CENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS
DE DOUTORAMENTO E AVANZADOS
DA USC (CIEDUS)

TESE DE DOUTORAMENTO

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EDUCACIÓN INFANTIL: ANÁLISIS DE BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

MANUEL JAVIER GONZÁLEZ PORTO

ESCOLA DE DOUTORAMENTO INTERNACIONAL

PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANO 2018

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

DECLARACIÓN DO AUTOR DA TESE

La Enseñanza del inglés en Educación infantil: análisis de buenas prácticas educativas.

D. MANUEL JAVIER GONZÁLEZ PORTO

Presento a miña tese, seguindo o procedemento axeitado ao Regulamento, e declaro que:

1) A tese abarca os resultados da elaboración do meu traballo.
2) De selo caso, na tese faise referencia ás colaboracións que tivo este traballo.
3) A tese é a versión definitiva presentada para a súa defensa e coincide coa versión enviada en formato electrónico.
4) Confirmo que a tese non incorre en ningún tipo de plaxio doutros autores nin de traballos presentados por min para a obtención doutros títulos.

En Santiago de Compostela, 9 de marzo de 2018

Asdo. Manuel Javier González Porto

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AUTORIZACIÓN DO DIRECTOR DA TESE

La Enseñanza del inglés en Educacion Infantil: análisis de buenas prácticas educativas.

D. JOSÉ MANUEL VEZ JEREMÍAS

INFORMA:

Que a presente tese, correspóndese co traballo realizado por D. Manuel Javier González Porto, baixo a miña dirección, e autorizo a súa presentación, considerando que reúne os requisitos esixidos no Regulamento de Estudos de Doutoramento da USC, e que como director desta non incorre nas causas de abstención establecidas na Lei 40/2015.

En Santiago de Compostela, 9 de marzo de 2018

Asdo. JOSÉ MANUEL VEZ JEREMÍAS

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AGRADECIMIENTOS

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Aunque haya sido una labor de trabajo individual, la tesis que aquí se presenta es la suma de muchas aportaciones, por supuesto en el plano académico, pero también en el personal, con apoyos y acciones encaminadas a facilitar el contexto del investigador, más allá de las cuestiones estrictamente académicas.

Si me remito a esas pequeñas y grandes acciones de apoyo personal extra-académico, la lista sería interminable y el agradecimiento infinito. Tendría que empezar sin lugar a dudas, por el entorno más próximo de la familia y amigos/as y continuar por todos/as aquellos/as que de una u otra forma han aportado su granito de arena con sus desinteresadas colaboraciones. A todos ellos/as, gracias.

Especial agradecimiento al Profesor José Manuel Vez, director de esta tesis, por su continuo y sabio asesoramiento académico, pero también por su apoyo en el plano personal, alentando y aconsejando, en los momentos difíciles de un dilatado viaje a lo largo de las distintas fases de investigación, viaje del que no habría sido posible llegar a su destino, sin su ayuda y apoyo.

También quiero expresar mi agradecimiento a todos los profesores y profesoras que han participado en la investigación así como a los responsables de los centros de la muestra que, amablemente, han facilitado mi intervención en ellos. Sin su apoyo, es claro que el desarrollo empírico de esta investigación no hubiese sido posible.

Finalmente, agradecer a los miembros del tribunal que juzgue este trabajo su dedicación al mismo en momentos donde el tiempo para otros es cada vez un valor más apreciable.

A todos: ¡GRACIAS!

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

RESÚMENES

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

RESUMO

En *O ensino do inglés en Educación Infantil: análise de boas prácticas educativas,* faise un estudo da situación da docencia da lingua inglesa na etapa de Educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia a través da recolleita de información en 40 centros. A intención do estudo é analizar a metodoloxía que os especialistas empregan nas sesións didácticas de xeito que se podan identificar as boas estratexias de ensino así como o emprego dos recursos didácticos e a xestión dos espazos na aula. Preténdese, deste xeito, deixar constancia dos posibles beneficios da aprendizaxe temperá dun idioma estranxeiro nunha situación escolar na que os alumnos son instruidos en dúas linguas cooficiais: galego e castelán.

PALABRAS CLAVE:

Educación Infantil, inglés, boas prácticas educativas, Galicia, aprendizaxe temperá.

RESUMEN

En *La enseñanza del inglés en Educación Infantil: análisis de buenas prácticas educativas*, se lleva a cabo un estudio de la situación de la docencia de la lengua inglesa en la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia a través de la recopilación de información en 40 centros. La intención de este estudio es analizar la metodología que los especialistas emplean en las sesiones didácticas de modo que se puedan identificar las estrategias de enseñanza óptimas así como la utilización de los recursos didácticos y la gestión de los espacios en el aula. Se pretende, de este modo, dejar constancia de los posibles beneficios del aprendizaje temprano de un idioma extranjero en una situación escolar en la que los alumnos son expuestos a un aprendizaje en dos lenguas cooficiales: gallego e español.

PALABRAS CLAVE:

Educación Infantil, inglés, buenas prácticas educativas, Galicia, aprendizaje temprano.

SUMMARY

In *Teaching English in kindergarten: good educational techniques analysis,* a survey on the situation of kindergarten English language teaching in Galicia is carried out by means of collecting information from 40 schools. The aim of this study is to analyse the methodology the English teachers use in their lessons in order to be able to spot optimal teaching strategies, as well as the usage of educational resources and the management of areas in the classroom. This way, the study expects to state the possible benefits of foreign language early learning in a situation where the students are already exposed to a two-native-language pattern in formal education: Galician and Spanish.

KEY WORDS:

Kindergarten, English, good educational techniques, Galicia, early language learning.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÍNDICE

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EDUCACIÓN INFANTIL: ANÁLISIS DE BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

1. Introducción al problema de investigación.....21

1.1. Justificación del problema de investigación 24

1.2. Supuestos básicos de la investigación 26

1.3. Propósito del estudio 28

1.3.1. Problema de investigación 28
1.3.2. Objetivos de la investigación 32
1.3.3. Hipótesis general 32
1.3.4. Preguntas que orientan nuestro trabajo 33

1.4. Relevancia del tema de la investigación.....38

1.4.1. Interés científico 38
1.4.2. Interés personal 41

2. La enseñanza del Inglés en la Educación Infantil: Estado de la cuestión 43

2.1.El factor edad en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.....45

2.2. La introducción de una nueva lengua en edades tempranas: ventajas.....59

2.3. La introducción de una nueva lengua en edades tempranas: desventajas 69

3. El inglés en el currículo oficial de Educación Infantil.....79

3.1. Antecedentes curriculares en España para el aprendizaje precoz de un idioma extranjero 81

3.2. La introducción de la lengua extranjera en el marco curricular de la Educación Infantil.....93

3.3 Los docentes de inglés en la Educación Infantil 103

4. La práctica educativa en Inglés en el segundo ciclo de Educación Infantil 113

4.1. La acción intencional: ¿el saber qué se convierte en saber cómo?..... 115

4.1.1. Las secuencias didácticas y las secuencias de contenido..... 115
4.1.2. Las relaciones interactivas en clase. 120
4.1.3. El papel del profesorado y del alumnado..... 126
4.1.4. La organización social de la clase y la distribución del tiempo y el espacio..... 132
4.1.5. La organización de los contenidos 137
4.1.6. Los materiales curriculares y otros recursos didácticos..... 142
4.1.7. La evaluación 152

4.2. La acción eficaz: buenas prácticas educativas..... 159

4.2.1. Principios de las buenas prácticas..... 160
4.2.2. Metodología de las buenas prácticas..... 163
4.2.3. La evaluación 168
4.2.4. Aprendizaje plurilingüe..... 171
4.2.5. Las buenas prácticas en el ámbito de las TIC 173

SEGUNDA PARTE: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

5. Metodología de la investigación..... 179

5.1. La investigación cualitativa..... 182

5.2. Interés de la metodología cualitativa para este tipo de estudio 189

5.3. Criterios de credibilidad de la investigación cualitativa..... 196

5.4. La adopción de un enfoque etnográfico..... 199

5.5. Los contextos de investigación y los sujetos participantes 209

5.5.1. Contexto en el que se enmarca la investigación características de la muestra..... 209
5.5.2. Los centros escolares participantes en la investigación 214
5.5.3. El profesorado participante en la investigación 241
5.5.4. Elinvestigador como sujeto participante 259

6. Diseño de la investigación empírica 265

6.1. Instrumentos para la recogida de datos: su justificación 267

6.1.1. El empleo de cuestionarios.....267

6.1.2. El recurso a las entrevistas 275

6.1.3. Las observaciones de aula y la grabación de clases 280

6.2. Fases de la investigación 289

6.2.1. Fase inicial de contacto 289

6.2.2. Proceso de elaboración de los instrumentos de indagación 292

6.2.3. Pilotaje de los instrumentos (2ª fase de la investigación) 295

6.2.4. Reconsideración de los instrumentos (3ª fase de la investigación)....297

6.2.5. Versión final de los instrumentos (4ª fase de la investigación) 298

6.3. Aplicación y recogida de datos.....303

TERCERA PARTE: RESULTADOS

7. Resultados de los cuestionarios.....307

8. Resultados de las entrevistas 321

9. Resultados de las observaciones de clases 411

10. Interpretación y valoración de los resultados obtenidos 583

10.1.Líneas de fuerza y puntos débiles en los datos de los cuestionarios 585

10.2. Líneas de fuerza y puntos débiles derivados del análisis de las entrevistas.....594

10.3. Líneas de fuerza y puntos débiles en cuanto a las observaciones de clases.....606

CUARTA PARTE: CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

11. Conclusiones de la investigación 637

11.1. Respuestas a la hipótesis general y a las preguntas iniciales de la investigación.....641

11.2. Aportaciones didácticas para el empleo de buenas prácticas educativas en la introducción del Inglés en la Educación Infantil 652

11.3. Prospectiva.....666

BIBLIOGRAFÍA 669

ANEXOS

Anexo I. Instrumento: Cuestionario personal.....689

Anexo II. Instrumento: Entrevista profesor (grabada en audio).....693

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Como bien han señalado, hace ya algún tiempo, J. M. Vez, Carmen Guillén y C. Alario (Vez, Guillén y Alario, 2002: 199), la generalización de la enseñanza de una lengua extranjera desde el segundo ciclo de Educación Infantil puede aparecer a nuestros ojos como algo insólito de este nuevo siglo que comienza. Sin embargo, una breve revisión histórica nos muestra un panorama completamente diferente. En la antigua Roma, niñas y niños patricios recibían una educación bilingüe en latín y griego siguiendo métodos de inmersión gracias a nodrizas, esclavos o tutores desde su más tierna infancia, evidentemente sólo accesible para clases sociales superiores… algo que se ha repetido a lo largo de toda la historia en los distintos extremos del mundo. A nadie le resulta extraña la figura de las institutrices que dedicaban sus vidas a la educación y transmisión de su lengua y cultura a niñas y niños de familias nobles o burguesas, o su versión contemporánea: las *au-pair* también encargadas del cuidado de bebés y quienes, sin proponérselo, tomaron el testigo.

La razón fundamental a la que podemos acudir para explicar la generalización de las enseñanzas de lenguas extranjeras desde los primeros años está en la globalización o mundialización: Las olas migratorias originadas por la situación socio-política de muchos países a principios del siglo XX propició un mayor contacto entre culturas, generando la necesidad de entenderse. Los sistemas educativos respondieron a estas necesidades creando programas de educación lingüística para los inmigrantes, que en muchos casos se transformaron en programas bilingües o multilingües en los que las culturas en contacto demostraron los beneficios para los distintos hablantes.

Así, a partir de una situación inicialmente surgida de un problema, aparecen las primeras teorías que apoyan la iniciación temprana de lenguas extranjeras como una opción de enriquecimiento de contexto educativo. Los estudios posteriores y la popularización de las conclusiones sobre investigaciones cerebrales, psicológicas o genéticas ayudaron a crear este ambiente propicio. En nuestro país, ya más recientemente, la Reforma de las Enseñanzas Primarias (1991) intentó dar una respuesta a estas exigencias incluyendo una lengua extranjera, desde el segundo ciclo de educación primaria, para posteriormente (1996) ir rebajando la edad hasta el segundo ciclo de Educación Infantil, prácticamente en la mayoría de las Comunidades Autónomas.

1.1. Justificación del problema de investigación

El estudio que presentamos en este documento se fundamenta en el hecho de que la enseñanza de lenguas extranjeras, y del inglés en particular, ha adquirido una gran relevancia social y sus efectos amplificadores llevan a considerar el aprendizaje de lenguas como una de las dimensiones de mayor impacto social y profesional dentro de un mundo cada vez más interconectado. Las nuevas tecnologías como elemento potenciador sin parangón de este proceso, han provocado que nuestras posibilidades de intercambio de información sean extraordinarias.

En este nivel de accesibilidad a la información global se hace necesario que los comunicadores dominen al menos dos o tres lenguas para poder establecer un cauce de comunicación eficaz. Es por esto que se considera cada vez más imprescindible adquirir la capacidad de comprender y producir mensajes en dos lenguas como mínimo – la lengua materna y una lengua extranjera.

Qué decir tiene que la lengua franca a nivel mundial es, sin lugar a dudas, la lengua inglesa. Su preponderancia ha hecho que las políticas educativas de los países desarrollados, en especial los países de la Unión Europea, hayan tomado medidas para establecer un marco de aprendizaje de lenguas extranjeras intentando corregir posibles desequilibrios inherentes a la situación de preponderancia de la lengua franca por excelencia en la actualidad.

Ante esta situación, las políticas de la Unión Europea en su intento de encauzar este proceso se han aliado con las políticas nacionales de cada Estado miembro. En el caso del territorio nacional, el proyecto marco de la enseñanza/aprendizaje del inglés en los primeros estadios educativos, llámese Educación Infantil y primer ciclo de educación primaria, surge como un proyecto piloto que en muy poco tiempo se ha convertido en un programa de amplia aceptación dentro de la comunidad educativa. Nos referimos al Proyecto de Anticipación de la Primera Lengua Extranjera.

De este modo surge un nuevo ámbito educativo para los profesores de lenguas extranjeras: la *etapa de Educación Infantil*. Una situación educativa 'sui generis' ya que durante su puesta en marcha, y hasta la actualidad, carece de marco curricular oficial. Esta situación pide a todas luces, una normalización de la situación pedagógica que debe abarcar tres frentes:

- En *primer lugar*, un currículo que ya ha sido elaborado pero está pendiente de debate y aprobación.
- En *segundo lugar*, el establecimiento de los cauces de formación adecuada para los profesores que han estado impartiendo inglés en esta etapa hasta la actualidad, así como para los estudiantes de Magisterio que opten por una vía profesional en esta dirección.
- En *tercer lugar*, la dotación de los recursos adecuados a la etapa con el establecimiento por decreto de la enseñanza del inglés en Educación Infantil como una materia curricular de enseñanza a todos los efectos y de obligado cumplimiento para todos los centros de la comunidad autónoma.

Es en el segundo frente de los expuestos anteriormente en el que el estudio que hemos diseñado intenta profundizar por medio del análisis de la situación pedagógica en las aulas de Educación Infantil, teniendo como protagonistas a los docentes que han impartido inglés en esta etapa y tomando como referencia la metodología y las líneas pedagógicas que han seguido para adaptarse a una situación que plantea un auténtico reto educativo.

La elección del título de esta tesis "*Análisis de Buenas Prácticas Educativas*" no es casual. En realidad, es consecuencia del proceso de maduración desde el primer pilotaje realizado para la tesina que defendí en 1997 bajo el título de *La enseñanza del inglés en Educación Infantil: estudio de caso contrastivo.*

Ante los resultados obtenidos en aquel estudio al analizar los progresos en inglés de los alumnos de Educación Infantil nos pareció más pertinente y de más calado centrar ahora el estudio, en esta nueva ocasión de investigación, donde consideramos que puede aportar más información y recursos para los docentes y, por ende, allí donde resulta más necesario: la *didáctica*.

1.2. Supuestos básicos de la investigación

El estudio se fundamenta en una serie de hipótesis basadas en un conocimiento parcial de la enseñanza del inglés en Educación Infantil que nos conducen a un estudio que pueden arrojar resultados fructíferos para la comunidad educativa en general, y muy beneficiosos para el cuerpo de profesores de lenguas extranjeras en particular:

- El *primer supuesto* que hemos valorado es la variedad de profesorado de inglés en Educación Infantil. Bajo esta variable, se baraja la hipótesis de que los profesores pueden tener la titulación de especialistas en lenguas extranjeras pero no es preceptivo ya que el Programa de Anticipación sólo exige la titulación necesaria para impartir en la etapa, Diplomado en Ciencias de la Educación, y tener un conocimiento suficiente de inglés. Ante esta situación, la puesta en práctica de los profesores será muy diversa por diferentes motivos, siendo el factor de más peso su grado de formación específica en la enseñanza del inglés (Madrid, 2012).

- El *segundo supuesto* tiene que ver con la metodología empleada por los profesores. Suponemos que los profesores emplean dos tipos de metodología: por un lado, orientada a la enseñanza más comunicativa; y, por otro, una metodología más centrada en las tareas escritas (Ortega y Madrid, 2006). De hecho, al valorar los resultados obtenidos, trataremos de hacer un análisis de las prácticas más adaptadas a la tipología de alumnos de estas edades.

- El *tercer supuesto* se refiere al empleo que los profesores hacen de los espacios de la clase para la realización de las tareas y actividades formativas. Creemos que la diversidad de las situaciones lleva a una gran diferencia en el conjunto de centros dependiendo de las instalaciones y de la disponibilidad de las mismas para que los docentes puedan programar y realizar su tarea docente con las mayores garantías (Madrid, 2008a).

- El *cuarto supuesto* tiene que ver con los recursos de los que docentes hacen uso en el desarrollo de las sesiones lectivas. En principio, y en vista del volumen de publicaciones que ofrece el mercado, mantenemos la hipótesis de que los profesores emplean un método de trabajo basado

en manuales elaborados por las editoriales con cuadernos para los alumnos. Esto es, que los alumnos emplean un libro de actividades para la realización de las tareas durante parte de las sesiones de ingles (Madrid y Ortega, 2006).

- El *quinto supuesto* o variable se refiere al horario lectivo. Se supone que, ya que los centros están adscritos al Programa de Anticipación de la Primera Lengua Extranjera, las sesiones tienen una duración similar en el ámbito de la enseñanza sostenida con fondos públicos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1.3 Propósito del estudio

Al plantear el estudio de las buenas prácticas educativas en la enseñanza del inglés en Educación Infantilsurge una cuestión de importancia primordial para los docentes: la *metodología*.

A través de este estudio se pretende analizar la situación pedagógica en las aulas de infantil en el conjunto de la Comunidad Autónoma de Galicia. Esto supone la selección de centros sostenidos con fondos públicos de todos los ámbitos educativos: desde el ámbito rural, al de las urbes y desde la diversa tipología de los centros públicos, al ámbito educativo de los centros de titularidad privada subvencionados por la administración.

