía actual. *Revista Digital Enfoques Educativos*, 23, 98-105.
- Muñoz Redondo, M., y López Bautista, D. (2003). Aprendizaje temprano de una segunda lengua. *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 13-14, 169-175.

- Muñoz Zayas, R. (2013). El aprendizaje de lenguas extranjeras en España. *EXtoikos*, 9, 63-68.
- Murado Bouso, J. L. (2010). *Didáctica de inglés en educación infantil: métodos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa*. Vigo: Ideaspropias.
- Orem, R. C. (Compl.) (1980). *El Método Montessori de educación diferencial*. Barcelona: Paidós.
- Ortega Martín, J. L.; Macrory, G., y Chretien, L. (2010). Efecto de las nuevas tecnologías en el aprendizaje del inglés en primaria: un currículo compartido por colegios de Francia, Inglaterra y España. *II Congr s Internacional de Didácticas*, 493, 1-9.
- Pérez Esteve, P., y Roig Estruch, V. (2009).  Ense ar inglés o enseñar en inglés? Factores que inciden en la eficacia de la enseñanza y aprendizaje del inglés en Educación Infantil. *CEE Participación Educativa*, 12, 87-99.
- Pino Juste, M., y Rodríguez López, B. (2007). La importancia de la participación de los padres en la enseñanza del inglés en Educación Infantil. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 19, 187-207.
- Ping, Z.; Vicente Nicolás, G. y Coyle, Y. (2013). Preschool English Education in the Spanish Curriculum. Analysis of the Region of Murcia. *Porta Linguarum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 20, 117-133.
- Pujante, A. L. (compl.) (1979). *Aspectos psicopedagógicos del aprendizaje de idiomas extranjeros*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Quidel Cumilaf, D.; del Valle Rojas, J.; Arévalo López, L.;  nancucho Chihuaicura, C., y Ortiz Neira, R. (2014). La enseñanza del idioma inglés a temprana edad: su impacto en el aprendizaje de los estudiantes de escuelas públicas. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 129, 34-56.
- Roca de Larios, J. y Manchón Ruiz, R. M. (2006). Algunas consideraciones sobre el factor edad en relación con la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela. *Porta Linguarum*, 5, 63-76.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

APÉNDICES

1. OBJETIVOS Y CONTENIDOS EXTRAÍDOS DEL DECRETO 122/2007

Por áreas de conocimiento presentamos los objetivos y contenidos fijados para la lengua extranjera y la actividad psicomotriz según quedan expuestos en el Decreto 122/2007, e incluimos objetivos y contenidos que han estado presentes en las sesiones aunque no de forma explícita.

Por áreas de conocimiento:

Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

Objetivos

- Conocer y representar su cuerpo, diferenciando sus elementos y algunas de sus funciones más significativas, descubrir las posibilidades de acción y de expresión y coordinar y controlar con progresiva precisión los gestos y movimientos.
- Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, actuar con confianza y seguridad y desarrollar actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración.
- Tener la capacidad de iniciativa y planificación en distintas situaciones de juego, comunicación y actividad. Participar en juegos colectivos respetando las reglas establecidas y valorar el juego como medio de relación social y recurso de ocio y tiempo libre.
- Realizar actividades de movimiento que requieren coordinación, equilibrio, control y orientación y ejecutar con cierta precisión las tareas que exigen destrezas manipulativas.
- Mostrar interés hacia las diferentes actividades escolares y actuar con atención y responsabilidad, experimentando satisfacción ante las tareas bien hechas.

Contenidos

Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen

- Valoración adecuada de sus posibilidades para resolver distintas situaciones y solicitud de ayuda cuando reconoce sus limitaciones.
- Identificación y expresión equilibrada de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios en distintas situaciones y actividades.
- Desarrollo de habilidades favorables para la interacción social y para el establecimiento de relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales.