1.3.1. Problema de investigación

No hay duda que una investigación centrada en el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera (el inglés en nuestro caso) en el marco de la Educación Infantil encierra ingredientes que, desde ya hace tiempo, problematizan el propio ámbito conceptual y los discursos que lo configuran en el debate en torno a las ventajas y desventajas de una iniciación temprana al contacto con una lengua diferente a la propia, en un momento del desarrollo cognitivo de los niños y niñas de esta corta edad en el que la lengua o lenguas de adquisición ambiental precisan de todo el apoyo necesario para su consolidación.

En este sentido, partimos de un estado de percepciones que abundan más en las creencias e impresiones que en las constataciones empíricas respecto a las supuestas e innumerables ventajas de una introducción precoz al contacto con una lengua que no es ambiental (*¡ni se espera que jamás lo sea¡)* en el contexto lingüístico de la Comunidad Autónoma de Galicia donde nuestro trabajo centra sus objetivos. En realidad, a día de hoy, y tras innumerables estudios en torno a las ventajas de un bilingüismo precoz propiciado desde las instituciones escolares (que no es lo mismo que desde el ámbito de una determinada cultura familiar o comunitaria) no existe una probada y firme convicción de que el desarrollo precoz de estrategias de adquisición temprana del inglés en contextos de uso social de otras lenguas muy diferentes (gallego y castellano en este caso) proporcione claras ventajas frente a la traslación de este tipo de bilingüismo temprano a edades superiores. Así, por citar un ejemplo de investigaciones rigurosas en un contexto de similares circunstancias, nos remitimos a los estudios llevados a cabo

por el Grupo de Investigación en Adquisición de Lenguas, dirigido por la Dra. Carmen Muñoz en la Universidad de Barcelona (para más información sobre el GRAL -Grup de Recerca en Adquisició de Llengües, ver http://www.ubgral.com/) que, después de varios años centrando sus pesquisas en niños y niñas expuestos al aprendizaje del inglés en la Comunidad catalana han llegado a concluir (ver, por ejemplo, la contribución de Celaya y Navés, 2009), por un lado, que no hay resultados que avalen la idea de que "*the sooner the better"* y, por otro, que incluso parece ser mejor evitar la '*introducción'* precoz de una lengua extranjera en la Educación Infantil, entendiendo -como han señalado Flores y Corcoll (2014: 2)- que tal introducción debe poseer un significado no baladí:

> What do we mean by "introduce the children to English in a motivating way"? "Introduce" should not be synonymous with present, repeat, limit, scatter or list language with attractive resources. "Introduce" should mean start to live in the language, start to use language to discover, to socialize, to try and try again, to express feelings and experiences, to become more autonomous and reflective; and do all this while realising that the language goes beyond the classroom and can be used for the same purposes than the languages spoken at home.

Ante un estado de cosas que se ve delimitado -de un lado- por actitudes mayoritarias que (al margen de sus últimas intenciones) abogan por una introducción temprana de la lengua extranjera en el mundo escolar y -de otro- por advertencias en el mundo de la investigación científica acerca de la falta de solidez de la verdad empírica al respecto de los beneficios de tal introducción, no cabe duda que debemos extremar las cautelas ante el problema de investigación que centra nuestro trabajo aquí y, en tal sentido, hemos optado por entenderlo como una profundización en cinco aspectos que, de una u otra forma, están presentes (y seguirán estándolo por mucho tiempo) en todo aquello que, en el mundo escolar, concierne a esta problemática. A saber:

- La importancia de diferenciar entre aprendizajes tempranos y enseñar una lengua extranjera desde los 3 años. Los aprendizajes tempranos se basan en la potenciación de las capacidades desde temprana edad de acuerdo con tesis desde la teoría cognitiva, que admite la existencia de un periodo sensible en el que se pueden desarrollar ciertos aprendizajes y que sirven para enriquecer la zona de desarrollo potencial de las criaturas.

- De acuerdo con las teorías cognitivas más relevantes, estas criaturas adquieren la lengua gracias a la activación de un dispositivo de adquisición lingüística (LAD) que da al traste con las teorías conductistas basadas en el aprendizaje por repetición (ver Chomsky, 1966). Una forma de concebir el comportamiento verbal que, como sabemos, elimina la concepción negativa del error considerándolo una demostración de desarrollo en la adquisición. Así, tras el desarrollo de un amplio número de investigaciones en las que se analizan los errores que producen los niños y niñas en los distintos momentos en los que se adquiere una lengua, se llega a la conclusión de la existencia de un desarrollo gramatical universal (o 'universales lingüísticos'), especificando todo el proceso en lo que se han denominado "gramáticas infantiles".

- Estas "gramáticas infantiles" (ver Crystal, 1976) han demostrado a su vez la existencia de un periodo inicial a las producciones verbales, que Piaget (1975) denomina "capacidad simbólica" y cuya expresión más evidente es la utilización del leguaje no verbal. Durante este periodo, en el que el bebé no produce -el llamado periodo de silencio- se da gran parte del desarrollo de la estructura de interacción y estrategias comunicativas, que servirán de base para las primeras producciones también conocidas como "holofrases"

- Sin embargo, el análisis pormenorizado de este proceso ha demostrado que el trabajo de adquisición del lenguaje no lo realiza el niño por si solo, sino que más bien los mayores -adultos y niños mayores que están a su alrededor- contribuyen decisivamente al desarrollo de esta capacidad, a través de los que se ha denominado SAAL (Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje, ver Bruner, 1983). Un sistema que, como es sabido, incluye la selección de temas y contexto, la adaptación a la actividad que se realiza, la focalización de la interacción a una tarea y la adaptación de la verbalización del mayor a las capacidades de comprensión del más pequeños lo que se ha denominado "caretaker speech" .

- La aplicación didáctica de estas teorías a la hora de trabajar en el aula de infantil, supone tener en cuenta en nuestra planificación de la instrucción

las teorías anteriormente mencionadas y la estructuración de la metodología de tareas en base a dos tipos de formatos esenciales en la conformación de las teorías culturales en la infancia: los formatos narrativos y los formatos no narrativos (juegos y rutinas más usuales) (ver Stein y Glenn, 1979).

En definitiva, por medio del estudio pormenorizado de los datos obtenidos en los diferentes colegios, pretendemos llegar a establecer una muestra significativa de las buenas prácticas educativas que se están materializando en los centros. Creemos que el conocimiento de dichas prácticas puede repercutir muy beneficiosamente en el ejercicio docente de los especialistas en lenguas extranjeras ya que ejercen su labor en una etapa educativa en la cual la práctica docente se ve desprovista de la referencia orientadora de un currículo oficial. Es por esto que los profesores han de realizar una continua tarea de comprometida innovación pedagógica y elaboración de recursos propios de aplicación en el aula.

Es bien sabido que los recursos pedagógicos son elementos indispensables que conforman los cimientos del aprendizaje significativo y que por medio de el empleo de los mismos, se va implementando y perfeccionando el método del enseñante. Son, en otras palabras, los recursos que gestan la auténtica tarea docente, que despiertan las inquietudes por el conocimiento, que animan a experimentar dentro de los cauces de la racionalidad y de los principios pedagógicos y que, en suma, canalizan esa complicidad entre enseñante y aprendiz que hacen saltar la chispa de la comprensión por medio del descubrimiento y la interacción con el mundo que les rodea.

Las aulas visitadas aportan la frescura de la situación real de los centros educativos a la investigación. Con la interacción que se establece con los alumnos, los docentes dan muestras del empleo que hacen de sus estrategias pedagógicas y su método de trabajo en 'su laboratorio'. Es aquí, en el aula, donde se recaban los datos, donde se establece la interacción con los profesores, donde se toman las notas de la participación de los alumnos, donde se negocian los significados, donde, en suma, se vive el aprendizaje.

El hecho de personarnos en los centros para establecer contacto con los profesores y de introducirnos en las aulas para constatar las técnicas empleadas por los mismos confiere, a nuestro parecer, mayor validez a la investigación ya que los datos no son

fruto de una encuesta sino de un estudio profundo, caso por caso, y con apoyo de diversos instrumentos en los que el 'apoyo audiovisual' tiene una enorme relevancia (Couto-Cantero, 2005).

En resumen, los datos obtenidos en el estudio de campo pretenden establecer un vínculo entre la labor de los diferentes profesores y, como consecuencia de esto, dar testimonio de las diversas situaciones y condiciones en las que los profesores realizan su tarea docente.

1.3.2. Objetivos de la investigación

Nos hemos planteado los siguientes objetivos de la investigación:

- El registro de las buenas prácticas que:
  i. implementen las posibilidades de aprendizaje de los alumnos
  ii. provoquen la participación en la actividad del aprendizaje significativo
  iii. dejen huella en la capacidad y el ansia de descubrimiento de los aprendices.
- La constatación de la utilidad de dichas prácticas y su catalogación con el objeto de hacerlas públicas y, de este modo, compartir su utilidad con el profesorado especialista en la enseñanza del ingles.
- Escuchar la opinión de los profesores respecto a la enseñanza del inglés en ecuación infantil y saber cuál es su parecer y sus sentimientos a la hora de afrontar la enseñanza del inglés en esta etapa de aprendizaje temprano.

1.3.3. Hipótesis general

Planteamos como hipótesis de partida el hecho de que los profesores de Inglés hacen uso de prácticas educativas en su mayoría adaptadas a la etapa de Educación Infantil pero que, como muy pocos son especialistas en la docencia en esta etapa, sus estrategias educativas son relativamente limitadas.

Los profesores no tienen un marco curricular al que atenerse, por lo que existe el riesgo de perder de vista la referencia de la etapa y, por lo tanto, hacer un trabajo docente autodidacta sin auténtica conexión con el marco docente que corrobore su metodología educativa. Es importante constatar que los contenidos en los que se fundamentan las programaciones de los profesores emanan de los grupos de trabajo de las editoriales cuya función y cometido es también la difusión comercial.

La única práctica educativa de referencia que poseen los profesores de inglés se refiere a la colaboración de los docentes de la etapa, auténticos especialistas, que, cuando se crea un buen cauce de relación, se desencadena un sentimiento de integración de los especialistas de lenguas extranjeras en la etapa de Educación Infantil y un buen punto de apoyo para esta labor tan solitaria y ausente de referencias.

En resumen, estamos convencidos de que los especialistas de inglés emplean prácticas educativas con un altísimo nivel pedagógico y formativo que, con toda seguridad, ayudarían a mejorar sustancialmente la calidad de la docencia de otros muchos profesores siempre y cuando pudiesen tener acceso a las mismas.

1.3.4. Preguntas que orientan nuestro trabajo

El primer aspecto educativo que nos cuestionamos se refiere a la experiencia de los profesores:

> *¿Qué experiencia docente tienen los especialistas de inglés en Educación Infantil?*

Esta pregunta es de gran relevancia ya que por un lado constatamos el grado de conocimiento de la etapa de los docentes y además podemos valorar la importancia que se le otorga a la enseñanza del inglés en Educación Infantil entre los miembros del departamento de lenguas extranjeras, desde los equipos directivos de los centros educativos y desde la administración pública.

Otra cuestión que pretendemos abordar es:

> *¿Cuáles son, realmente, los beneficios derivados de comenzar el aprendizaje del inglés en la etapa de Educación Infantil?*

Con esta pregunta pretendemos obtener información sobre el sentimiento de los docentes respecto al grado de madurez de los alumnos y la rentabilidad educativa del inicio del aprendizaje del inglés a tan corta edad, así como analizar los beneficios del aprendizaje temprano relativo a lenguas extranjeras.

El hecho de hacer referencia al tiempo dedicado a la enseñanza del inglés y la idoneidad de los periodos nos da una visión general de la organización académica. Partimos del supuesto que los centros, al estar integrados en el *Proyecto de Anticipación de la Primera Lengua Extranjera,* mantienen la horquilla de horarios establecidos por la administración educativa. Pretendemos saber también si la cantidad de tiempo que se destina en el proyecto es idónea para el cumplimiento de los objetivos articulados en el mismo.

La siguiente pregunta surge con el objeto de ofrecer una panorámica del empleo de recursos didácticos en las aulas y fuera de las mismas pero dentro del entorno escolar:

> *¿Qué recursos didácticos utiliza el profesorado que participa en la anticipación del inglés como lengua extranjera en Educación Infantil?*

Suponemos que los profesores no pueden o no quieren emplear determinados recursos didácticos por lo que saber con cuáles cuentan a su disposición y cuáles emplean es de gran interés para este estudio.

Otra cuestión de interés que se suscita entre nuestros motivos de indagación es:

> *¿Cuál es el equilibro entre la atención a las actividades comprensivas y productivas en la gestión de los procesos de comunicación en el aula de inglés en la etapa de infantil?*

Pretendemos también mostrar nuestra disponibilidad a cuestionar el empleo de una metodología más orientada a la comprensión o bien a la producción. Teniendo en cuenta las limitaciones de producción de los alumnos a esta edad, ya que la producción escrita queda prácticamente limitada al último año de Educación Infantil, es interesante ver cómo se manejan los profesores con esta cuestión y en qué aspectos hacen hincapié.

A partir de aquí, las preguntas que orientan nuestra investigación dirigen su mirada hacia el alumnado:

> *¿Cuáles son las pautas actitudinales del alumnado en su aprendizaje temprano de una lengua que no forma parte, en la mayoría de casos, de su "paisaje lingüístico" (Cenoz y Gorter, 2008) ambiental?*

Cuando nos referimos a la actitud de los alumnos, nos interesa saber si el comportamiento de los mismos hacia el aprendizaje del inglés es positivo o, cuando menos, asumible. No pretendemos saber si hay alumnos problemáticos en las aulas ya

que ésta es una cuestión que pertenece a otro orden de temas dentro del ámbito educativo.

En todo proceso de aprendizaje es conveniente hacer un análisis previo para intentar desarrollar las capacidades de los alumnos de acuerdo a su estadio de maduración. Por esto creemos que el cuestionamiento del desarrollo de las capacidades de los alumnos a través de la docencia y los ámbitos en los que se desarrollan: auditivo, visual y kinestésico, nos da pautas del modelo educativo empleado por los docentes.

¿Y cómo se evalúa el aprendizaje del alumnado en este contexto de anticipación de una nueva lengua añadida a la o las que ya poseen?

Es también de enorme interés poner sobre la mesa la evaluación de los alumnos por parte de los docentes. Pretendemos que nos hagan partícipes de sus objetivos pedagógicos y de sus intenciones didácticas y, de este modo, conocer el tipo de evaluación que realizan.

Uno de los pilares sobre los que se asienta la práctica docente es la evaluación pedagógica y metodológica. En este apartado pretendemos obtener información de los métodos de evaluación que emplean los profesores para valorar su práctica educativa. Nuestro objetivo es cuestionar a los profesores para obtener información sobre sus métodos de auto-evaluación pedagógica. Con esto pretendemos que hagan una reflexión de su tarea docente y nos muestren sus conclusiones.

Pero no todo se resuelve, o puede resolverse, mediante la indagación de lo que, por un lado, hace (o dice hacer) el profesorado y, por otra, lo que hace el alumnado. Todo proceso de aprendizaje -como bien es sabido- resulta (y no puede ser de otro modo) de la interacción entre unos y otros. Por eso nos interrogamos también sobre las interacciones en el aula entre profesores y alumnos al tiempo que sobre los resultados de tales interacciones. Así, nos preguntamos:

¿Cuáles son las rutinas más extendidas en la interacción en el aula en esta etapa de anticipación de un idioma?

Consideramos aquí relevante en la indagación sobre el desarrollo de las sesiones no solo el empleo de rutinas en la enseñanza del inglés sino también la variedad de las mismas. Este es un aspecto metodológico de gran relevancia en el periodo de Educación Infantil por diversas razones entre las que están el hecho de establecer cauces de

actuación que promueven la recuperación y asentamiento de conocimiento e información.

Y al margen de las rutinas, ¿qué actividades resultan más o menos predominantes en el desarrollo de las interaccione de aula?

El hecho de obtener información sobre las actividades que son más adecuadas para el periodo de Educación Infantil es primordial en este estudio. Este aspecto tiene mucho que ver con las buenas prácticas educativas porque algunas de ellas no se podrían llevar a cabo en determinados entornos. Esto es, dependerán de los recursos didácticos disponibles en los centros y las características de cada grupo de alumnos.

Pretendemos también valorar las actividades que resultan más atractivas para los alumnos. Basándonos en el principio pedagógico de *ensinare delectandi* pretendemos recabar datos sobre las tareas que son más proclives a despertar la curiosidad de los alumnos por suscitar el interés y la participación lúdica en las mismas.

Finalmente, es importante plantearse:

¿Y cuál es la valoración de la enseñanza del inglés en esta etapa a nivel del propio centro?

Se nos antoja un interrogante de gran interés porque resume el sentir del claustro y la dirección respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras y a la promoción de las mismas de cara a la comunidad educativa y al entorno del propio centro. El hecho de estar enclavados en un determinado entorno hace que los centros tengan que, de algún modo, rendir cuentas ante toda la comunidad y tener muy en cuenta la opinión pública.

Desde un estadio de mayor profundidad, se afrontan cuestiones de hondo calado en este mundo de la educación. Es de gran relevancia comprobar qué es lo primordial y fundamental para la práctica educativa del inglés o bien qué filosofía educativa subyace a los principios expuestos. Creemos que es bueno plantear esta pregunta de manera muy abierta ya que puede suscitar todo tipo de respuestas desde diversas perspectivas. Consideramos que las contestaciones a esta pregunta nos pueden dar una pauta de las necesidades reales de la docencia de lenguas extranjeras en esta etapa.

Dentro de las preguntas que hemos planteado se encuentra también el proyecto de mejora:

¿Qué aspectos educativos son susceptibles de revisión y cambio es un aspecto que da pautas sobre la posibilidad de aplicar prácticas educativas más eficaces?

A pesar de estar alejado de las competencias o posibilidades de los docentes encuestados, creemos que el hecho de situarse en una posición en la cual pudiesen decidir cualquier aspecto relacionado con su tarea docente nos lleva a descubrir cuáles son sus verdaderas prioridades. Somos concientes de las limitaciones y riesgos de las preguntas sobre una educación utópica y los datos obtenidos serán valorados con total prudencia.

Otro aspecto que nos interesa, aunque resulte algo más secundario en la valoración de los datos de este estudio, es:

¿Cuál es el grado de conexión con la actualidad educativa de los docentes?

Queremos hacer aquí referencia al grado de preocupación por la formación y el conocimiento de las políticas que se llevan a cabo en España y las provenientes de la Unión Europea relativos a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas. Es por esto que consideramos relevante plantear cuestiones relativas a las políticas europeas y a la formación permanente.

Otra pregunta que nos asalta, en este mismo contexto de conexión con la formación del profesorado a lo largo de la vida laboral, es si son conscientes de las buenas prácticas educativas que emplean. Si no es así, sería de gran interés que se articulase un cauce para reafirmar y apoyar su labor docente. Por lo que sería de interés conocer su opinión sobre la existencia de un organismo consultivo para el asesoramiento en la enseñanza del inglés en Educación Infantil.

1.4. Relevancia del tema de la investigación

1.4.1. Interés científico

El interés científico de este trabajo tiene relación directa con la metodología y su relevancia. Se fundamenta en que el resultado obtenido de analizar las buenas prácticas educativas revierte en beneficio de la comunidad educativa y es de interés no sólo para los profesores de lenguas extranjeras sino también para los formadores de estos docentes. Cabe destacar que el hecho de sentar las bases para una mejor formación inicial y continua de los docentes repercute de manera significativa en el alumnado y es beneficioso para el funcionamiento del sistema educativo en su conjunto.

Al realizar este estudio de campo se obtienen una gran cantidad de datos e información sobre la situación de la didáctica de la lengua extranjera en Educación Infantil que dan muestra de cuál es la situación real de la docencia del inglés en la etapa, las necesidades, los recursos y, fundamentalmente, el perfil del profesorado de inglés en Educación Infantil.

Este perfil es, en esta investigación, el punto álgido del debate sobre la enseñanza del inglés en esta etapa. Hasta el punto de que por medio del análisis de los condicionantes que modelan la práctica docente podremos formular hipótesis más idóneas para elaborar propuestas de mejora. Éstas, en su conjunto y de modo individual, podrán arrojar luz sobre los aspectos que, aún siendo de enorme relevancia, no han estado en el primer plano de la tarea docente hasta la actualidad o han sido ensombrecidos por otros que, por cuestiones de operatividad o prioridad, han sido los engranajes principales. Ni que decir tiene que al tratar este estudio con el auténtico rigor científico que se exige, las conclusiones se ajustarán de manera fiel a los datos que figuran dentro del ámbito exclusivo de la investigación.

Los datos obtenidos tienen la importancia de ser extraídos del entorno del aula y la escuela y gracias al análisis de los mismos se pueden sacar conclusiones de cierta entidad para establecer cuál es el estado de la cuestión en este momento y vislumbrar hacia dónde se deben encaminar los esfuerzos de la comunidad de docentes en el futuro.

Este objetivo, aunque parezca pretencioso, ha estado siempre en el ánimo de este investigador hasta el punto de intentar hacer ver que, con una metodología adecuada, se puede obtener un gran rendimiento de la labor docente y, por ende, abrir el universo del

descubrimiento al alumno de Educación Infantil en una nueva lengua y bajo unas mejores condiciones pedagógicas.

No cabe duda que, como han indicado Vez, Guillén y Alario (2002: 317-318), en el conjunto de nuestro país –donde ya conviven un buen número de lenguas y culturas- estamos asumiendo en los últimos años (si bien en desigual medida, en virtud de las decisiones de las diferentes administraciones educativas) el reto que supone la iniciación temprana de lenguas extranjeras dentro del currículo no obligatorio. De esta manera, España se suma a las políticas lingüísticas europeas que pretenden conseguir la incorporación de la diferencia lingüística y cultural como una de sus principales riquezas patrimoniales. El objetivo se centra en que la comunicación en dos o más lenguas se generalice hasta ser un rasgo distintivo de la ciudadanía.

Siguiendo las directrices europeas, y en un periodo de menos de veinte años, la perspectiva de la enseñanza de LEs en nuestro país ha dado un giro de ciento ochenta grados. La reforma educativa de enseñanzas primarias de 1991 supuso la introducción de estos aprendizajes desde el segundo ciclo de Educación Primaria –ocho años. Cinco años más tarde, en 1996, la inclusión opcional de LEs desde los tres años y la creación de centros bilingües en colaboración con el British Council en el segundo ciclo de Educación Infantil, abrieron nuevas perspectivas en el trabajo lingüístico. Sin embargo la generalización de estas enseñanzas en este nivel educativo a partir del 2000, obedece a una demanda social fruto de la creciente tendencia que asocia aprendizajes tempranos a beneficios cognitivos e intelectuales (Lorenzo and Rodríguez, 2014).

Pero esta arriesgada apuesta, aún en fase experimental, es simplemente el inicio de una largo camino que requiere el diseño, experimentación y contraste de diversos programas adaptados a las diferentes situaciones escolares, con el objetivo de consensuar un currículo que permita la inclusión de todas estas diferencias, así como las modificaciones curriculares de las subsiguientes etapas que han de variar para adaptarse a las nuevas necesidades y saberes que son fruto, precisamente, de esta iniciación temprana.

Sin embargo, es precisamente esta ausencia de currículo la que genera el desasosiego entre el profesorado, pues, aunque en líneas generales, las teorías lingüísticas y pedagógicas que sustentan este trabajo están básicamente descritas en las directrices de trabajo en LEs planteadas para el segundo y tercer ciclo de Educación

Primaria, profesorado, centros, e incluso autoridades académicas son conscientes de haber iniciado una modificación curricular que irá forjándose día a día, pero cuya meta no está claramente perfilada (Madrid and Ortega, 2014).

Esta situación de novedad curricular, que forma parte del interés científico de nuestra investigación, va unida al desconocimiento de este ciclo educativo para el profesorado especialista en LEs, lo que complica mucho más el diseño de trabajo de aula. Una complicación que, como ya hemos anticipado en el punto 1.3.1 relativo al problema de investigación de esta tesis, tiene su epicentro en la dicotomía de las ventajas e inconvenientes (que tratemos, más adelante, en el capítulo segundo) derivadas de la introducción temprana de una lengua extranjera y que, como han acertado a señalar con rotunda claridad Huete García y Pérez Esteve (2003: 13-14), tiene que ver con las persistentes dudas e incógnitas que rodean al tema de nuestro trabajo:

> El refrán "no por mucho madrugar amanece más temprano", podría aplicarse respecto a la introducción temprana de la lengua extranjera. Numerosos estudios corroboran la mayor plasticidad de los niños y niñas de corta edad para adquirir aspectos fonológicos, lo que supone que cuanto antes se inicie el aprendizaje de un idioma, mayor será la garantía de adquirir un acento próximo al nativo. No obstante, otros muchos estudios demuestran que no aumenta la competencia comunicativa en la LE por el mero hecho de iniciar antes su aprendizaje en el ámbito escolar. Por ello, la pregunta ¿merece entonces la pena el esfuerzo? no está exenta de justificación, pero esta pregunta tiene, a nuestro juicio, una respuesta clara: depende. Depende, sobre todo, de cómo se aborde.

En definitiva, nuestro humilde estudio no pretende resolver en el nivel científico la duda epistémica sobre el valor de la enseñanza del inglés en la Educación Infantil – que, a nuestro juicio tardará en encontrar la validación empírica necesaria para demarcar sus ventajas y desventajas- sino aportar la frescura y la novedad de un campo muy poco estudiado hasta el momento y creemos que puede abrir un frente para replantear la docencia del inglés en esta etapa y al mismo tiempo dotar de recursos pedagógicos a los docentes desde el análisis de las prácticas educativas con mayor rendimiento a nivel aprendizaje y mejor puesta en práctica por parte de los muchos docentes que se enfrentan a estar tarea hoy en día con más incertidumbres que seguridades en su equipaje de trabajo.

1.4.2. Interés personal

Mi interés al personarme en esta investigación parte de mi etapa como profesor de inglés en Educación Infantil durante buena parte de los años noventa y los dos primeros años de este siglo: hasta el año 2002.

En el año 1993 hice un pilotaje de materiales elaborados personalmente para poner en práctica durante el último trimestre de ese curso. Estos materiales que se fundamentaban en tres principios: aprender moviéndose, aprender cantando y un amplísimo aporte de INPUT visual. Con estos materiales impartí clases de inglés a un grupo de alumnos de tercer curso de Educación Infantil. La idea de la dirección del centro en el que trabajaba, y donde aún ejerzo mi tarea docente en la actualidad, era establecer la enseñanza del inglés como actividad complementaria en la etapa de Educación Infantil. Esto suponía dotar de cierto halo de oficialidad a la materia y por otro lado, hacer un estudio de la viabilidad del proyecto para cursos académicos posteriores tratando de evitar la interrupción del programa y de este modo asegurar su perduración en el tiempo.

Al mismo tiempo, dicho pilotaje se desarrolló también para poner en práctica los instrumentos fruto del trabajo en colaboración con los profesores-tutores de la etapa con el objeto de realizar el ya mencionado estudio de tesina, *La enseñanza del inglés en Educación Infantil: estudio de caso contrastivo*.

Desde el curso 1994 y de forma in-interrumpida impartí clases a alumnos de 3º de Educación Infantil paralelamente a mis funciones como profesor de inglés y director de las etapas de Secundaria y Bachillerato en el Colegio Compañía de María de Santiago de Compostela.

A partir de 1996 se produce un *impasse* provocado en parte por lo absorbentes que resultan las obligaciones inherentes al cargo de dirección del centro y el trabajo de investigación quedó relegado a un segundo plano por falta de tiempo material para realizarlo. Esto se vio agravado por la exigencia del periodo en el que ejercí las funciones de director general del centro: desde 2001 hasta 2005.

Durante todo este tiempo anteriormente reseñado he permanecido en contacto con mi director de tesis y he participado en muchos de los grupos de trabajo que él ha creado para tareas específicas de evaluación de competencias lingüísticas y que

eventualmente llevaron a la creación del *Observatorio Atrium Linguarum* centrado en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas y al que pertenecí desde su fundación.

Desde el final de mis obligaciones como director general hasta la actualidad hemos rediseñado la investigación de la tesina y hemos reformulado algunos de los supuestos incluidos en la misma obligados, en parte, por la aparición de nuevos proyectos inexistentes en los años noventa y la evolución de las políticas educativas.

La elección de "*Buenas prácticas educativas*" es debido a que la metodología educativa es un aspecto de gran interés para mí como docente que soy desde 1989. Por otro lado, y debido a mi larga experiencia con alumnos de Educación Infantil, considero que la iniciación precoz y el aprendizaje temprano son cuestiones que ofrecen un gran potencial pedagógico. Es por esto que veo en el periodo de Educación Infantil una etapa que, planificada con una metodología adecuada, puede sentar las bases para un desarrollo y crecimiento eficaz del niño y desarrollar aspectos evolutivos muy importantes que, de otra manera, o no se llegarán a desarrollar o bien su desarrollo mostrará un nivel de progreso irrelevante.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 2

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA EDUCACION INFANTIL: ESTADO DE LA CUESTIÓN

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

2.1. El factor edad en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras

A la hora de definir el mejor escenario para acometer el aprendizaje de una lengua, el factor edad es uno de los aspectos que genera mayor controversia. De hecho, diversos estudios en los campos de la psicología y pedagogía defienden la conveniencia de comenzar este aprendizaje a edades tempranas debido a la flexibilidad del cerebro y la capacidad de amoldarse a cualquier situación que implique la inmersión en escenarios desconocidos. Por otro lado, existen estudios y teorías que no otorgan al factor edad una ventaja significativa y califican de cruciales otros factores relativos a las características individuales de los hablantes, esto es, la motivación, las habilidades personales, etc.

Las teorías que abogan por la conveniencia del aprendizaje temprano se fundamentan en que, durante los primeros años de vida, el cerebro del ser humano está inmerso en un proceso fisiológico de generación de los diferentes nexos entre sus neuronas. Por consiguiente, si se somete a los alumnos a nuevos aprendizajes, como una lengua extranjera, éstos se verán beneficiados de dos modos: en primer lugar porque su cerebro seguirá aumentando sus conexiones neuronales y en segundo lugar porque podrá realizar un aprendizaje con mayor facilidad y, por consiguiente, con mayor rapidez. Se sabe por los estudios centrados en analizar la adquisición del vocabulario de los hablantes bilingües, que un niño que aprende dos lenguas maternas simultáneamente adquiere más rápidamente la comprensión de que un objeto no deja de ser el mismo objeto por el hecho de tener dos vocablos diferentes para referirse a él.

Por otro lado, como veremos en las teorías que analizaremos a continuación, se comprueba que varios autores defienden la necesidad de abordar por separado el aprendizaje de cada uno de los componentes del lenguaje: pronunciación, gramática, léxico, etc. También es necesario tener en cuenta otros factores que inciden en el aprendizaje eficaz de una lengua. Éstos son la afectividad, la motivación y la actitud, que unidos a factores cognitivos, sociales así como el tipo o calidad de la *interacción comunicativa*(Couto-Cantero, 2012), determinarán, sin lugar a dudas, el grado de eficiencia en el aprendizaje de los individuos.

El aprendizaje de una lengua extranjera es considerado un problema cognitivo que no se limita únicamente al escenario lingüístico. De hecho, se ha constatado que el estudio de una lengua extranjera a edad temprana genera un aumento en el desarrollo de

las destrezas matemáticas en el campo de la resolución de problemas, lo que demuestra a las claras que nos encontramos ante una actividad que va más allá de la estimulación cognitiva y el factor de éxito académico.

> Research has shown that foreign language study in the early elementary years … results in higher achievement test scores in reading and math (Stewart, 2005).

En un acercamiento más pormenorizado a las teorías y estudios realizados en el campo del aprendizaje lingüístico, entendemos que un buen punto de partida para situar la debatida cuestión es citar la *Hipótesis del Período Crítico de Lenneberg* (1967). Según esta teoría, el individuo sufre una atrofia de su habilidad para adquirir el lenguaje al alcanzar la pubertad. Al hilo de la hipótesis de Lenneberg, encontramos la consabida creencia popular que define a los niños como entes capaces de absorber cualquier conocimiento lingüístico al que se les exponga. Esto es, lo que se ha denominado comúnmente como la teoría de la esponja ("*Los niños son como esponjas capaces de absorberlo todo*") y que ha sido citada por Wang en su estudio de 2001.

La hipótesis de Lenneberg fue considerada muy radical para varios autores que se apresuraron a redefinir el periodo crítico como una Etapa Sensible (Oyama, 1979) o un Periodo Privilegiado (Moreau y Richelle, 1981). También Mägiste (1984) revisita la HPC y la redefine en términos más constructivos como la *Hipótesis de la Edad Óptima*. En todos los casos mencionados, se da por sentado que existe una etapa evolutiva en la que la adquisición del lenguaje es más fructífera y que llega hasta la pubertad.

Lenneberg postula que el período óptimo para el desarrollo del lenguaje abarca desde los dos años hasta la pubertad. Esto es debido a que antes de los dos años de edad, un individuo no posee la madurez cerebral suficiente para la adquisición del idioma. Después de la pubertad lo que sufre el individuo es una pérdida sustancial de la plasticidad cerebral ligada a la lateralización de las funciones, ya que el hemisferio izquierdo del cerebro está más vinculado a las funciones del desarrollo del habla y de la adquisición del lenguaje. Sin embargo, antes de los dos años la dominancia cerebral no está establecida por lo que la información recibida por el individuo no se gestiona adecuadamente. El sistema de lateralización, por así decirlo, está en proceso de construcción.

Esta afirmación no supone que el niño sea incapaz de aprender una lengua a partir de la pubertad. El propio Lenneberg admite que la capacidad de aprender otra lengua

existe a partir de esta etapa pero con mayor dificultad que en el periodo crítico. A pesar de que su teoría ha sido objeto de gran cantidad de críticas, la solidez de su hipótesis es difícilmente cuestionable ya que se fundamenta en aspectos fisiológicos y evolutivos, en la composición química de la corteza cerebral, de la materia blanca -que está formada por fibras nerviosas las cuales se encargan de la transmisión de información a otras células nerviosas-, en la densidad neuronal o en la frecuencia de las ondas cerebrales que es la actividad eléctrica producida por el cerebro. Como se puede comprobar, Lenneberg emplea argumentos estrictamente científicos para apoyar su teoría y explicar de este modo la enorme capacidad de los individuos durante la infancia para la adquisición del lenguaje.

Cabe interpretar la *Hipótesis del Periodo Crítico* de dos maneras diferentes. Por un lado, se entiende que su primer significado corresponde a una hipótesis empírica según la cual los humanos son más eficientes en el aprendizaje de la lengua durante los primeros años de vida. En otras palabras, la hipótesis afirma que la edad del aprendizaje es un indicador importante del nivel de competencia al que se puede llegar. De este modo, los individuos de más edad comenzarán a aprender una lengua mientras que los más jóvenes tendrán la posibilidad de alcanzar una competencia similar a la de un hablante nativo (Pallier, 2007).

El concepto de *Periodo Crítico* es también utilizado para hacer referencia a que la disminución de plasticidad neurológica por cuestión de la edad es la causa de las abundantes dificultades en el aprendizaje del lenguaje (Penfield y Roberts, 1959). De acuerdo con este segundo significado, la *Hipótesis del Periodo Crítico* se convierte en una explicación de los potenciales efectos de la edad en el aprendizaje de la lengua.

Sin embargo, se puede argumentar también que la pérdida de plasticidad no es sólo debida a factores de maduración sino también a la consecuencia de la propia adquisición del lenguaje:

> Before the child begins to speak and to perceive, the uncommitted cortex is a blank slate on which nothing has been written. In the ensuing years much is written, and the writing is normally never erased. After the age of ten or twelve, the general functional connections have been established and fixed for the speech cortex (Penfield, 1965: 792).

Por otro lado se nos ofrece la perspectiva según la cual, el circuito de la adquisición del lenguaje ya no se necesita una vez que ha sido usado. Esto significa que

es prescindible, incluso se debería desmantelar en caso de que el hecho de mantenerlo supusiese algún perjuicio. Por lo tanto, el tejido neuronal sin necesidad de crecimiento por cuestiones de utilidad es un buen candidato para la papelera de reciclaje (Pinker 1994: 294-295). Según este planteamiento, se puede concluir que la falta de estímulo es la causante del aletargamiento de algunos de los circuitos neuronales y que los sistemas que dejan de tener necesidad de utilización, pasan a un segundo plano con lo cual su eficacia se reduce considerablemente.

La *Hipótesis del Periodo Crítico* es también puesta en tela de juicio por otros autores que han argumentado a favor de la capacidad para aprender el lenguaje de un modo similar entre niños y adultos (McLaughin, 1977). Incluso se han aventurado a afirmar que ningún período es más crítico que los demás en la evolución humana (Menyuk, 1981). Otros han manifestado críticas parciales a la teoría de Lenneberg tales como la de Munsell et al. (1988) quienes afirman que la plasticidad cerebral se mantiene siempre y cuando los procesos de aprendizaje de los individuos se sometan a estímulos. Esta apreciación nos lleva a concluir que la falta de estimulación aboca al individuo a la pérdida irrevocable de la plasticidad cerebral.

En relación a la cuestión del desarrollo cerebral y de su relevancia para la adquisición del lenguaje es conveniente hacer mención de la clasificación del mismo en cinco niveles defendida por Dryden y Vos (1997) y que definen de la manera siguiente:

- El primer mes el recién nacido reacciona al medio ambiente y desarrolla conexiones sinápticas a un ritmo de tres mil millones por segundo (Kotulak, 1996) Todas las experiencias del bebé son absorbidas y almacenadas en las células de la memoria.
- A los primeros seis meses los bebés balbucean sonidos que no se corresponden con una lengua determinada. El niño aprende a hablar utilizando los sonidos que recoge de su entorno. En este proceso de toma de contacto con la realidad que le rodea, se puede concluir que "desecha" la posibilidad de hablar en lenguas que no escucha.
- A los ocho meses el cerebro de un niño tiene un billón de conexiones. Después de este punto álgido, el número de conexiones empieza a reducirse a menos que el niño esté sometido a estímulos a través de todos sus sentidos.

- A la edad de diez años, aproximadamente la mitad de las conexiones se han desactivado en un individuo ordinario. Quinientos mil millones de estas conexiones permanecerán activas durante toda la vida del individuo.