Bloque 2. Movimiento y juego

- Progresivo control postural estático y dinámico.
- Dominio sucesivo del tono muscular, el equilibrio y la respiración para que pueda descubrir sus posibilidades motrices.
- Iniciativa de aprender habilidades nuevas, sin miedo al fracaso y con ganas de superación.
- Nociones básicas de orientación espacial en relación a los objetos, a su propio cuerpo y al de los demás, descubriendo progresivamente su dominancia lateral.
- Nociones básicas de orientación temporal, secuencias y rutinas temporales en las actividades de aula.
- Descubrimiento y confianza en sus posibilidades de acción, tanto en los juegos como en el ejercicio físico.
- Gusto y participación en las diferentes actividades lúdicas y en los juegos de carácter simbólico.
- Comprensión, aceptación y aplicación de las reglas para jugar.
- Valorar la importancia del juego como medio de disfrute y de relación con los demás.

Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana

- Interés por mejorar y avanzar en sus logros y mostrar con satisfacción los aprendizajes y competencias adquiridas.
- Disposición y hábitos elementales de organización, constancia, atención, iniciativa y esfuerzo.
- Valoración del trabajo bien hecho de uno mismo y de los demás.

Bloque 4. El cuidado personal y la salud

- Práctica de hábitos saludables en la higiene corporal, alimentación y descanso.
- Utilización adecuada de espacios, elementos y objetos y colaboración en el mantenimiento de ambientes limpios y ordenados.
- Aceptación y cumplimiento de las normas de comportamiento establecidas durante las comidas, los desplazamientos, el descanso y la higiene.

Conocimiento del entorno

Objetivos

- Relacionarse con los demás de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, ajustar su conducta a las diferentes situaciones y resolver de manera pacífica situaciones de conflicto.

Contenidos

Bloque 1. Medio físico: elementos, relaciones y medida

- Utilización de la serie numérica para contar elementos de la realidad y expresión gráfica de cantidades pequeñas.

Bloque 3. La cultura y la vida en sociedad

- Regulación de la propia conducta en actividades y situaciones que implican relaciones en grupo.

- Disposición favorable para entablar relaciones tolerantes, respetuosas y afectivas con niños y niñas de otras culturas.

Lenguajes: comunicación y representación

Objetivos

- Comprender las informaciones y mensajes que recibe de los demás y participar con interés y respeto en las diferentes situaciones de interacción social. Adoptar una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera.
- Comprender y responder, de forma verbal y no verbal, a producciones orales en lengua extranjera, asociadas a tareas usuales de aula y con abundante apoyo visual.
- Participar en juegos sonoros, reproduciendo grupos de sonidos con significado, palabras o textos orales breves en la lengua extranjera.

Contenidos

Bloque 1. Lenguaje verbal

- Reproducción de grupos de sonidos con significado, palabras y textos orales breves en la lengua extranjera, en un contexto en el que sean necesarios y significativos.
- Reconocimiento de palabras escritas en la lengua extranjera, presentes en su entorno.
- Asociación de información oral a imágenes en actividades de identificación y secuenciación, utilizando la lengua extranjera.

Bloque 4. Lenguaje corporal

- Utilización del cuerpo en actividades de respiración, equilibrio y relajación. Posibilidades motrices del propio cuerpo con relación al espacio y al tiempo.
- Nociones de direccionalidad con el propio cuerpo. Conocimiento y dominio corporal. Orientación, organización espacial y temporal.

2. CONTENIDO DE LA ENTREVISTA

Edad:

Experiencia docente (años trabajados) como especialista de lengua inglesa en Educación

Infantil:

Importancia y contenidos (programa y contenido oficial):

1. ¿Consideras importante el aprendizaje de idiomas en las primeras etapas?
2. ¿Resulta más eficaz el aprendizaje de idiomas en etapas tempranas que en etapas superiores?
3. ¿Consideras que el inglés queda conectado con el resto de tiempo en el aula y los alumnos consiguen relacionar los conocimientos proporcionados?
4. En relación con la pregunta anterior, ¿se plantean actividades conjuntas entre tutor y especialista?
5. ¿Existe coordinación entre la tutora y el especialista para trabajar conjuntamente?