- Por encima de los 12 años, el cerebro es extremadamente esponjoso, con lo que las bases del pensamiento, lenguaje, visión, actitudes, aptitudes y otras características se asientan. Después de este estadio del desarrollo del individuo, las ventanas se cierran. La arquitectura fundamental del cerebro se ha completado. Esto quiere decir que es más fácil aprender una lengua extranjera durante el periodo que comprende los cinco estadios mencionados anteriormente.

Cada individuo nace con cien mil millones de células cerebrales y cada célula realiza hasta veinte mil conexiones. Que las células realicen conexiones o mueran depende de la riqueza de estímulos del ambiente en el que vive el individuo (Diamond, 1988; Ornstein 1984). Sin embargo, en los entornos escolares o educativos los estímulos son el combustible que provoca el desarrollo eficaz de la máquina neuronal. Es por esto que podemos argumentar a favor o en contra de cierto tipo de estímulos, pero lo que es incuestionable es que el estímulo comunicativo *per se* desencadena el aprendizaje del lenguaje.

Lo que argumenta Seliger (1982) es que cuando se habla de período crítico, es necesario subdividirlo y constatar la existencia de diferentes períodos críticos durante la vida del individuo: para la fonética, para la sintaxis y para la semántica. Por otro lado, Jacobs y Shumann (1992) también inciden en la existencia de múltiples períodos críticos para el aprendizaje del lenguaje, lo que para estos autores significa que la plasticidad del cerebro se mantiene durante toda la vida del individuo.

Como podemos comprobar, los argumentos esgrimidos por los críticos de Lenneberg no consiguen desmontar totalmente su teoría. De hecho los autores de nuevas teorías relacionadas con el factor edad en el aprendizaje matizan o complementan la HPC como lo hace el propio Loritz (1991):

> Insofar as this is true, it appears to be akin to the adults' decreasing ability to learn fine motor skills like playing the violin, so it seems misleading to attribute the child's advantage to some innate, language specific capacity. Moreover, in these capacities appears to be

> relatively linear, so it also seems misleading to characterize it as the result of some "critical period." Adaptive grammar attributes the child prodigy's advantage to the fact that the cerebellum is a tabula rasa at birth and slow, non-plastic learner thereafter.

Comprobamos que Loritz atribuye la gran versatilidad de los jóvenes aprendices a que el cerebelo inicia su uso y por lo tanto está ávido de información y respecto a ella se moldea. Postula que la pérdida de la habilidad para moldearse es lineal y se puede considerar consustancial a la maduración del individuo. Es por esta falta de flexibilidad por la que los hablantes adultos no son capaces de reproducir sonidos con la perfección de los más jóvenes. La razón de este hándicap radica en el hecho de que una vez aprendida la lengua materna, dichos esquemas y patrones quedan establecidos y el cerebelo es reacio a modificarlos para adaptarlos a los esquemas fonológicos de una segunda lengua.

Respecto a la teoría de la lateralización del cerebro humano, comprobamos que la hipótesis de Lenneberg se vincula a dicha teoría, según la cual la mayoría de los seres humanos muestran el hemisferio izquierdo como el centro responsable del procesamiento lingüístico. De hecho, Scovel (1969) afirma que la laterización determina el aprendizaje de los individuos:

> It is proposed that it is the nature of the human brain, not its nurture that is essentially involved here- specifically, that the onset of cerebral dominance, which seems to occur around the age of twelve, inhibits the ability of a person to master the sound patterns of a second language without an impinging foreign accent.

Sin embargo, esta ventaja en el aprendizaje se limita a la capacidad de asimilar la fonética de una manera natural. Es por esto que los individuos menores de doce años son capaces de interiorizar y dominar la pronunciación de una lengua. Sin embargo, los adultos- mayores de doce años- sobrepasan con creces a los niños a la hora de aprender términos de vocabulario, reglas sintácticas y variantes estilísticas.

Esta argumentación a favor de una completa lateralidad del cerebro a la hora de procesar el lenguaje tiene también sus detractores. De hecho, comprobamos cómo se tilda de simplista el hecho de remitir exclusivamente la función del lenguaje al hemisferio izquierdo (Kennedy, 1988). Por consiguiente, en caso de existir lesiones en el hemisferio derecho y debido a la interactividad del cerebro y de la conexión entre sus dos hemisferios, se ha constatado una menor capacidad para procesar aspectos convencionalizados del discurso tales como las metáforas y los modismos (Van Lancker

y Kempler, 1987). Esto lleva a deducir que, en cierta medida, algunas regiones del hemisferio derecho también se han relacionado con la organización del significado o la función semántica (Mummery et al., 2000).

Otros autores explican esta dicotomía entre el funcionamiento de los dos hemisferios afirmando que la acentuación se reconoce en el hemisferio izquierdo ya que opera en un sentido lineal y analítico (Cortés Moreno, 1999), mientras que la entonación, al igual que otros procesos tales como las relaciones espaciales, el movimiento, las emociones, se procesan en el hemisferio derecho por su operatividad en un sentido paralelo y sintético (cfr. Gilbert, 1978; Cauneau, 1992; L. Taylor, 1993).

En realidad, si bien es cierto que los diferentes modelos neuronales de procesamiento lingüístico no están de acuerdo en cuando a la ubicación precisa de las regiones del córtex cerebral que participan en el proceso de la adquisición del lenguaje -al igual que se desconoce el modo exacto en que se produce el intercambio de información entre las mismas- está ampliamente admitido que la mayor parte de las estructuras neuronales implicadas en el procesamiento de los estímulos lingüísticos se encuentran en el hemisferio cerebral izquierdo (Martin, 2003).

No sólo las zonas que intervienen en el aprendizaje de la lengua son relevantes para este estudio. Es necesario también tener en cuenta los diferentes tipos de procesamiento de la información. Estos modelos varían desde los sistemas en paralelo, en serie, analítico y globalizador, a los que tanto Vaid (1983) como Valsiner (1983) hacen referencia.

> …both hemispheres contribute to it; they differ only in the nature and degree of their contribution. Thus, for example, if serial processing of linguistic input is required by a given task, one would expect greater left-hemisphere participation than when the same input is to be processed holistically (Geffen, Bradshaw and Nettleton, 1972: 28).

Tradicionalmente se ha considerado que los hemisferios cerebrales operan en paralelo para procesar el lenguaje, sin embargo con frecuencia se mantiene su consideración de operador en serie, lo que significa que nos encontramos ante series de fonemas, de letras, de palabras, etc. Este planteamiento sienta las bases para deducir que, por lógica, los pensamientos han de seguir el mismo patrón y constituir series.

Por otra parte, es necesario acometer el estudio y la comprensión de la manera en la que los diversos tipos de conocimiento llegan a generarse en el cerebro. De este

modo, comprender cómo se genera el pensamiento declarativo, el factual, el superficial, el profundo, etc. es de gran utilidad para la ingeniería del conocimiento y, por ende, para el procesamiento del lenguaje de un segundo idioma.

Ya que se hace referencia a la relevancia del factor evolutivo en el aprendizaje o la enseñanza de la L2, es muy importante no perder de vista el modo en que funciona la estructura cerebral de los individuos:

> El hemisferio izquierdo del cerebro está más ligado a las funciones del habla y del lenguaje que el hemisferio derecho. Sin embargo, antes de los dos años de edad no existe una auténtica dominancia cerebral por lo que si el hemisferio izquierdo no realiza sus funciones de manera óptima, las funciones de éste son asumidas por el hemisferio derecho (Lenneberg, 1967: 134).

El *periodo propicio* del que nos habla este autor abarca la etapa comprendida entre los 2 y los 12 años, basándose en la falta de madurez cerebral para la adquisición del lenguaje antes de los dos años de edad y la pérdida de la plasticidad cerebral a partir de los doce años. Sin embargo, esto no excluye la posibilidad del aprendizaje del idioma más allá de esta edad. De hecho, el propio autor afirma que el aprendizaje de una L2 presenta un grado de dificultad mayor, pero que es posible aprender otra lengua.

Existen varios estudios comparativos entre alumnos que han tenido una contextualización en lengua extranjera desde la infancia y otros que han iniciado su aprendizaje en la pubertad. Las conclusiones de estos estudios muestran que los alumnos inmersos en un escenario de aprendizaje tardío llegan a alcanzar el nivel de sus compañeros en destrezas como producción escrita y comprensión escrita. Respecto a la competencia oral, los alumnos sometidos a escenarios de aprendizaje temprano mantienen ventaja a la hora de afrontar tareas en las que se ponen en juego las destrezas de comprensión, expresión e interacción orales (Genesee, 1987; Swain & Lapkin, 1986; Wesche, Morrison, Ready, & Pawley, 1990).

Frazier (1995) expone que los diversos componentes y aspectos de la información lingüística son objeto de representaciones mentales tanto por separado, como en paralelo. Se puede afirmar, por lo tanto, que únicamente por medio de la coordinación de los dos hemisferios es posible procesar mensajes a través de un protocolo de codificación y decodificación.

Ante lo expuesto por los diferentes autores respecto al modo en que el cerebro procesa el lenguaje, es oportuno analizar las hipótesis expuestas sobre la idoneidad de

iniciar el aprendizaje de una segunda lengua a una etapa temprana del estadio evolutivo del individuo. De hecho, se tiene constancia de diversas investigaciones que aseguran que cuanto antes se exponga a los niños a una inmersión o input en una segunda lengua, el resultado será mejor y sentará las bases para un aprendizaje más fructífero en un futuro ("*Amount of instruction is the most important predictor of L2 learning success*", Carroll, 1980: 83).

La mayoría de las teorías abogan por que la continuidad en la inmersión en situaciones comunicativas es el elemento crucial ya que existe una relación causa efecto entre el tiempo de exposición al lenguaje y su correcto aprendizaje. La conclusión lógica debe ser que cuanto antes el individuo inicia el aprendizaje de la segunda lengua, mejor será el resultado de su aprendizaje. Por lo tanto, si hay evidencias de que los jóvenes aprendices se desenvolverán mejor lingüísticamente que los aprendices de mayor edad, este debería de ser un claro argumento a favor del aprendizaje temprano.

Qué decir tiene que no todas las estructuras del lenguaje se adquieren en la infancia. De hecho, algunas estructuras gramaticales complejas así como la ampliación del conocimiento del léxico se extiende más allá de la infancia (Klein, 1986). Y en la misma línea se sitúan los postulados de Kennedy (1988) quien afirma que el aprendizaje de la segunda lengua se ve perjudicado por conocimientos previos, esto es, la lengua materna del individuo. Es más, este autor declara que la similitud entre los sistemas lingüísticos de la lengua materna y la lengua extranjera produce una dificultad añadida a la hora de conseguir una auténtica adquisición de la segunda lengua.

Si tenemos en cuenta las tesis de Piaget (1975) sobre el desarrollo cognitivo, la maduración de la habilidad para gestionar el pensamiento abstracto provoca una dificultad añadida para la adquisición de una segunda lengua de modo natural. Piaget pone de relieve que la práctica de situar a los niños en un escenario de aceleración de su desarrollo intelectual es contraria a la facilitación de su proceso natural de aprendizaje. Sin embargo y a pesar de su aviso sobre el riesgo de la aceleración contra natura, afirma que se debe ofrecer a los alumnos oportunidades para explorar al máximo el alcance de su pensamiento en un periodo dado, construyendo así una base más sólida para períodos posteriores. Esta exploración bien encauzada provoca que los niños descubran sus limitaciones y descubran nuevos caminos para la resolución de problemas.

Por otro lado, se ha probado que el modo de comprender y analizar la realidad circundante del adulto se traduce en un obstáculo para la interiorización natural del lenguaje (Littlewood, 1984). En otras palabras, el adulto razona lo que conoce o aprende por lo que se pierde la frescura del aprendizaje al procesar el INPUT lingüístico a través del raciocinio.

Hakuta, Bialystok y Wiley (2003) revisaron la *Hipótesis del Periodo Crítico* basándose en los datos del censo de Estados Unidos desde 1990 empleando las respuestas obtenidas sobre la edad de llegada al país, tiempo de exposición a la L2 y desarrollo del lenguaje de 2,5 millones de inmigrantes con español o chino como lenguas maternas. En vez de constatar la consabida regresión debida al periodo crítico, Hakuta, Bialystok y Wiley obtuvieron gran cantidad resultados de progresión en línea con el nivel de educación y la edad de llegada al país. Esta ausencia de discontinuidad en la progresión indica que el grado de éxito en el aprendizaje de L2 de se ve afectado negativamente de modo lineal y constante a lo largo de la vida de los hablantes.

Del mismo modo, una gran batería de datos fue analizada por Chiswick, Lee, and Miller (2004) en un *Informe Longitudinal de los Inmigrantes* en Australia. Estos estudios no tuvieron éxito a la hora de encontrar un patrón de regresión que indique de modo diáfano el cumplimiento del periodo crítico. MacWhinney (2005) por su parte, explica la ausencia de una regresión marcada y la aparición de efectos relativos a la edad de los hablantes en su Modelo de Competición Unificado (Unified Competition Model) según el cual los aprendices mayores se hacen constantemente dependientes de las conexiones entre sonido y ortografía y hacen variaciones en las construcciones que pueden controlar o que faltan, o bien que se han transferido de modo incorrecto. También se ven afectados por los contactos sociales limitados y el deterioro de las destrezas cognitivas. Desde su punto de vista, ninguno de estos factores muestra indicios para provocar una brusca caída de la habilidad de aprendizaje a una edad en concreto, sino una regresión gradual a lo largo de la vida del individuo.

Un estudio a tener en cuenta a la hora de analizar la relevancia del factor edad es el trabajo de Collier (1987). La separación de los niños y adolescentes en tres grupos diferenciados según su capacidad de aprendizaje natural arroja los siguientes resultados: los alumnos entre 8 y 11 años son los más ávidos a la hora de aprender, los alumnos entre 5 y 7 años mostraron un alto grado de eficacia pero por debajo del grupo anterior y

los menos diligentes en relación al aprendizaje de la L2 son los comprendidos entre 12 y 15 años.

Según Erving-Trip (1974), la mayor capacidad de los niños que se sitúan en la etapa pre-pubertal (entre los 7 y los 9 años de edad) es debida a cuatro factores que tienen relación directa con un mayor grado de evolución o madurez intelectual. En primer lugar, este autor afirma que los niños de esta edad ya tienen interiorizados algunos principios básicos de articulación fonológica. En segundo lugar, argumenta que el sistema de relación y representación de significados está más desarrollado a esta edad. En tercer lugar constata la mayor amplitud de conocimientos a esta edad lo que supone un beneficio para la ampliación de la memoria. Y, en cuarto lugar, expone que el niño a esta edad es consciente de su capacidad de emplear reglas ya que posee una habilidad para el raciocinio suficientemente desarrollada para hacerlo.

Esta superioridad para el aprendizaje lingüístico de los niños de 7 a 9 años sobre los de 4 a 6 está constatada por Erving-Trip en ambientes formales de enseñanza y es necesario dejar patente que los alumnos bajo estas condiciones no son capaces de lograr un rendimiento lingüístico óptimo que sí se consigue en escenarios de inmersión lingüística naturales.

En la adolescencia, los individuos siguen desarrollando su capacidad de aprendizaje por lo que desarrollan destrezas específicas para la adquisición de vocabulario y son capaces de diferenciar aspectos morfosintácticos del lenguaje (Snow, 1983 y Patkowski, 1990). De hecho, estos aprendices adolescentes son capaces de monitorizar su producción oral mejor que los niños. Esto supone que la supervisión que realizan es consciente y reflexiva lo que provoca una mayor inhibición a la hora de establecer la comunicación. Según McLaughin, (1987) la inhibición de los adolescentes puede ser un hándicap a la hora de acometer un aprendizaje natural de la lengua pero, a pesar de ello, la madurez intelectual mostrada les lleva a aplicar las destrezas naturalmente interiorizadas o consolidadas que provienen del aprendizaje de la primera lengua (lengua materna) en el aprendizaje de la segunda lengua.

Existen autores que postulan la conveniencia de aprender otra lengua a la edad adulta como periodo idóneo para la obtención resultados óptimos. En este sentido Cummings (1981) realiza una distinción entre dos destrezas que desarrollan los individuos durante su crecimiento. Por un lado, se encuentra la competencia

cognoscitiva académica del lenguaje (‘*cognitive academic language proficiency’*) en la que los adultos aventajan a los más jóvenes ya que en dicho bloque es donde se encuadran los aspectos más formales y racionales del aprendizaje lingüístico: la morfología, la sintaxis, el vocabulario, la lectura comprensiva. Por otro lado, en el campo de las destrezas básicas de interrelación personal, lo que Cummings define como *basic interpersonal communicative skills*, la ventaja de los adultos no está clara. De hecho, se puede afirmar que no existe tal ventaja sino más bien una desventaja de los adultos respecto a los jóvenes aprendices.

En la misma línea argumental, observamos que los enfoques cognitivos para explicar neurobiológicamente el proceso de aprendizaje de la L2 han puesto de manifiesto recientemente la distinción entre los procesos que interactúan en el desarrollo de dominio de la lengua en línea con la dimensión procedimental/ declarativa ampliamente aceptada en la ciencia cognitiva (e. g., MacWhinney, 2005; Paradis, 2004; Ullman, 2001).

Según estos estudios, se puede afirmar que coexisten dos sistemas: un sistema procedimental analítico basado en el empleo de reglas, y un sistema declarativo de formulas basado el empleo de ejemplos (Skehan, 1998). En el primero, el almacenamiento y las potentes reglas generadoras de discurso operan a la par para elaborar y registrar oraciones gramaticalmente correctas, mientras que en el segundo, el papel central lo juega un gran sistema memorístico con algunas reglas funcionando como enlaces. Existe un amplio consenso en que el sistema de adquisición de la lengua de los niños descansa más en los procesos basados en la memoria mientras que los adultos se caracterizan por un aprendizaje dirigido por reglas y normas.

Según lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que la hipótesis de Lenneberg es ampliamente aceptada, por lo que la existencia de un período crítico para el moldeado del componente fónico del lenguaje en una segunda lengua es un principio del cual se ha de partir a la hora de enfrentarse al aprendizaje o enseñanza de la misma (Shen, 1990). También, parece sensato constatar que para la adquisición de otros aspectos del lenguaje tales como la gramática o el vocabulario (Scovel, 1995), no existe acuerdo a la hora de establecer un momento de finalización de este período óptimo.

Respecto a la peculiaridad del acento que los hablantes poseen, se puede afirmar que es debido a la pérdida de la habilidad para interiorizar la pronunciación de los

individuos, esto es, al envejecimiento ocasionado por el paso del tiempo. De todos modos, cuando se hace referencia a dicho envejecimiento es conveniente tener en cuenta que éste se puede producir en un período de tiempo relativamente breve, en cuestión de pocos años. Es por esto que Moreau y Richelle (1981) defienden la conveniencia y la ventaja de la etapa de la infancia a la hora de adquirir la pronunciación adecuada. Ellos postulan que los controles motores sutiles o más finos que intervienen en la producción de los sonidos pierden plasticidad y flexibilidad cuando se completa el proceso de lateralización cerebral. De hecho existen estudios en los que se afirma de manera contundente que es imposible para los hablantes desprenderse del modo de pronunciar y del acento inherente a la lengua materna (Ferguson y Garnica, 1975).

En general, cuando los hablantes se encuentran en proceso de aprendizaje de una lengua extranjera aprovechan, en mayor o menor medida, el sistema fonológico de su lengua materna. Esto es debido a que se percatan de la identidad fonológica de ciertos sonidos, lo que provoca el ahorro del esfuerzo a la hora de aprender un nuevo sistema fonológico. Parece razonable pensar que los hablantes adultos son propensos a interpretar los sonidos de la lengua extranjera en relación a los sonidos ya adquiridos de su lengua materna (Flege, 1981). Esto es lo que este autor apunta como la *Hipótesis de Traducción Fonológica*. Según esta teoría, la transferencia de sonidos entre la lengua materna y la lengua en proceso de aprendizaje junto a patrones de acentuación, de ritmo y de entonación es lo que provoca el acento característico que comúnmente se denomina acento extranjero.

En esta línea, el propio Flege, en un trabajo posterior, hace una distinción entre dos tipos de canales: canal de procesamiento auditivo y canal fonético. Apunta que los niños emplean con mayor asiduidad el procesamiento auditivo, lo que obviamente supone una clara ventaja a la hora de pronunciar los sonidos de la lengua extranjera con un mayor grado de perfección. Por otro lado, el aprendiz adulto tiende a relacionar los sonidos de la lengua extranjera con la escritura. Esto es debido a que el adulto, al contrario del niño, tiene una experiencia de aprendizaje lingüístico de su lengua materna a través de la lectura, lo que mediatiza su aprendizaje de manera inconsciente.

A pesar de lo expuesto anteriormente, Flege (1991) mantiene que el aprendiz adulto conserva la capacidad de adquisición de la perfección fonética de una lengua extranjera. Y expone que el hecho de que el hablante adulto no llegue a explotar esta

posibilidad tiene que ver con factores que van más allá de la pura incapacidad fisiológica para llevarlo a cabo. De hecho, los factores ligados a la personalidad pueden ser claves a la hora de superar este hándicap de falta de plasticidad motora.

La posibilidad de llegar a adquirir una buena pronunciación de la lengua extranjera en el periodo posterior a la infancia radica en la necesidad de que los hablantes se mantengan fonéticamente jóvenes. Esto es, que conserven la flexibilidad fonética y articulatoria y que la enseñanza fonética se inicie en tiempo y forma que sean beneficiosos para el mantenimiento de la flexibilidad. De este modo, Kelz (1992) menciona la existencia de gran cantidad de casos en los que se demuestra que los adultos también pueden adquirir una buena pronunciación de una lengua extranjera.

De todos modos, tanto Asher & García (1969), como Fathman (1975), Oyama (1976) o Kennedy (1988) mantienen que a mayor prontitud a la hora de aprender una lengua extranjera, menor será la interferencia de su lengua materna y por lo tanto mejor será su acento.

A parte de los factores de evolución fisiológica, es necesario valorar factores de socialización que tienen que ver con el desarrollo de la personalidad en las diferentes etapas evolutivas (Leontiev, 1981). Los niños de menor edad muestran mayor espontaneidad y menor inhibición a la hora de interactuar con su entorno. Los mayores, por el contrario, muestran más reticencias a manifestarse públicamente y de modo desinhibido con lo que tienen mayores dificultades para interiorizar un nuevo sistema de comportamiento a nivel lingüístico (Mägiste, 1984). A partir de la pubertad, el individuo muestra un mayor deseo de proyección social y de autoafirmación. Así mismo, las capacidades relativas a la comprensión del mundo que le rodea se agudizan y se estabilizan mostrando una mayor y más estable capacidad de concentración y un mayor interés por percibir y recordar datos de su entorno de un modo selectivo y consciente.

Como conclusión a la importancia del factor edad en el aprendizaje de una lengua extranjera hacemos patente el resultado de una creencia ampliamente extendida y compartida por los ciudadanos de diferentes culturas:

> Respondents from around the world believe that early learning of a foreign language in elementary and preschool education promotes higher levels of language proficiency in multiple languages (Pufahl, Rhodes, and Christian, 2000: 97).

2.2. La introducción de una nueva lengua en edades tempranas: ventajas

Desde el punto de vista estrictamente educativo, una lengua tiene el valor de un instrumento que facilita la comunicación y la interactuación en diversos escenarios sociales. Es el canal empleado para la negociación de significados, la obtención de información y la participación en experiencias culturales diversas. Como herramienta, el lenguaje se manifiesta como un potente recurso que moldea la estructura mental del individuo y que contribuye con enorme eficacia a su enriquecimiento como persona y a su madurez, tanto afectiva, cognitiva o social.

La lengua se ha de explotar al máximo de sus posibilidades en todos los ámbitos educativos puesto que se manifiesta como el cauce primordial por el que la persona es consciente del entorno que le rodea analizándolo, interpretándolo y viviéndolo en toda su plenitud. Es, sin lugar a dudas, el instrumento por antonomasia para la adquisición del conocimiento.

Teniendo en cuenta que la lengua es el exponente primordial de una determinada cultura, tanto su estudio como su conocimiento serán de gran ayuda para que los alumnos puedan desarrollar estrategias de tipo social, afectivo e intelectual. De este modo, las lenguas contribuirán a la formación de su intelecto y por ende ampliarán los horizontes de los individuos en su interacción con el mundo que les rodea desde la más tierna infancia.

Hemos comprobado que existe escasa literatura que verse sobre la influencia ejercida por el aprendizaje de una lengua extranjera sobre el desarrollo lingüístico y cognitivo de los alumnos de Educación Infantil. Es por esto que los estudios seleccionados son especialmente relevantes y pensamos que pueden aportar posturas interesantes y arrojar luz sobre las posibles ventajas del aprendizaje temprano de lenguas extranjeras.

Pinto, en su estudio de 1993, demuestra que los niños entre 4-6 años sometidos al aprendizaje de italiano, de su lengua regional y del inglés, lograron mejores resultados a nivel cognitivo que el grupo al que se denominó grupo de control y al que sólo se les instruía en su lengua materna. Resultados similares se han observado en los trabajos de Low et al. (1993, 1995) realizados en escuelas de primaria en Escocia.

Si se da por hecho que la instrucción en L2 puede aportar beneficios a nivel cognitivo, la afirmación de que interviene positivamente en el proceso de aprendizaje de la lengua materna es una apreciación ampliamente aceptada. De hecho, muchos docentes manifiestan que el aprendizaje de una lengua extranjera en Educación Primaria ha tenido efectos beneficiosos sobre la lengua materna.

En esta idea abunda Stewart, quien pone de relieve el apoyo que una lengua extranjera aporta a la profundidad en la comprensión del vocabulario que los hablantes manejan en su propia lengua. El aprendizaje de la L2 es, por así decirlo, un instrumento que ayuda al hablante a ser consciente de una nueva perspectiva de su propia lengua.

> Children who study a foreign language tend to develop new perspectives and depth of understanding about the vocabulary and structure of their first language(Stewart, 2005: 4).

Según King y Mackey (2007), existe una concepción errónea sobre la interferencia durante el aprendizaje simultáneo de las lenguas durante la infancia, ya que tradicionalmente se ha considerado el aprendizaje de una segunda lengua como un hándicap o dificultad para la consolidación de la primera lengua. Sin embargo, se puede comprobar que los resultados obtenidos por hablantes bilingües muestran a las claras que el escenario de inmersión lingüística de estos hablantes es manifiestamente más beneficioso que un escenario de aprendizaje monolingüe.

> One of the most common misconceptions about early language learning is that it will result in language delay (King and Mackey, 2007: 27).

De acuerdo con los resultados obtenidos por estos autores, los niños comienzan a hablar en cualquier momento entre los 8 y los 16 meses de edad, y consideran que el referido retraso en el aprendizaje de una lengua no está basado en ninguna evidencia científica. Lo que es más significativo, es que los hablantes bilingües comienzan su conexión neuronal de representación con dos palabras en L1 y L2 para el mismo concepto a la misma edad que los monolingües lo hacen con una palabra en L1.

> There is no scientific evidence to show that hearing two, three, or more languages leads to delays or disorders in language acquisition… On average, bilinguals and monolinguals enter the one-word and two-word stages, for instance, at around the same time (King and Mackey, 2007: 26).

Esto demuestra que al sumergir a los hablantes en escenarios de comunicación plurilingües, su capacidad de aprender y establecer nuevas conexiones neuronales se amplifica, por lo que genera nuevas posibilidades de interacción y de comprensión del mundo circundante.

Otra de las concepciones erróneas respecto a la calidad del aprendizaje de la primera lengua o lenguas maternas se hace patente en la creencia de que el espacio de la memoria ocupado por la L2 provoca el aprendizaje de una menor cantidad de vocabulario de L1. Esta cuestión la ponen de manifiesto los padres que muestran su preocupación por el limitado manejo de vocabulario pero reconocen que ellos prestan más atención a la lengua ambiental 2 (L2) más que a la lengua ambiental 1 (L1).

> Initially smaller vocabulary in each language at an early age is typically overcome by age four or five, so that by the time bilingual children go to school, their vocabularies in each language are equal to or greater than those of their monolingual peers. (And, of course, when you add both of their vocabularies together at that age, they are way beyond their monolingual peers!) (King and Mackey, 2007: 209).

Como se refiere en la cita anterior, el ritmo del aprendizaje de los alumnos inmersos en el entorno bilingüe es más lento al principio ya que tienen que manejar e interiorizar la gestión de dos códigos de manera simultánea, y lo que es más complicado, tienen que diferenciarlos. Sin embargo, esta dificultad inicial se ve superada con creces con el paso del tiempo (al alcanzar los cinco años de edad) cuando los alumnos son plenamente conscientes del uso de la L1 y la L2. A esta temprana edad, la cantidad de vocabulario que manejan sumando los términos conocidos de las dos lenguas es mucho mayor que el de los alumnos monolingües.

Se comprueba que otros estudios, como el que realizaron María Teresa Rodríguez Suárez, Raquel Rodríguez González, y Gloria López Téllez en 1999 en la Universidad de Oviedo1, muestran como los niños de tres, cuatro, y cinco años que recibían clases de inglés durante media hora diaria no solamente realizaron progresos claramente constatables a nivel de comprensión y producción en lengua inglesa, sino que se pudo constatar un gran interés y curiosidad hacia la lengua extranjera y un mayor desarrollo de la capacidad perceptiva, creativa, memorística y socializadora.

[1] Nos referimos aquí al trabajo: Rodríguez Suárez, T.; Rodríguez González, R. Y López Téllez, G. (1999): Aprendizaje temprano de lenguas extranjeras y desarrollo del pensamiento, *Aula Abierta*, 73; 191-204.

Partiendo del supuesto de que el aprendizaje de una lengua extranjera potencia el desarrollo cognitivo, social y afectivo, se puede concluir que la L2 como vehículo para la adquisición de conocimientos que es, debe de ser utilizada como una herramienta más para la formación y la comunicación desde los primeros años de instrucción escolar. Está comprobado que esta contextualización en otras culturas y lenguas ayuda a los niños a ampliar sus miras desde la infancia y abandonar el encorsetamiento que supone la educación en una sola lengua y sobre una sola cultura.

Ya que está ampliamente aceptado que los niños son hábiles aprendices de una L2, se espera que esta adquisición a la edad escolar de los alumnos se obrará con diligencia y carente de esfuerzo, y dará como resultado un dominio cercano al del nativo o, cuando menos, un alto grado de dominio por medio de de la simple exposición a la lengua objeto de aprendizaje (L2). Los colegios en Europa y en el resto del mundo están mostrando un enorme interés por enseñar lenguas extranjeras a niños más jóvenes en edad escolar e incluso preescolar ya que se pretende preparar a los alumnos desde la más tierna infancia para la globalización.

Un comienzo temprano en el aprendizaje de una L2 tiene grandes beneficios. La inmersión temprana en escenarios de comunicación en L2 lo que consigue es sencillamente sacar partido de la habilidad natural de aprendizaje de la lengua de los niños (Genesee, 2004) y de su capacidad de apertura a las nuevas experiencias incluyendo las nuevas lenguas y las nuevas culturas. Además, el enfoque integrado para la enseñanza de lenguas que incluye el aprendizaje de contenidos con la L2 como lengua vehicular (AICLE), es especialmente apropiado y factible en los primeros cursos cuando la educación es, con frecuencia, experimental y centrada en el alumno. Puede ser mucho más difícil conseguir esta integración en secundaria ya que son necesarias destrezas de un lenguaje más sofisticado y avanzado para dominar los contenidos académicos, aparte de la complejidad y la abstracción inherente a los cursos superiores. Además, los profesores de Primaria e Infantil, por las características de la docencia en estas etapas, están más acostumbrados a integrar la enseñanza lingüística y la enseñanza de contenidos.

El aspecto cultural y de globalización es un elemento decisivo en la elaboración de políticas educativas en todos los países. No cabe duda que la apertura a otras lenguas y culturas desde la más tierna infancia está en sintonía con los programas auspiciados por el Consejo de Europa desde su Comisión de Política Lingüística. Además, se puede

comprobar que entre los productos educativos de la susodicha comisión se encuentra el Portfolio Europeo de las Lenguas en su versión para la etapa de Educación Infantil. De este modo, los alumnos más jóvenes emprenden el camino hacia la tolerancia y el respeto cara a otras formas de pensar y desarrollan la competencia intercultural al mismo tiempo que se aventuran en el aprendizaje de un nuevo código de comunicación.

No podemos obviar que la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*(en adelante, MCERL) ha supuesto un hito en Europa a la hora de valorar el conocimiento de lenguas extranjeras con fines de comunicación intercultural y movilidad dentro de los estados de la Unión. Por causa de este incesante movimiento de ciudadanos por motivos laborales, las familias ya no son monolingües sino que manejan al menos su lengua de origen y la lengua del país de acogida. Son los hijos de estas parejas de emigrantes los que se verán abocados a manejar de forma inconsciente dos o más lenguas por lo que ambas serán lenguas ambientales siendo una la lengua de la cultura familiar y la otra la lengua de la cultura en la que crecen y se convierten en ciudadanos.

Este es el caso de los alumnos en Canadá que son instruidos en lengua francesa en un programa de inmersión lingüística (Genesee y Lindholm-Leary, 2013). El estudio realizado sobre alumnos en tres estadios de inmersión por razón de la edad (tempano: en infantil, medio: durante primaria y tardío: en secundaria) ofrecen datos que hay que manejar con cautela. Para analizar los resultados convenientemente es casi imposible disgregar los datos obtenidos referidos a la edad de los aprendices de los de la cantidad de exposición a la misma. Son dos variables que se desarrollan simultáneamente.

Es por esto que por un lado los alumnos sometidos a total inmersión en aprendizaje temprano en Canadá, generalmente adquieren un mayor grado de dominio de la L2 que los alumnos de los otros dos grupos de mayor edad, lo que sugiere que un aprendizaje temprano es con frecuencia más beneficioso. Incluso los alumnos que iniciaron su proceso de inmersión dos años más tarde que los del primer grupo (todavía alumnos de infantil o inicio de primaria) en ocasiones, aunque no siempre, se constata que adquieren el mismo nivel o casi el mismo nivel de dominio que los alumnos del primer grupo. Esto se ha comprobado por medio de la aplicación de pruebas objetivas centradas en el aspecto lingüístico.

Durante años, se ha considerado que enseñar una lengua extranjera a la edad preescolar era algo fútil y poco efectivo. Sin embargo, como bien sabemos por los estudios de Lenneberg mencionados anteriormente, la *Hipótesis del Periodo Crítico* nos lleva a considerar seriamente la posibilidad de implementar este modelo de enseñanza con el objeto de obtener la mayor ventaja posible que aporta esta etapa en la evolución de los individuos. De hecho, con los datos obtenidos en estudios recientes, se indica que la mejor etapa para un individuo a la hora de aprender otra lengua se circunscribe a los primeros tres o cuatro años de vida. Los niños que crecen inmersos en un ambiente de aprendizaje bien equilibrado son capaces de aprender del orden de dos mil palabras básicas antes de llegar a cumplir los cuatro años de edad.

El aprendizaje lingüístico es un proceso natural que pertenece a la edad temprana de las personas, lo que supone que cuando los adultos intentan aprender lenguas extranjeras lo hacen de una manera artificiosa y no de una manera natural. Sin embargo, cuando los individuos se sumergen en el aprendizaje de una lengua al estilo que lo realizan los niños de corta edad a través del juego y el descubrimiento, el aprendizaje de la lengua resulta mucho más efectivo y se reducen considerablemente las dificultades inherentes al esfuerzo de realización de la interiorización de conceptos. Eso quiere decir que cuanto más nos acerquemos al mecanismo de aprendizaje que los niños realizan para la adquisición de la lengua, mayor será la probabilidad de éxito.

Como Loritz (1991) nos advierte, la gran versatilidad de los jóvenes aprendices se debe a que el cerebelo inicia su uso y por lo tanto requiere toda la información que se le pueda aportar y respecto a esa información se va moldeando. Este es el caso de la adquisición de la pronunciación de la L2 y de la dificultad de los hablantes adultos para adquirir los fonemas de la nueva lengua ya que su flexibilidad cerebral es muy limitada y no son capaces de pronunciar los sonidos al igual que lo hacen los infantes. Los niños, por lo tanto, son más susceptibles de adquirir niveles nativos de dominio oral o mayores niveles de dominio de la L2 a largo plazo que los que empiezan su aprendizaje más tarde (Long, 1990)

Se ha probado, como hemos dicho anteriormente, que la manera en que el adulto se enfrenta y analiza la realidad circundante produce un obstáculo difícil de salvar para la interiorización natural del lenguaje (Littlewood, 1984). Esto quiere decir que el adulto razona y trata de comprender todo lo que conoce con lo que pierde la frescura del aprendizaje natural al procesar la lengua a través del raciocinio.

Para activar el aprendizaje natural es necesario establecer un programa de estímulos. Esto quiere decir que el entorno de los niños ha de suponer un reto constante en el cual el sentimiento de satisfacción por la realización correcta de la tarea es lo que más les activa y empuja a perseverar y mantener una actitud abierta. Los estímulos, por otro lado han de ser adecuados a la edad de los alumnos ya que, de otro modo, su curiosidad y motivación se verían frustradas. El escenario de la constante consecución de metas es el aspecto que mejor define la manera de aprender de los niños de Educación Infantil.

Por otro lado, el modo de aprender de estos alumnos se puede considerar más profundo, queda impreso en su cerebro de modo que esas conexiones neuronales permanecerán activas durante un largo periodo de tiempo y se desarrollarán estableciendo nuevas conexiones ante la estimulación. Según Dryden y Vos (1997) la mitad de estas conexiones se desactivan a la edad de los 10 años con lo cual parece sensato intentar sacar el máximo partido del periodo anterior, pero…*¿cuándo se empiezan a desactivar?* Evidentemente, éste es un proceso paulatino que comienza antes de la pubertad y que es debido a la falta de estímulos, ya que las conexiones se establecen y están latentes hasta que se deja de requerir su funcionalidad, entonces simplemente se desactivan y este proceso termina al alcanzar la pubertad.