Metodología docente (recursos utilizados – pedagogía docente):

6. ¿Consideras insuficiente el tiempo establecido para el aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Infantil? Sí/ No y por qué.
7. ¿Prefieres trabajar con libro o sin él? ¿Qué otros **recursos** empleas en el aula? De esos recursos, ¿cuáles te resultan más útiles?
8. ¿Tiene la expresión oral en el aula la importancia que merece? Siendo la expresión oral una de las partes fundamentales en la comunicación, ¿consideras que debería emplearse más tiempo a aprender a comunicarse de forma espontánea?
9. Además de los “listening” o canciones que se llevan al aula, ¿tienen los alumnos la oportunidad de escuchar a personas nativas hablando dicho idioma y poder comprender su acento?

Evaluación y calificación:

10. Al tratarse de una aproximación al idioma, ¿qué importancia se concede a la evaluación de contenidos?
11. ¿Qué medios utilizan para conseguir que todo el alumnado alcance los objetivos propuestos? ¿Se ofrece material adicional?

Formación continua del profesorado:

12. Como maestro/a, ¿cómo mantiene el contacto con la lengua en cuestión (lecturas de prensa, Internet, libros, congresos, revistas especializadas, películas, cursos de formación continua del profesorado...)?
13. ¿Facilita la administración educativa formación permanente en lengua extranjera? ¿Y recursos actualizados? ¿Se ofrecen cursos asequibles a su profesión?
14. Desde el punto de vista del profesorado, ¿consideras que hay carencias respecto al conocimiento de idiomas y los maestros asignados para tal fin? ¿Qué actitud presenta el profesorado respecto a las clases de inglés?

El alumnado:

15. ¿Va cambiando la actitud del alumnado hacia el aprendizaje de idiomas a lo largo de los cursos?
16. ¿Crees que los alumnos, de forma generalizada, alcanzan los objetivos propuestos?
17. ¿Consideras que se podría exigir más al alumnado en cuestión?

El contexto familiar:

18. ¿Se interesan las familias por el aprendizaje de esta lengua?
19. ¿Se proporcionan recursos para colaborar con ese aprendizaje?
20. ¿Consideras esencial la colaboración del contexto familiar para la adquisición de una lengua extranjera?

3. ENTREVISTAS

Edad: 26

Experiencia: 3 años, más otro año en Educación Primaria como tutora y especialista de Inglés.

Importancia y contenidos (programa y contenido oficial):

1. ¿Consideras importante el aprendizaje de idiomas en las primeras etapas?

Sí, creo que es básico porque cuando son pequeños es cuando tienen la capacidad de adquirir otros idiomas y, cuanto antes se empiece con el aprendizaje de un segundo - incluso de un tercer idioma-, mejor.

2. ¿Resulta más eficaz el aprendizaje de idiomas en etapas tempranas que en etapas superiores?

Sí, por supuesto, porque de pequeños son como esponjas, tienen una habilidad más fácil para adquirir este tipo de conocimientos que cuando son mayores. A todos cuando somos mayores nos cuesta muchísimo más aprender cualquier idioma. Cuanto más pequeño, mejor.

3. ¿Consideras que el inglés queda conectado con el resto de tiempo en el aula y los alumnos consiguen relacionar los conocimientos proporcionados?

Si se imparte bien, sí. Hay que saber impartir las clases en segundos idiomas, por ejemplo, los colegios bilingües conectan todos los contenidos; ellos utilizan el idioma como medio para conseguir un fin, pero este no es un fin en sí mismo.

4. En relación con la pregunta anterior, ¿se plantean actividades conjuntas entre tutor y especialista?

En este colegio en concreto, no, porque no es un colegio bilingüe, por lo que el especialista da sus clases de inglés y el tutor da sus clases de español, pero si hubiera sido un colegio bilingüe, habría que trabajar en colaboración.