Según la consabida teoría de la esponja referida anteriormente por Wang (2001) los niños son capaces de adquirir habilidades intelectuales y motrices con enorme facilidad y soltura gracias a la su capacidad de aprendizaje. La destreza para manejar el equilibrio y la coordinación en las actividades físicas provoca que la mayoría de estos conocimientos estén activos durante toda la vida de los individuos. Dryden expone que las conexiones neuronales se reducen a la mitad al inicio de la pubertad pero, si tenemos en cuenta que procesos tales como el equilibrio y la coordinación al realizar determinadas actividades en las que se pone en juego la capacidad del cerebro de manejar las destrezas por medio de la ordenación de la acción de los músculos, se comprueba que una vez aprendidos estos procesos, el individuo es capaz de realizarlos en cualquier momento de su periplo vital a pesar de no haber tenido estímulos previos durante largos períodos de tiempo (periodos carentes de actividad). Es muy probable que el cerebro (el hemisferio izquierdo) actúe de la misma manera a la hora de manejar el lenguaje, o sea, que las conexiones neuronales desaparecen pero se conservan el número suficiente para mantener la destreza latente.

Es obvio que la espontaneidad juega un papel decisivo en el aprendizaje. De hecho, los alumnos más jóvenes gracias a su desinhibición a la hora de interaccionar con el mundo que les rodea gozan de una gran ventaja respecto a los adolescentes o adultos. Los aprendices mayores muestran dudas y reticencias a participar en el intercambio comunicativo con lo cual tienen más dificultad para interiorizar el nuevo sistema de comportamiento que lleva aparejado el aprendizaje de la nueva lengua (Mägiste, 1984). Esta falta de espontaneidad es debida a la capacidad de análisis y la toma de conciencia de las situaciones que, ante la falta de un control y conocimiento fehaciente de la lengua, provoca en el alumno adolescente que se inhiba por temor a la comisión de errores y a no ser capaz de expresar con precisión lo que quiere decir.

Los argumentos que se pueden emplear para valorar la enseñanza temprana de lenguas extranjeras como una iniciativa beneficiosa para los ciudadanos son:

- Los estudios sobre el aprendizaje temprano y aprendizaje tardío indican que la cantidad de tiempo de exposición a la lengua extranjera puede influenciar la adquisición de la L2 de modo positivo, aunque no por una mayor inmersión se logran mejores resultados de modo inmediato. Es conveniente tener en cuenta que las situaciones comunicativas han de tener un índice más alto de cantidad (el tiempo de exposición es de vital importancia) y de calidad (el programa educativo ha de tener la garantía de que los elementos que componen el proceso de aprendizaje de los alumnos se van de tratar con sumo cuidado).
- Ya que el currículo general de los alumnos se incrementa a medida que se hacen mayores, una de las áreas de conocimiento que se podrían anticipar y ser objeto de aprendizaje temprano sería la L2. Este aspecto no debería suponer un incremento del tiempo de permanencia en los centros escolares sino una modificación de algunos programas de aprendizaje. El hecho de ligar el aprendizaje de la L2 al contenido es un buen procedimiento para conseguir resultados positivos (AICLE). Quizás este es el reto más importante que se debe afrontar si se pretende que los programas de aprendizaje de lenguas extranjeras se consoliden y no sean un mero entretenimiento.
- En el mundo globalizado en el que vivimos, el aprendizaje temprano de L2 puede contribuir a la comprensión y el aprecio hacia diferentes culturas, otros valores y otras personas que hablan otras lenguas. La globalización y la movilidad de las personas por razones laborales, políticas o culturales han

cambiado de manera decisiva el modo de interactuar con el entorno desde el principio de este siglo, por lo que los alumnos han de comprender y valorar el mundo en el que viven y el modo en que se interacciona en él para ser capaces de desenvolverse y transformarlo a medida que se forman como personas y ciudadanos. La 'componente multicultural'(Couto-Cantero, 2011) que impregna los programas europeos auspiciada por el *MCERL* es un elemento crucial en el devenir de la Unión Europea y en la construcción de una sociedad sensible a las diversas manifestaciones culturales por medio de la formación de ciudadanos totalmente comprometidos con los valores humanos y cívicos.

- La habilidad de utilizar dos o más lenguas puede llegar a ampliar el desarrollo cognitivo y la toma de conciencia metalingüística y, de este modo, ser un factor beneficioso en el aprendizaje de la L1 a través de la creación de la conciencia plurilingüe con lo que puede animar a acometer el aprendizaje lingüístico venidero. Esta situación genera la activación de más conexiones neuronales a nivel lingüístico y provoca no sólo una ampliación sino también una mejor conservación del tejido neuronal previniendo su rápido envejecimiento.
- Desde el punto de vista de la adquisición de la pronunciación correcta interiorizada en el sistema de articulación del hablante, se considera que los niños pequeños son los que mayormente gozan de esta posibilidad de alcanzar el nivel del hablante nativo.

Sin embargo, para que los programas de enseñanza en lengua extranjera sean útiles, es necesario cumplir varias condiciones. Entre ellas, y fundamentalmente, las que siguen:

- Los alumnos han de tener una actitud positiva hacia la L2, hacia sus hablantes y hacia el aprendizaje de lenguas. Es conveniente motivarlos adecuadamente por lo que crear escenarios atractivos con metas alcanzables sin duda redundará en un interés por su parte y una mayor inquietud por ampliar su conocimiento para establecer interacciones orales.
- El contenido y la metodología de los programas, su transmisión, y la frecuencia de inmersión tienen que ser correctos y apropiados a la edad. La atención a la capacidad de comprender las situaciones comunicativas son el detonante de provoca el conocimiento. De todos modos, los docentes han de estar muy

atentos a las demandas de los alumnos ya que a través de las mismas se articula, se modula y se modela la metodología del aula.

- Se necesitan profesores competentes quienes no solo hablen las dos lenguas correctamente (L1 y L2) sino que también apliquen con éxito metodologías apropiadas a la edad de los alumnos. La cualificación profesional de los docentes es vital para la correcta puesta en práctica de los programas educativos y su perduración. Los elementos primordiales de esta cualificación son el dominio de la lengua extranjera a nivel conversacional y el conocimiento y formación pedagógica para la puesta en práctica de la docencia (es necesario la constante participación de los docentes en cursos de formación metodológica y ligüística).

Posiblemente, el gran reto para las instancias educativas de las Administraciones públicas es ahora establecer escenarios e implementar programas en los cuales se puedan desarrollar al máximo las destrezas de los alumnos durante los años de mayor capacidad de asimilación de las experiencias de su entorno. Durante el periodo sensible, en el cual los sentidos están agudizados de tal manera que las conexiones neuronales que se establecen pueden perdurar y ser la base de otras conexiones neuronales, se provocarán, sin duda, una mejor y mayor comprensión del mundo circundante que capacitará a los individuos para interaccionar con él con mayores garantías de éxito.

2.3. La introducción de una nueva lengua en edades tempranas: desventajas

Como hemos visto anteriormente, existen tesis contrarias a la enseñanza precoz de lenguas extranjeras. En un estudio de 1993 realizado por M. Candelier y G. Hermann-Breneecke se advierte que el aprendizaje de una lengua extranjera se adquiere con mayor grado de eficacia en las edades posteriores a las tempranas, ya que el alumno muestra un mayor grado de desarrollo cognitivo para la comprensión y adquisición de la gramática de la lengua. Al igual que estos autores, M. Swain (1981) afirma que, a pesar de reconocer la bondad del aprendizaje temprano, el alumnado de más edad da muestras de aprender mejor determinados aspectos de la lengua extranjera que los más jóvenes.

Anteriormente, hemos visto que Cummings (1976, 1979) abunda en la cuestión del mejor aprendizaje por parte de los alumnos de mayor edad pero diferenciando entre dos aspectos fundamentales: por un lado los académico-cognitivos del dominio de la lengua (*Cognitive Academic Language Proficiency*), que, como su nombre indica, tienen lugar en el entorno escolar y, por otro lado, lo que este autor bautiza como destrezas de comunicación interpersonal básicas (*Basic Interpersonal Communication Skills)*. Es en el primer aspecto (CALP) en el que los alumnos mayores adquieren con mayor rapidez los conocimientos lingüísticos cognitivos debido fundamentalmente a su saber previo en su propia lengua materna y a su madurez respecto a la comprensión de los contenidos.

Varios estudios realizados en la década de los años noventa abundan en la idea de la poca idoneidad del aprendizaje temprano para algunos aspectos de la adquisición del lenguaje. Blodin (1992) expone que los niños de menor edad se centran más intensamente en los aspectos orales de la lengua extranjera en caso de que no estén aprendiendo la lectura en su propia lengua nativa y comprobamos que Singleton (1995) afirma que los aprendices mayores parecen progresar más rápidamente que los más pequeños en condiciones de aprendizaje natural. Sin embargo, también deja patente que, a la larga, el grado de adquisición de la lengua de los alumnos más pequeños es de una mayor calidad.

La argumentación sobre la mayor dificultad de los alumnos más jóvenes para el aprendizaje de la lengua se circunscribe a la adquisición de los aspectos más formales de la misma y a la capacidad de adquisición de vocabulario, aspectos que se han puesto

de manifiesto como elementos de aprendizaje cognitivo. Se puede comprobar también que existe poca literatura científica que abogue por el aprendizaje lingüístico más tardío como más beneficioso globalmente para los alumnos.

Bennett (1975) manifiesta que en el amplio estudio llevado a cabo en el Reino Unido durante los años 70, en el cual se investigaba las ventajas de la introducción de la docencia del Francés como lengua extranjera a la edad de 8 años, no se tuvo en consideración la ocupación de los progenitores de los alumnos o su estatus socioeconómico como una variable importante para el aprendizaje de la L2 (Burstall, Jamieson, Cohen, & Hargreaves, 1974). Según este estudio, el único efecto positivo del aprendizaje temprano fue el alto nivel de comprensión obtenido en un test de audio y la mayor confianza para expresarse en lengua francesa. Sin embargo, los alumnos que fueron sometidos al aprendizaje temprano, no superaron a sus compañeros en la prueba de expresión oral.

En la misma línea, Harley (1998) informó del mismo tipo de problemas en un estudio cuyos resultados mostraban que los alumnos japoneses de Secundaria que habían recibido clases de inglés desde el inicio de Primaria no mostraron superioridad lingüística sobre los que habían iniciado sus estudios de inglés en Secundaria en la realización de pruebas escritas en inglés (gapped texts).

Stern (1976) identificó otra desventaja en el estudio de Burstall et al. (1974): una vez que los alumnos llegaban a la educación secundaria, los que provenían del programa de aprendizaje temprano en L2 se mezclaban en las mismas clases con compañeros que acababan de iniciar sus estudios en dicha lengua. Stern llegó a la conclusión de que debido a que a los alumnos jóvenes no se les había estimulado suficientemente, no habían conseguido sacar ventaja de su aprendizaje previo en L2.

En las situaciones de aprendizaje bilingüe en contextos de inmersión en la lengua extranjera, a los aprendices se les introduce en programas realizados en escenarios de manejo constante de L2 para que puedan alcanzar a sus compañeros nativos a nivel comprensión y expresión en la enseñanza reglada en dicha lengua después de un periodo de tiempo razonable y, finalmente, se conviertan en auténticos ciudadanos bilingües. Estas políticas tienen éxito tanto en cuanto la competencia bilingüe sea considerada como algo valioso para la comunidad y beneficioso para los alumnos. Se constata así que el bilingüismo no goza del mismo prestigio social en todos los países.

De hecho, en algunos lugares de California el nivel de consideración de la competencia bilingüe en las escuelas públicas es exiguo, en comparación a la creciente demanda de los ciudadanos europeos que lo ven como una necesidad y una oportunidad para el éxito social y profesional de las nuevas generaciones.

En comparación a la educación bilingüe, los programas de aprendizaje de lenguas extranjeras tienden a establecer objetivos menos ambiciosos pero más complejos (Lorenzo, 2015; 2017). El propósito es la adquisición de la competencia en L2 por medio de la exposición de los alumnos a la lengua extranjera no solo por razones puramente lingüísticas, sino con el fin de permitirles desarrollar actitudes positivas hacia las lenguas y hacia el aprendizaje lingüístico en sí, y, de este modo, ayudarles a convertirse en usuarios competentes de lenguas extranjeras cuando sean adultos.

Es una evidencia ampliamente aceptada el hecho de que los niños requieren una mayor cantidad de tiempo a la hora de aprender la L2 que los adolescentes o adultos. De hecho, varios estudios realizados en la primera década de este siglo han puesto de manifiesto que los logros competenciales de los adultos sobrepasan los objetivos de la metodología de la investigación y van más allá del tradicional debate de la Hipótesis del Período Crítico. Estos estudios se basan en diversas variables: comprenden un abanico de diversas lenguas maternas (L1), aplican pruebas de conocimiento y resolución práctica, y tienen en cuenta las diferentes oportunidades que tienen los hablantes ("*opportunities afforded to individual learners*", como indica Moyer, 2004:147), y la motivación de hasta qué punto ellos desean que se les considere hablantes nativos de la lengua.

En los estudios en los que la lengua extranjera se enseña a través de programas en los que se integran los contenidos y además la lengua es un elemento vehicular para adquirir conocimiento (AICLE; Coyle, Hood y Marsh, 2010) -por ejemplo los casos de alumnos alemanes que están inmersos en un programa AICLE, o bien los alumnos con inglés como lengua materna en Canadá en programas de inmersión en francés- los resultados no son del todo concluyentes (Lorenzo and Dalton-Puffer, 2016).

Existe una abundante cantidad de datos sobre los efectos del aprendizaje temprano en contraposición al aprendizaje tardío de una L2 en estos contextos de instrucción basada en el contenido (*Content Based Instruction: CBI*) en los programas desarrollados en Canadá (Genesee y Lindholm-Leary, 2013) y aprendizaje integrado de contenido y

lengua extranjera (*Content and Language Integrated Learning: CLIL*) en los programas desarrollados en Europa (Lorenzo, Casal and Moore, 2010). Los estudios canadienses ofrecen buenas descripciones de la cantidad de exposición a la lengua extranjera que tienen los alumnos en diversas modalidades de inmersión y al ser el francés la única lengua objeto de aprendizaje, no se puede culpar al tipo de lengua de los resultados obtenidos. Estos estudios llevan a establecer un cierto grado de generalización hacia otras lenguas objeto de estudio y a programas con formatos diferentes.

La evaluación de los datos y la comparación sistemática de los resultados obtenidos por los alumnos inmersos en los tres grupos de control (el aprendizaje temprano, el temprano pero más tardío y el tardío), muestran un cuadro complejo que indica que la edad no es el factor de más importancia, y que la cantidad y la calidad de instrucción en L2 son factores de gran relevancia. Este es también el caso de los programas de educación en lenguas extranjeras en Europa que muestran que el aprendizaje es directamente proporcional a la calidad de los escenarios educativos y a la cantidad de tiempo de exposición a la lengua extranjera que es objeto de estudio.

Se comprueba que los alumnos mayores inmersos en programas AICLE en Europa sacan más provecho de la participación en el programa que los más jóvenes en la medida en que dan muestras de mayor índice de logro en la L2 (Lorenzo, Casal y Moore, 2010). Si relacionamos los resultados obtenidos en Canadá y Europa se puede demostrar, gracias a los datos obtenidos y a pruebas fehacientes, que el aprendizaje temprano no es siempre lo mejor y que en ocasiones, los alumnos de mayor edad pueden ser tan buenos como los más jóvenes e incluso mejores.

Hay una serie de circunstancias que provocan un progreso rápido en el conocimiento y utilización de la L2 por parte de estos alumnos mayores en estadios de inmersión o en programas AICLE. La primera podría ser que los alumnos que se someten a una experiencia de inmersión puede que sientan el estimulo de afrontar un reto y por lo tanto se conviertan en aprendices más motivados. En segundo lugar, los alumnos mayores parten con la ventaja de poseer una lengua materna bien asentada, por lo que posiblemente tengan desarrolladas las destrezas de alfabetización. Estas destrezas que se han adquirido en una lengua pueden facilitar el desarrollo de la alfabetización en la L2. Obviamente, esto es beneficioso sobre todo cuando la L1 y la L2 tienen ortografía similar o son tipológicamente semejantes. De hecho, el trasvase de destrezas es un factor común en el comportamiento lingüístico de los hablantes. En otras palabras, los

alumnos mayores, por su nivel de madurez mental, son capaces de transferir muchas de las destrezas de alfabetización de su lengua materna a la lengua extranjera para aprender a leer y escribir en la nueva lengua.

Los estudiantes mayores pueden ser también más diligentes a la hora de aprender la L2 que los más jóvenes, ya que la enseñanza y el aprendizaje en los cursos altos son generalmente más abstractos y desprovistos de contexto a diferencia de lo que sucede en los primeros cursos (Cummings, 1981). Como resultado, el aprendizaje de una L2 puede remitirse a las estrategias de adquisición que son más analíticas y menos relativas a la experiencia y que están mejor desarrolladas en los alumnos de mayor edad (Harley y Hart, 1997).

Como anteriormente se ha comentado, Piaget (1975) puso de manifiesto que la maduración de la habilidad para gestionar el pensamiento abstracto es uno de los aspectos causantes de la dificultad para el aprendizaje natural de una L2. El pedagogo suizo ponía de relieve que la tendencia a exponer a los alumnos a procesos de aceleración de su desarrollo intelectual no está en consonancia con el proceso de aprendizaje natural. Con esto, parece que Piaget quería prevenirnos contra la aceleración de los procesos naturales de aprendizaje.

Al comparar la niñez con la etapa de la adolescencia, como ya referimos anteriormente, se comprueba que después de la pubertad los niños siguen desarrollando su capacidad de aprendizaje por lo que emplean estrategias específicas para la correcta adquisición de vocabulario y tienen la habilidad de diferenciar aspectos morfosintácticos del lenguaje (Snow, 1983 y Patkowski, 1990). En realidad, los alumnos adolescentes son capaces de manejar la producción oral mejor que los alumnos menores.

Además, como hemos puesto de relieve anteriormente, Kennedy (1988) afirma que el aprendizaje de la segunda lengua se ve perjudicado por el conocimiento previo de la lengua materna del individuo. Esto supone que, según algunos autores, la influencia de las L1 y L2 es perjudicial para el correcto aprendizaje lingüístico de cada una de las lenguas por separado y, a mayores, si los sistemas lingüísticos de ambas lenguas tienen similitudes se produce una mayor dificultad ya que se provocan interferencias sutiles que dificultan su fijación en el conocimiento.

Basándonos en la literatura reciente, se puede llegar a la conclusión de que el logro definitivo de dominio de la lengua, la competencia pseudo-nativa, está al alcance de un número limitado de adolescentes o adultos que comenzaron a aprender la lengua (L2) después de la pubertad. Por lo tanto, el completo dominio de una L2 para hablantes extranjeros no se debe considerar una quimera, sino un objetivo alcanzable y en el cual la variable de la edad no tiene por qué ser un impedimento para el correcto aprendizaje.

Otro de los hándicaps que se observa a la hora de instaurar escenarios de aprendizaje temprano de lenguas extranjeras es que estos programas se iniciaron por medio de proyectos piloto con el objetivo de abonar el terreno para la integración de las lenguas modernas como parte importante del currículo escolar. Por ejemplo, en Europa se tiene constancia de que 10 países implementaron proyectos de aprendizaje de L2 en Educación Infantil o bien en los primeros cursos de Educación Primaria durante el curso 2002-3 (datos recogidos enel Informe de EURYDICE, *Key data on teaching languages at school in Europe*, 2005), mientras que muchos otros países simplemente ponen en marcha programas sin un pilotaje previo auspiciado por la administración educativa o ajenos a las demandas de las familias. Sin embargo, cuando la política educativa fracasa a la hora de mantener las prioridades de la agenda de los programas y los fondos destinados a los proyectos se agotan, como ha sido el caso, por ejemplo en Austria (Jantscher y Landsiedler, 2000), Croacia (Mihaljevic Djigunovic y Vilke, 2000), Italia (Gattullo, 2000), y Escocia (Blondin, et al., 1998), la enseñanza de lenguas extranjeras se convierte en parte de la rutina educativa y el entusiasmo inicial, la calidad de la enseñanza y la implicación de los profesionales decae.

En la mayoría de los estudios empíricos, los programas experimentales con profesores entusiastas producen buenos resultados (Nikolov, 2000), pero cuando estos programas se generalizan y se extienden a todo el sistema educativo, se reduce considerablemente el trabajo de investigación y con frecuencia la financiación de los programas también mengua, o bien desaparece. Se aprecia la ausencia de estudios disponibles sobre el porqué del fracaso de los programas educativos. La mayoría de los estudios emplean diseños aplicados a secciones de modo transversal; las técnicas de valoración (en muchos casos inapropiadas para el grupo de edad seleccionado) son divergentes y las observaciones del aula no se emplean casi nunca (Nikolov, 2002).

A pesar de la extendida creencia de que el aprendizaje temprano es el mejor escenario cuando se hace referencia a la adquisición de una lengua extranjera o L2, la evidencia lleva a la conclusión de que, aunque con frecuencia esto es cierto, no siempre lo es. En los debates referidos a esta cuestión se pierde de vista el hecho de que un aprendizaje temprano en el comienzo de la L2 en el colegio siempre va a significar que los alumnos estén sujetos a más tiempo de aprendizaje. De hecho, el aprendizaje temprano de una lengua extranjera se considera ideal cuando el propósito es aumentar el tiempo de exposición de los alumnos al currículo. Sin embargo, ni un inicio temprano del aprendizaje ni siquiera la ampliación del tiempo dedicado al aprendizaje de la L2 van a producir más aprendizaje que un inicio más tardío o menos exposición, si no se aprovecha convenientemente todo ese horario extraordinario. La instrucción eficaz es el factor decisivo si se pretende que el tiempo extra empleado en la enseñanza de la L2 sea beneficioso y de provecho para los alumnos.

En los estudios mencionados en esta sección, se observa que el foco de atención y el centro del análisis están en una destreza determinada o una tarea (p. e. comprensión lectora), por lo que las conclusiones respecto a la conveniencia del aprendizaje temprano de lenguas extranjeras no son definitivas. Sin embargo, y desde principios de los años 90, existen estudios que han demostrado que los individuos mayores pueden alcanzar altos niveles de dominio de L2. De hecho, White y Genesee (1996) apenas encontraron diferencias en los resultados de las pruebas de gramática en inglés entre los alumnos que iniciaron el estudio de la lengua francesa después de los 12 años respecto a los considerados cuasi nativos. Además, en un estudio en el que un grupo de holandeses comenzaron a aprender inglés en entornos escolares a la edad de 12 años (Bongaerts et al., 1995), se demostró que los alumnos en un ambiente escolar reglado son capaces de adquirir cotas de pronunciación de la lengua inglesa dentro del mismo rango que los hablantes nativos. Es interesante poner de manifiesto que a pesar de que la adquisición de la L2 comenzó a los 12 años los alumnos adquirieron un acento cercano al acento del hablante nativo (Singleton, 2004).

Gardner y Lambert (1972) ponen de manifiesto que la motivación es el mecanismo que activa el aprendizaje y un factor de enorme influencia en el adecuado aprendizaje de una L2. Este término de motivación fue posteriormente confirmado por el propio Gardner en 1985 y redefinido de la siguiente manera:

> The combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favourable attitudes toward learning the language (Gardner, 1985: 10).

La cuestión que es necesario valorar es el modo de llegar a la motivación y según Gardner y Lambert (1972) en sus investigaciones llegaron a la conclusión de que los dos factores que motivan a los ciudadanos son la motivación instrumental y la motivación integradora que se materializan cuando el aprendiz se centra en conseguir ciertas metas integradas en estos dos grupos de factores motivacionales. En la adquisición de la L2, la motivación instrumental se puede considerar como la que opera en los que quieren aprender una L2 con un fin educativo o con un propósito laboral. Sin embargo, la motivación integradora, apela a la necesidad de los aprendices de interaccionar con otros miembros de la comunidad que están dispuestos a participar como miembros de pleno derecho del país donde se habla la L2.

En resumen, las desventajas que algunos autores ponen de manifiesto a la hora de acometer el aprendizaje temprano de lenguas extranjeras parten por un lado de la creación de un escenario de comunicación artificial en el entorno escolar en el que los alumnos sólo se verán inmersos una vez que entren en la escuela. Fuera de las aulas no existe una inmersión que exija la necesidad de poner en práctica lo aprendido en el entorno escolar por lo que el avance de los alumnos es muy lento. También se argumenta que la interferencia de la lengua extranjera provoca en los jóvenes alumnos una confusión y ralentización a la hora de interiorizar y consolidar el conocimiento de la L1. Según esto, los alumnos prestan atención a dos lenguas con lo cual la cantidad de vocabulario que interiorizan es menor que si aprendiesen sólo una.

Por otro lado, es necesario tener en cuenta que los alumnos por su corta edad no son capaces de analizar cognitivamente el vocabulario que manejan y no tienen la destreza de razonar y establecer relaciones ligadas a las normas de creación del discurso. Su competencia de aprender a aprender está todavía en vías de desarrollo. En cuarto lugar, nos encontramos con el hecho de que en bastantes casos los programas de enseñanza de la L2 no motivan a los alumnos para que el progreso en el aprendizaje sea sustancial por lo que se transforman en meras clases bilingües o trilingües (en zonas con dos lenguas cooficiales), en las que la exposición a la lengua extranjera es testimonial. Por último, conviene señalar que los alumnos que iniciaron su aprendizaje de L2 a

edades tempranas no aventajan a sus compañeros que lo hicieron en la pubertad a la hora de afrontar pruebas escritas durante la adolescencia.

Por lo tanto, sin dejar de considerar el componente motivacional que puede ser de origen interno pero que siempre tiene un componente externo al hablante en los distintos escenarios o ámbitos en los que desarrolla su actividad de *interacción comunicativa*(Couto-Cantero, 2012), se puede concluir con que la calidad de la enseñanza puede llegar a ser más decisiva que la cantidad de tiempo dedicado o la edad de comienzo del aprendizaje.

> Content-based approaches are known to come in many different shapes... in many European contexts, Content and Language Integrated Learning...
>
> There is scope for improvement in immersion and content-based instructional approaches and, thus, much potential for redefining pedagogical know-how and enhancing learning outcomes.
>
> (Lyster, 2007: 6, 23)

Y como Lyster expone, los programas basados en el aprendizaje de contenidos a través de lenguas extranjeras (CBI, CLIL) están en pleno desarrollo por lo que habrá que seguir estudiando los resultados que ofrecen y sacar las conclusiones pertinentes. Según las pruebas que obran en nuestro poder, se puede manifestar que los centros escolares y las comunidades educativas que están interesados en ampliar las oportunidades de aprendizaje de una L2 tienen varias opciones y entre ellas están, a la par, el inicio del aprendizaje temprano y del aprendizaje más tardío.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 3

EL INGLÉS EN EL CURRÍCULO OFICIAL DE EDUCACIÓN INFANTIL

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

3.1. Antecedentes curriculares en España para el aprendizaje precoz de un idioma extranjero

La Ley General de Educación de 1970 es la medida legislativa que regula, por primera vez de una forma global, la enseñanza obligatoria y generalizada de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español. Ya entonces, los textos curriculares promulgaban la utilización de una metodología fundamentada en principios de individualidad, socialización, actividad y creatividad. De hecho, se recomendaba el empleo de medios audiovisuales para la práctica docente y la utilización de textos programados así como de fichas e instrumentos personalizados eran parte de la praxis metodológica que se debía implementar.

En los principios de esta ley (también denominada ley Villar Palasí) se regula la enseñanza así como el aprendizaje de las lenguas extranjeras modernas haciendo una diferenciación entre el contenido metodológico y el contenido académico. El primero (metodológico) ha de ser común a todas las lenguas mientras que el segundo (académico) es el campo de desarrollo específico para cada una de las lenguas extranjeras contempladas, esto es, francés, inglés, alemán e italiano.

Los años 70 se puede denominar como una época de transición ya que se consolida el cambio de predominio internacional de la lengua francesa a la lengua inglesa. Para ser rigurosos, la década de los años 50 es la etapa en la que se inicia la pérdida paulatina de preponderancia de la lengua francesa en beneficio de la lengua inglesa. Por lo tanto, se nos antoja comprensible que ante este cambio de escenario las autoridades educativas tuviesen que improvisar una serie de medidas con el fin de satisfacer las necesidades formativas de la población escolar. El hecho de que los alumnos tuviesen que iniciar su periplo educativo en lengua inglesa como objetivo de aprendizaje a la edad de 11 años por primera vez en la historia de España (sexto curso de Educación General Básica) fue motivo suficiente para implementar medidas de ajuste.

Todavía nos encontramos lejos del escenario que promueva el aprendizaje temprano pero hay que valorar este paso legislativo como crucial hacia la generalización de la enseñanza de la lengua extranjera en todo el sistema educativo. Así, los pronunciamientos legislativos de esta época se basaban en cinco aspectos básicos que sustentaban el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera:

1. *En primer lugar*, se hace una defensa de los métodos estructurales para la enseñanza de idiomas modernos (haciendo especial hincapié en el enfoque audiolingual).
2. *En segundo lugar*, la teoría que subyace es todavía el conductismo, que basa el proceso de adquisición en la fórmula de: estímulo, respuesta y refuerzo.
3. *En tercer lugar*, se adopta una pedagogía audiolingual en la que se priorizan los aspectos orales en el aprendizaje de la lengua extranjera y se establece un protocolo de graduación paulatina de las dificultades.
4. *En cuarto lugar*, surge un nuevo horizonte denominado el aspecto sociocultural íntimamente vinculado a la lengua extranjera en un escenario internacional en el que la lengua inglesa es sinónimo de permeabilidad cultural. Esta formación lingüística se convierte en un recurso necesario para beber en las fuentes del saber científico, en el conocimiento de los avances técnicos, así como en el establecimiento de relaciones comerciales con países extranjeros.
5. *En quinto y último lugar*, el empleo de la lengua materna en la docencia de la lengua extranjera queda relegado a casos extraordinarios.

En 1985 se promulga la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) la cual no supone un cambio sustancial en el desarrollo de la docencia de la lengua extranjera. Aunque es importante contextualizarlo con el momento histórico que vive España y que determinará que la transición política se convierta en una transición educativa durante la década de los años 80.

Se puede considerar que la legislación educativa en relación al aprendizaje y enseñanza de la lengua extranjera, en el caso que nos ocupa el inglés, es sin duda un intento serio por renovar la didáctica y la metodología de la enseñanza tratando de desligarla de la dinámica y la ideología heredada del sistema político anterior. Por consiguiente, tanto el Real Decreto 3087/82, como la Orden del 25 de noviembre de 1982, provocaron un intento serio hacia la reformulación de la enseñanza obligatoria en todo el territorio del estado. Así se crearon lo que se denominan Programas Renovados de la Educación General Básica. Con esto se explica que aquellas orientaciones metodológicas establecidas ya en la Ley de 1970 supusieron ese punto de partida, pero

en realidad esta pedagogía no se pondría en práctica de manera efectiva hasta la década de los 80.

Los Programas Renovados de 1982 nacieron con un cariz meramente orientativo. Una de las dificultades que entrañaban era la formulación demasiado extensa de objetivos y contenidos. De hecho, no contemplaban los instrumentos y recursos necesarios para que el profesor pudiese llevarlos a cabo por lo que la puesta en práctica de los mismos fue muy precaria y, como consecuencia, se les hace responsables del alarmante aumento del índice del fracaso escolar. De todos modos, los cambios propuestos por los Programas Renovados influyeron de modo determinante en la organización de la etapa de primaria ya que de 8 cursos se pasó a 3 ciclos y constituyó un cambio en los objetivos, los contenidos y la metodología educativa.

La gran novedad de las disposiciones educativas se puso de manifiesto en la gestión de la evaluación de los alumnos. La nueva tendencia valorativa dejaba atrás la exclusividad de realizar una evaluación centrada únicamente en las pruebas objetivas e introdujo un concepto educativo-formativo novedoso y que, posteriormente, se consolidaría como uno de los conceptos más controvertidos en la historia educativa reciente. Nos referimos a la evaluación continua.

Por otro lado, en la orden del 8 de mayo de 1982, en la que se regulan las enseñanzas del ciclo medio de la Educación General Básica, se constata que ante la diversidad del alumnado en relación a las capacidades y ritmos de aprendizaje, el sistema educativo habría de poner en marcha los mecanismos adecuados para acometer este reto de manera óptima.

Ante este escenario de una nueva sensibilidad educativa en la que las lenguas extranjeras se han de impartir de modo obligatorio a partir de 6º curso de Educación General Básica, se constata una creciente predisposición al estudio de la lengua inglesa en detrimento de la lengua francesa. Esta fue la lengua extranjera preponderante en las décadas anteriores hasta que el protagonismo sociopolítico de la cultura anglófona se hace patente a nivel mundial.

Los contenidos y las orientaciones que se refieren a las lenguas extranjeras y al estudio de la lengua inglesa en particular se mantienen de un modo constante en el inicio del periodo democrático del país, desde la promulgación de la orden de 24 de

octubre de 1977 hasta el desarrollo de la reforma educativa en 1990, donde se diseña un nuevo modelo del estudio y aprendizaje de la lengua extranjera.

En esta nueva era de cambios socioeconómicos derivados y auspiciados por una situación política de apertura a Europa, las lenguas extranjeras se postulan como la plataforma más fiable para lograr la unión entre la diversidad de pueblos que componen una Unión Europea, en la que las fronteras físicas habrán desaparecido. Es este un claro intento de crear una alternativa sólida a la avasalladora preponderancia del poder de Estados Unidos y a la emergente influencia de la economía japonesa.

Este enfoque del aprendizaje tendente a la facilitación de la comunicación en el ámbito internacional obliga a la elaboración de una orden en la que los contenidos y objetivos de las lenguas extranjeras sufren un cambio sustancial respecto a la normativa vigente de la década de los setenta. De este modo, el diseño metodológico avanza hacia el tratamiento de la lengua extranjera como un instrumento de *comunicación* más que como una *asignatura*.

> En el mundo europeo contemporáneo el manejo de varias lenguas extranjeras tiene una importancia decisiva en el campo de la técnica, de las ciencias, de la cultura y de cualquier tipo de relaciones internacionales. Facilitará, además, una mejor promoción profesional de los individuos. Ofrecer su adquisición a los jóvenes permitirá que éstos se sitúen en pie de igualdad con un gran número de sus coetáneos europeos, les dará seguridad en sí mismos y los preparará para un espacio geográfico con menos fronteras, en el que el dominio de varias lenguas se ha convertido ya en un hecho cotidiano (Orden de 26-V-87, 1987:2331).

En esta cita se recoge el germen de los programas de aprendizaje de lenguas extranjeras a edades tempranas ya que, ante la necesidad de que los jóvenes adquieran el dominio de lenguas extranjeras por cuestiones de movilidad, ya sea laboral, académica o de otro tipo, se impone la necesidad de anticipar la docencia de las lenguas extranjeras. Se comienza a vislumbrar que el éxito de los programas de aprendizaje será tal, tanto en cuanto se establezca un escenario de aprendizaje que tenga su inicio en la infancia. Como bien señalan Couto-Cantero y Bobadilla Pérez (2017: 63),

> No cabe duda de que la edad juega un papel importante en la adquisición de LE, de hecho hay numerosos estudios que lo demuestran desde el punto de vista de la lingüística, de la psicología cognoscitiva o de la lingüística aplicada (Lenneberg, 1967; Krashen, 1981).

> Por ello, como docentes de la materia de Didáctica de la Lengua Extranjera en la Facultad de Ciencias de la Educación en la UDC, entendemos que es necesario que nuestro alumnado tenga conocimiento del marco teórico que refuerza los argumentos en favor de la mayor presencia de las LEs desde esas edades tempranas.

En relación a la metodología más adecuada para la puesta en práctica de estos programas, se constata que la tradición docente imperante que proviene de las tesis del Método de la Gramática y Traducción o del Enfoque Estructural (ampliamente conocido como *Audio-Lingual*) se ve superada en España por la adopción del *enfoque comunicativo aplicado a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras*. Es, dicho de otra manera, la concreción de una propuesta metodológica del modelo impulsado por Wilkins (1976) que se plasma en la modificación de los programas de aprendizaje emanados de la LGE de 1970 por unos programas completamente renovados ya en los años 90 con la entrada en vigor de la LOGSE.

Durante dos décadas cruciales en la modernización de la enseñanza de lenguas extranjeras, asistimos a la génesis y puesta en práctica de programas educativos, que podemos denominar como oficiosos, elaborados ante la inquietud e insatisfacción que provocaba en los docentes españoles el marco teórico que inspiraba la ley de 1970.

En un mundo en constante evolución y en una España cuyo rol sociohistórico cambiaba especialmente tras la adhesión a la CEE, la realidad docente en el aula de inglés va muy por delante de unas disposiciones legislativas obsoletas (Palacios, 2001:26)

Sin embargo, es en la década de los 80 cuando se produce el momento clave en la evolución de la pedagogía de la lengua extranjera ya que el objetivo del aprendizaje y de la docencia ha de ser indiscutiblemente el desarrollo de la vertiente comunicativa en todas sus facetas. Así, la LODE incorpora nuevas corrientes metodológicas que constituyen una base sólida para el cambio paradigmático.

La asunción de los postulados de Noam Chomsky en relación a la existencia de la competencia lingüística por parte de los hablantes, con todo lo que ello supone a nivel de la capacidad de transformación en la mente de los propios hablantes así como la diferenciación entre *competence y performance*, serán junto al funcionalismo de Firth y Halliday, la psicolingüística, la sociolingüística y la etnografía de la comunicación, los engranajes que transforman el fenómeno lingüístico. Es en la obra de Gumperz y Hymes

(1964) donde encontramos por primera vez un concepto clave en la evolución del enfoque del aprendizaje de lenguas: la *competencia comunicativa*.

Al tiempo que se legisla en el estado español, se pone especial cuidado en aplicar los preceptos que las directivas y programas que la Unión Europea desarrolla y auspicia. Es en el programa "*Lenguas Vivas*" elaborado por la Comisión de Política Lingüística del Consejo de Europa donde se concentran una serie de trabajos enraizados en la pragmática lingüística aplicada a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Este programa asume, sin ambages, el esquema de *Notional Syllabuses* de Wilkins (1976) y establece como objetivo enfocar la adquisición del lenguaje hacia su dimensión comunicativa para la confección de programas de lenguas extranjeras.