5. ¿Existe coordinación entre la tutora y el especialista para trabajar conjuntamente?

Sí, sí que existe porque a la vez que se dan los conocimientos en español, por ejemplo, si están dando los animales, se procura darlo también en el segundo idioma para que sea más significativo para el niño.

Metodología docente (recursos utilizados – pedagogía docente):

6. ¿Consideras insuficiente el tiempo establecido para el aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Infantil? Sí/ No y por qué.

Sí, considero que debería ser, como mínimo, dos horas semanales, media hora diaria o algo así.

7. ¿Prefieres trabajar con libro o sin él? ¿Qué otros recursos empleas en el aula? De esos recursos, ¿cuáles te resultan más útiles?

Yo prefiero trabajar sin libro, sobre todo en edades tempranas, porque lo que se adquiere es la escucha y no tanto la escritura. Se pueden utilizar millones de recursos que utilizan los nativos para enseñar inglés a sus niños. Entonces, hoy en día, con la cantidad de medios que tenemos e Internet, creo que no haría falta ningún tipo de libro, pero bueno, siempre es una ayuda el tener un soporte visual para los niños.

8. ¿Tiene la expresión oral en el aula la importancia que merece? Siendo la expresión oral una de las partes fundamentales en la comunicación, ¿consideras que debería emplearse más tiempo a aprender a comunicarse de forma espontánea?

Sí, creo que se le debería dedicar más tiempo del que se le dedica porque, por falta de tiempo, muchas veces dejamos esta habilidad como de las últimas para practicar y debería ser de las primeras, ya que una lengua, obviamente, es para hablarla.

9. Además de los “listening” o canciones que se llevan al aula, ¿tienen los alumnos la oportunidad de escuchar a personas nativas hablando dicho idioma y poder comprender su acento?

Pues, desafortunadamente, no, porque no tenemos ningún asistente de lengua, no tenemos a nadie extranjero que pueda venir y les pueda hablar en el idioma.

Evaluación y calificación:

10. Al tratarse de una aproximación al idioma, ¿qué importancia se concede a la evaluación de contenidos?

Al ser aproximación al idioma, no se puede evaluar si lo ha conseguido como tal, porque a lo mejor el niño lo entiende, pero no es capaz de reproducirlo, entonces, tenemos que llegar a saber hasta qué punto ha adquirido ese contenido, por ejemplo, lo sabe decir, lo tiene adquirido pero no hasta el punto que nosotros esperábamos. Se le evalúa en base a esos criterios, pero no es demasiado fiable la evaluación en Infantil.

11. ¿Qué medios utilizáis para conseguir que todo el alumnado alcance los objetivos propuestos? ¿Se ofrece material adicional?

Depende del ritmo de aprendizaje de cada alumno, en Infantil sobre todo se realiza de forma repetitiva a diario en las rutinas, entonces ahí vas viendo cada día si han adquirido ese contenido o no.

Formación continua del profesorado:

12. Como maestro/a, ¿cómo mantienes el contacto con la lengua en cuestión (lecturas de prensa, Internet, libros, congresos, revistas especializadas, películas, cursos de formación continua del profesorado...)?

Sobre todo lecturas de texto, escuchar, por ejemplo, películas o series en inglés, procurar buscar siempre reuniones de extranjeros para poder hablar en ese idioma y que no se te escape y viajes al extranjero cuando es posible.

13. ¿Facilita la administración educativa formación permanente en lengua extranjera? ¿Y recursos actualizados? ¿Se ofrecen cursos asequibles a su profesión?

Se ofrecen cursos, muy poquitos y muy poco variados, yo creo que se deberían ofrecer; dada la importancia que tiene el inglés hoy en día, se debería ofrecer más formación y más actualización a los profesores que estamos dando clase.

14. Desde el punto de vista del profesorado, ¿consideras que hay carencias respecto al conocimiento de idiomas y los maestros asignados para tal fin? ¿Qué actitud presenta el profesorado respecto a las clases de inglés?

No creo que haya carencias; los profesores sí que estamos preparados, pero sí debería de haber lo que he explicado antes, más formación, porque un idioma al cabo de los años se olvida si no se practica, entonces debería haber más cursos.

El alumnado:

15. ¿La actitud del alumnado hacia el aprendizaje de idiomas va cambiando a lo largo de los cursos?

Sí, porque a medida que son más mayores, se van dando más cuenta de la utilidad que tiene saber otro idioma y entonces yo creo que tienen más interés en aprenderlo.

16. ¿Crees que los alumnos, de forma generalizada, alcanzan los objetivos propuestos?

Sí, la mayoría sí.

17. ¿Consideras que se podría exigir más al alumnado en cuestión?

Sí, se podría exigir más, pero dados los objetivos que hay que cumplir, uno no se puede pasar de ciertos límites.

El contexto familiar:

18. ¿Se interesan las familias por el aprendizaje de esta lengua?

Sí, sobre todo del inglés, porque lo ven esencial para conseguir un trabajo hoy en día.

19. ¿Se proporcionan recursos para colaborar con ese aprendizaje?

Sí, se proporcionan desde el colegio y los recursos que vas buscando tú (se refiere a la maestra).

20. ¿Consideras esencial la colaboración del contexto familiar para la adquisición de una lengua extranjera?

Sí, porque si la familia no lo considera importante, no le hace ver al niño lo importante que es la lengua extranjera; el niño no acaba viendo la importancia. Tenemos que colaborar tanto las familias como los profesores.

Edad: 42

Experiencia docente: 12 años en total, 6 como especialista en Lengua Extranjera (Educación Infantil y Educación Primaria, con especialidad en Lengua Extranjera y en Educación Física).

Importancia y contenidos (programa y contenido oficial):

- 1. ¿Consideras importante el aprendizaje de idiomas en las primeras etapas?**

Sí, me parece importante desde Infantil.

- 2. ¿Resulta más eficaz el aprendizaje de idiomas en etapas tempranas que en etapas superiores?**

Sí, a los niños pequeños les cuesta menos y es más fácil que adquieran los conocimientos que se desee.

- 3. ¿Consideras que el inglés queda conectado con el resto de tiempo en el aula y los alumnos consiguen relacionar los conocimientos proporcionados?**

Puede y es fácil que quede conectado y los alumnos sí son capaces de relacionar los conocimientos, pero hay que hacer ese trabajo para que quede conectado.

- 4. En relación con la pregunta anterior, ¿se plantean actividades conjuntas entre tutor y especialista?**

En mi caso, actualmente, no se plantean, pero a lo largo de mi experiencia sí que lo he realizado y el resultado es muy positivo.

- 5. ¿Existe coordinación entre la tutora y el especialista para trabajar conjuntamente?**

Aunque no se dé en todos los casos, debe existir, al igual que con todos los especialistas.

Metodología docente (recursos utilizados – pedagogía docente):

- 6. ¿Consideras insuficiente el tiempo establecido para el aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Infantil? Sí/ No y por qué.**

No, no creo que sea insuficiente.

- 7. ¿Prefieres trabajar con libro o sin él? ¿Qué otros recursos empleas en el aula? De esos recursos, ¿cuáles te resultan más útiles?**

En Infantil, sobre todo en los dos primeros cursos, primero y segundo, no creo que sea necesario el libro, y cuando he tenido la oportunidad, no lo he pedido. En cinco años sí se le da más utilidad. Hay múltiples recursos, desde los musicales, manuales y sobre todo, que te dé tiempo en ese tiempo que dura la jornada a la expresión oral. El libro suele limitar.

- 8. ¿Tiene la expresión oral en el aula la importancia que merece? Siendo la expresión oral una de las partes fundamentales en la comunicación, ¿consideras que debería emplearse más tiempo a aprender a comunicarse de forma espontánea?**

Pues sí, es un poco lo que quería decir en la pregunta anterior, que sí se tiene más tiempo para la expresión oral, para hacer juegos; los niños aprenden prácticamente todo jugando, te da más cobertura para el aprendizaje. No sé si era eso lo que querías saber. Dejar a los niños que se comuniquen de forma espontánea, practicando más.

- 9. Además de los “listening” o canciones que se llevan al aula, ¿tienen los alumnos la oportunidad de escuchar a personas nativas hablando dicho idioma y poder comprender su acento?**

En algunos centros sí lo he visto; hay un programa que da la posibilidad de tener por trimestre a una persona nativa y sí, es enriquecedor.

Evaluación y calificación:

10. Al tratarse de una aproximación al idioma, ¿qué importancia se concede a la evaluación de contenidos?

En Infantil es una evaluación global, todo es generalizado y la evaluación también; se evalúa desde la madurez del niño hasta los aprendizajes conseguidos, pero todo, en conjunto.

11. ¿Qué medios utilizáis para conseguir que todo el alumnado alcance los objetivos propuestos? ¿Se ofrece material adicional?

Te vas adaptando al grupo y a las necesidades individuales que tienen; si es necesario, se utilizan todos los recursos de los que dispone el centro.

Formación continua del profesorado:

12. Como maestro/a, ¿cómo mantienes el contacto con la lengua en cuestión (lecturas de prensa, Internet, libros, congresos, revistas especializadas, películas, cursos de formación continua del profesorado...)?

Siempre tratamos de estar un poco al día y los cursos de formación que se nos ofrecen en el centro pues elegimos cuando podemos adaptarlo a las necesidades y, en este caso, sería el idioma. Aparte de ver lo que te toca del libro, si va con la ley, con el grupo que tiene, adaptarlo, te vas formando a través de Internet de experiencias de tus compañeros.

13. ¿Facilita la administración educativa formación permanente en lengua extranjera? ¿Y recursos actualizados? ¿Se ofrecen cursos asequibles a su profesión?

Continuamente hay algunos cursos sobre idiomas, pero a lo mejor tan cercanos a los centros, que no se facilita.

14. Desde el punto de vista del profesorado, ¿consideras que hay carencias respecto al conocimiento de idiomas y los maestros asignados para tal fin? ¿Qué actitud presenta el profesorado respecto a las clases de inglés?

Cada uno estará capacitado y preparado y tratará de hacerlo. Tampoco quizá hay esa gran coordinación. Cuando un centro no es bilingüe, tampoco se hace que se trabaje en conjunto.

El alumnado:

15. ¿La actitud del alumnado hacia el aprendizaje de idiomas va cambiando a lo largo de los cursos?

Yo creo que, en general, el aprendizaje de un idioma es motivante para los alumnos y no creo que se pierda.

16. ¿Crees que los alumnos, de forma generalizada, alcanzan los objetivos propuestos?

De forma generalizada, sí, pero de cara un futuro, no sé si realmente, en cursos superiores.

17. ¿Consideras que se podría exigir más al alumnado en cuestión?

En el caso de Infantil, no.

El contexto familiar:

18. ¿Se interesan las familias por el aprendizaje de esta lengua?

Sí, se interesan, sobre todo cuando hay actividades extraescolares y los niños son muy pequeños: “estaría bien si la llevo a Inglés”, dicen los padres.

19. ¿Se proporcionan recursos para colaborar con ese aprendizaje?

Sí, actividades extraescolares.

20. ¿Consideras esencial la colaboración del contexto familiar para la adquisición de una lengua extranjera?

Yo creo que sí, pero como en todo, tienen que colaborar en motivar, apoyar, reforzar en lo posible todos los aprendizajes.