Es entonces cuando el Consejo de Europa incorpora el análisis de Wilkins y así nacen las especificaciones para la elaboración de un programa muy ambicioso de lengua comunicativa que se hizo popular con el nombre de *The Threshold Level* (van Ek y Alexander, 1975). Este programa consiste en la presentación de una serie de funciones de la lengua basadas en y aplicadas a objetivos específicos de comunicación. Nos encontramos en los albores de una nueva era en la que el *enfoque comunicativo* monopolizará el desarrollo de la pedagogía de lenguas extranjeras e impregnará la legislación educativa española desde finales de la década de los 80. La consecuencia lógica de este nuevo paradigma se concreta en la elaboración de recursos didácticos y materiales adecuados que desarrollen este enfoque metodológico con el fin de diseñar los programas educativos de lenguas extranjeras.

Por otro lado, los cambios sociales y los nuevos hábitos llegan a determinar las políticas educativas que los estados han de poner en juego. No es casual que la extensa exposición de la infancia al visionado de material audiovisual haya desembocado en un creciente interés hacia el mundo anglosajón y, en concreto, hacia los valores de la sociedad norteamericana. Esto es debido a que la inmensa mayoría de la producción de las cadenas y estudios de televisión procede del ámbito anglosajón. Esta colonización cultural se vehicula a través de la lengua inglesa que se convierte en un objeto de interés educativo social y prioridad educativa para las autoridades y para los progenitores de los alumnos.

La televisión se convierte en una necesidad y a través de la misma, los ciudadanos conforman su modo de pensar y actuar desde un punto de vista ideológico, social,

cultural y económico. Este fenómeno provoca la reconversión del ser humano en lo que Giovanni Sartori denomina como *homo videns*:

> La televisión no es sólo un instrumento de comunicación; es también, a la vez, paideia, un instrumento antropogenético, un médium que genera un nuevo anthropos, un nuevo tipo de ser humano. (Sartori, 1998:36)

Las instituciones no se mantuvieron al margen del reto audiovisual. Se realizó un gran esfuerzo para dotar a los centros educativos de los recursos necesarios con el fin de afrontar este nuevo escenario. En el caso de España, se hacía necesario proyectar un modelo de educación moderna apoyada en avances técnicos y teóricos básicamente porque la distancia con los países del entorno era abismal.

En el caso de los docentes de lenguas extranjeras, la sociedad demanda de ellos un esfuerzo excepcional a pesar de la precariedad de la situación. Es bien sabido que la voluntariedad y la implicación de estos docentes ha paliado en muchos casos las carencias de la puesta en marcha de un nuevo modelo educativo. Ante la falta de recursos para acometer la tarea de un sistema educativo en transición, la falta de pronunciamientos legislativos específicos para las lenguas extranjeras y la carencia de una adecuada orientación profesional, la mejora de la docencia de lenguas extranjeras se ve condicionada de manera definitiva.

Las administraciones educativas, espoleadas por las necesidades de la política nacional e internacional, tratan de adecuar el curriculum de las lenguas extranjeras a la realidad de Europa. España se encontraba en pleno proceso de negociación para la integración como miembro de pleno derecho de la Unión Europea que, a la postre, se materializa en el año 1986.

Es por esto que el elenco de leyes que reorganizan la docencia de lenguas extranjeras se fundamentan en: la *dimensión social* del inglés como demanda global, la *dimensión educativa* como lengua vehicular de conocimiento multicultural y la *dimensión lingüística* de la lengua como ente funcional y estructural. Es en esta dimensión lingüística en la que el nuevo paradigma, el *enfoque comunicativo*, se convierte en el motor que provoca que la lengua extranjera transcienda el ámbito oracional para afrontar la globalidad del texto. Por lo tanto, y con estas premisas, el sistema educativo español se equipara al resto de países del entorno:

> El análisis comparado de los currículos [de todos los países del entorno europeo] muestra que los objetivos básicos de la enseñanza de lenguas extranjeras y los enfoques metodológicos principales son los mismos en todos los países. Todos los currículos hacen referencia, implícita o explícitamente, al enfoque comunicativo (EURYDICE, 2001:229).

No sorprende que sea en este periodo cuando se asumen de manera global la definición de la competencia lingüística y sus tres sub-competencias: *competencia gramatical, competencia sociolingüística y competencia estratégica*. (Canale & Swain, 1980). Con este nuevo planteamiento se pone fin a la consideración tradicional de la gramática como un fin en sí misma y se transforma en un instrumento subsidiario aunque necesario para el desarrollo de la competencia comunicativa.

La promulgación de la LOGSE dio como resultado una reorganización del sistema educativo en su totalidad. Desde el punto de vista de las lenguas extranjeras, todas las etapas sin excepción se vieron afectadas. El gran impulso que la ley ejerció sobre el estudio de lenguas extranjeras se refleja en el hecho de que en Educación Infantil se incluye experimentalmente el aprendizaje de la lengua inglesa como parte del ámbito de Comunicación y Representación.

Educación Primaria es el nivel educativo en el que se observa un mayor grado de innovación desde el punto de vista de la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras. En este nuevo escenario, se propone un adelanto en el inicio del aprendizaje del idioma en entornos escolares y se rebaja desde sexto hasta el tercer curso de Educación Primaria (segundo ciclo). Por otro lado, y al amparo de los programas experimentales de aprendizaje temprano de lengua extranjera, tanto las Comunidades Autónomas como el MEC realizaron una adaptación de la legislación para que el acceso a las lenguas extranjeras se produzca en los dos primeros cursos del primer ciclo de Educación Primaria.

Surgen, por lo tanto los Proyectos de Anticipación de la Primera Lengua extranjera auspiciados por la LOGSE (1990) y desarrollados por las Comunidades Autónomas.

> ORDEN de 5 de abril de 1999 por la que se convoca la realización, con carácter experimental, de proyectos de anticipación de la primera lengua extranjera en el segundo ciclo de la educación infantil y en el primer ciclo de la educación primaria. (DOG Num. 82, 30 de abril de 1999, Pág. 5.164)

En esta ampliación del ámbito del aprendizaje temprano se constata que el primer ciclo de Educación Infantil queda como único segmento educativo en el cual no hay legislación para la enseñanza de la lengua extranjera. Sin embargo, en la mayoría de los centros educativos no se inicia plenamente el proyecto y se focaliza la implementación en los cursos superiores de Educación Infantil (5º y 6º)

El cambio que propone el *Diseño Curricular Base en Educación Primaria* se basa en una serie de ideas centradas en intentar superar la visión tradicional del aprendizaje de lenguas extranjeras. Para ello se proponen tres principios fundamentales en torno a los que girará la docencia de idiomas:

- por un lado la función comunicativa del lenguaje con lo que el uso ha de adecuarse a cada situación comunicativa;
- por otro lado, están los procesos de aprendizaje emanados del constructivismo;
- y por último, la nueva distribución de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales modificados para los diferentes niveles de concreción curricular.

Los Reales Decretos y las Órdenes promulgadas en la década de los 90 relativos al aprendizaje de lenguas extranjeras se fundamentan en la necesidad del dominio de idiomas por parte de los ciudadanos para hacer frente a la exigencia de las nuevas tecnologías y a la acuciante necesidad de comunicación en el ámbito de la UE. De este modo, se observa que la nueva identidad europea tiene una estrecha relación con los nuevos horizontes de cambio a nivel educativo y socio económico.

Las orientaciones pedagógicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras se ven fuertemente influenciadas por este escenario de nuevos planteamientos a nivel curricular. De hecho, en las etapas educativas obligatorias, llámese Educación Primaria o Secundaria, se establecen una serie de principios didácticos que van a definir la praxis docente en las aulas. Entre ellos destacamos:

- la contextualización con la experiencia del alumno,
- la perspectiva globalizadora de la lengua extranjera,
- el carácter significativo del aprendizaje,

- el principio de atención individualizada,
- la variedad en el tratamiento metodológico,
- la familiarización con las culturas y lenguas diferentes mostrando tolerancia,
- la interrelación de los contenidos de lengua extranjera con las otras áreas,
- el alumno como centro del proceso de enseñanza aprendizaje,
- la transversalidad curricular de las actividades del área de lenguas extranjeras.

Qué decir tiene que ante este nuevo paradigma didáctico el docente está llamado a ser un elemento clave ya que pasa de realizar un papel fundamentalmente magistral a tener una función de facilitador, de mediador en el proceso de aprendizaje durante las actividades. El objetivo de las tareas no es otro que desarrollar las destrezas y poner en práctica los conocimientos de los alumnos para crear el escenario propicio en el que se genera una conciencia de comprensión global del instrumento comunicativo.

Desde la Consejo de Europa y elaborado por la Comisión de Política Lingüística se publica en 2001, como ya se ha mencinado con anterioridad, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Este hecho supone la vertebración del estudio de lenguas extranjeras y un decidido empuje a la creación de una conciencia plurilingüe y pluricultural en el seno de la UE. El *MCERL* viene a cumplir con las recomendaciones R (82) 18 y R (98) 6 del comité de Ministros en las que se subraya que el objetivo primordial es:

> …conseguir una mayor unidad entre sus miembros» y aspirar a este objetivo «adoptando una acción común en el ámbito cultural»(MCERL, 2002, Cap. I, p. 2).

Este documento definitivo que va a marcar las políticas educativas de los países de la Unión Europea y será un modelo a seguir a nivel global por los valores que en él se recogen, establece las condiciones para que los ciudadanos puedan elaborar sus planes de aprendizaje de idiomas a lo largo de su vida. Abarca, por lo tanto, todas las etapas educativas y considera que el ser humano está en un permanente proceso de aprendizaje a lo largo de toda su existencia.

Desde el punto de vista pedagógico, en el capítulo 6 de esta obra, donde se discute sobre el modelo de aprendizaje y enseñanza de la lengua, se ponen de relieve las destrezas que los alumnos han de desarrollar para adquirir una mayor competencia comunicativa. La competencia comunicativa se disecciona en cuatro grupos de competencias: las competencias generales, las competencias lingüísticas, la competencia sociolingüística y las competencias pragmáticas.

Por otro lado, se elaboran y concretan los *niveles comunes de referencia* (Cap. III). Este es sin duda uno de los grandes logros del *MCERL* ya que, finalmente, desaparecen las tradicionales nomenclaturas que definen el nivel de conocimiento o la competencia comunicativa en una lengua como: *bajo, medio, alto*. Términos, por otro lado, poco precisos y inconcretos. Se establecen 6 niveles que van desde el usuario básico (A1- acceso; A2- plataforma), pasando por el usuario independiente, donde se sitúa el Threshold level (B1- umbral; B2- avanzado), hasta los niveles de conocimiento superior de una lengua (C1- dominio operativo eficaz; C2- maestría).

Asimismo, se pone de relieve la capacidad del alumno para reflexionar sobre su propio aprendizaje. Es este un tema que puede levantar ampollas entre los docentes a la hora de valorar la capacidad de los alumnos de Educación Infantil para poder realizar esta función. Sin embargo, el MCERL es taxativo ya que no hace diferenciación entre los adultos y los niños. Es obvio que a todas las edades se puede acometer un proceso de reflexión sobre lo aprendido siempre y cuando se empleen las herramientas y los instrumentos adecuados para llevar a cabo esta toma de de conciencia. Es por esto que uno de los productos que emanan del MCERL y que están fuertemente anclados a la filosofía del mismo es el *Portfolio Europeo de las Lenguas(PEL)*.

Dentro de las herramientas que son susceptibles de aplicar para provocar el interés en el aprendizaje, el PEL se convierte en una guía que ayuda a organizar el conocimiento de las lenguas y anima al usuario a establecer metas de aprendizaje. En el caso que nos ocupa, la Educación Infantil, haremos un análisis del portfolio validado para el ámbito del estado español y que combinado con los portfolios subsiguientes (primaria, secundaria y adultos) comprenden no sólo los periodos de docencia sino toda la vida de los usuarios. Suponen, por lo tanto, un empuje definitivo a las políticas del Consejo de Europa para animar a los ciudadanos a que valoren la necesidad y la importancia de acometer el conocimiento de lenguas extranjeras con el fin de desarrollar plenamente la competencia plurilingüe y la pluricultural.

En el desarrollo de la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006)[2] se establecen las bases para la promoción decidida del aprendizaje de lenguas extranjeras. La ley sigue las tesis propuestas por el MCERL y desarrolla los principios establecidos en el Portfolio. De hecho en el capítulo I se establece una auténtica declaración de intenciones:

> 5. Corresponde a las Administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la educación infantil, especialmente en el último año. (LOE, 2006. Cap. I, Art. 14, pp.19)

En el título I, capítulo VII de esta ley se hace mención especial al aprendizaje de idiomas hasta el punto de hacer referencia directa a los niveles comunes de referencia del MCERL. Se anima, por lo tanto, a elaborar planes de aprendizaje para refrendar la adquisición del nivel de referencia oportuno a través de la realización de las pruebas externas que organizan las escuelas oficiales de idiomas.

En el título III, capítulo I se hace mención a la titulación necesaria para formar parte del los equipos docentes de los centros en el Área de Comunicación y Representación relativo a la impartición de lenguas extranjeras. De hecho, se recoge la posibilidad de emplear personal nativo para la docencia y práctica de lenguas extranjeras aún cuando no tengan la titulación requerida. Esta apuesta por incorporar a los asistentes de conversación (también denominados 'lectores') en la dinámica de las aulas supone una mejora sustancial en el ambiente plurilingüístico y pluricultural de los centros educativos.

[2] Teniendo en cuentaque el estudio de campo llevado a cabo en nuestra investigación en esta tesis doctoral se realizó en el 2007 hemos descartado la opción de hacer mención explícita (y análisis) a la LOMCE,toda vez que fue aprobada en el 2013.

3.2. La introducción de la lenguaextranjera en el marco curricular de la Educación Infantil

En los últimos veinticinco años (desde 1990), se ha pasado de experiencias piloto en centros experimentales -en donde se impartían clases de inglés a alumnos de Educación Infantil de manera reglada por primera vez en la historia- a la inclusión de la lengua extranjera como parte de la competencia en comunicación lingüística del currículo de Educación Infantil.

En los años 90 el nuevo escenario de implementación del Inglés en Infantil en los centros más innovadores produjo un efecto contagio. El creciente interés de los docentes de los colegios unido a la presión social provocó que los equipos directivos de los centros educativos se sumasen a la iniciativa y solicitasen la participación en el programa piloto. Este programa experimental se convirtió en 1999 en una convocatoria en la cual se diseñaba el marco para propiciar la puesta en marcha de los *Proyectos de Anticipación de la Primera Lengua Extranjera* (DOG 82, 1999).

Desde ese momento y de manera progresiva, la mayoría de los centros públicos y privados del país se sumaron al programa que, en algunos casos, se amplió al curso de 4º de Educación Infantil, a pesar de no figurar de manera explícita en el proyecto de anticipación. Entre los requisitos para la implantación de los programas de anticipación figuraba la obligación de comunicar a la administración educativa la relación de profesores especialistas en lengua extranjera que se comprometían a la ejecución del programa. Del mismo modo, la Orden dejaba la puerta abierta a la solicitud de profesorado con el fin de dotar a los centros de los recursos humanos suficientes para una puesta en marcha con todas las garantías (art. 3.2).

En 1996 se produjo un acuerdo entre el British Council y el Ministerio de Educación y Cultura para poder implementar un proyecto para la introducción de la enseñanza bilingüe en España (Ortega, 2015). Este programa hispano-británico de currículo integrado se inicia en el 2º ciclo de Educación Infantil y se desarrolla hasta el final de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. En 1996 participaron en este proyecto 42 colegios públicos y en el año 2013 se impartía en 84 Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y en 43 Institutos de Enseñanza Secundaria, repartidos en diez Comunidades Autónomas, además de Ceuta y Melilla (Huete y Morales, 2003: 93).

El objetivo del Programa es proporcionar, desde una etapa muy temprana, un modelo enriquecido de educación bilingüe mediante la integración curricular de dos lenguas y dos culturas (Lorenzo, 2015). También se espera que los alumnos formados en este programa sean capaces de desenvolverse en distintos escenarios culturales y estén mejor preparados para hacer frente a las demandas del siglo XXI en una Europa multilingüe cada vez más interconectada y competitiva. Como programa piloto e innovador, se constata que éste ha supuesto un paso decidido hacia el plurilingüismo y una apuesta por el aprendizaje de contenidos en lengua extranjera, lo que tiene su reflejo en la aplicación de la metodología *AICLE* (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera).

La lengua extranjera se incluye por primera vez como una disciplina curricular de obligado cumplimiento en el segundo ciclo de Educación Infantil en el año 2006 (LOE) de tal modo que en el segundo ciclo de esta etapa se fomentará una primera aproximación a la lecto-escritura, a la iniciación en habilidades lógico-matemáticas, a una lengua extranjera, al uso de las tecnologías de la información y la comunicación y al conocimiento de los diferentes lenguajes artísticos.

> Para el segundo ciclo de Educación Infantil, las enseñanzas artísticas profesionales, las enseñanzas de idiomas y las enseñanzas deportivas, el Gobierno fijará los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación del currículo básico… Corresponde a las Administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la educación infantil, especialmente en el último año (LOE, 2006: 17, 19).

La declaración de intenciones y la filosofía de la LOE está impregnada de los principios que emanan del MCERL. Es, por lo tanto, una propuesta educativa profundamente europeista donde las competencias, los valores ciudadanos y democráticos, y el aprendizaje a lo largo de la vida tienen un papel destacado.

Este espíritu de la LOE se traslada a la Comunidad Autónoma de Galicia en el Decreto 330/2009, donde se regula el desarrollo del segundo ciclo de Educación Infantil en Galicia y se establece que los centros educativos tendrán la obligación de organizar actividades de aproximación a la lengua extranjera. A su vez, se exponen las instrucciones pertinentes para la puesta en práctica de la disciplina como parte del currículo del segundo ciclo de Educación Infantil (Xunta de Galicia, 2009).

En la orden para la implantación de la Educación Infantil en Galicia se especifican con detalle las condiciones del programa educativo de enseñanza temprana de lenguas extranjeras de forma que supone una consolidación y una mejora respecto al Programa de Anticipación de la Primera Lengua Extranjera de 1999. En principio, se establecen el número de sesiones semanales y la duración de las mismas lo que supone un avance respecto a las condiciones del proyecto de anticipación (se ha pasado de 45 minutos semanales a 60).

> A impartición da lingua estranxeira será dunha hora semanal para cada un dos cursos do segundo ciclo de educación infantil. (Xunta de Galicia, 2009: art. 5.4)

Otro de los avances constatables es, como hemos apuntado anteriormente, que por primera vez se plantea la introducción de la lengua extranjera en todo el segundo ciclo (desde 4º a 6º de Educación Infantil). Esto supone el tratamiento de la lengua extranjera como un tercer idioma que se añade a las dos lenguas cooficiales (español y gallego) y que viene a reforzar el área de lenguas así como a introducir el concepto de plurilingüismo en el sistema educativo.

Ya en la LOE (2006), como hemos visto anteriormente, la necesidad de iniciar el aprendizaje de una lengua extranjera se convierte en uno de los objetivos pedagógicos irrenunciables para la etapa. Del mismo modo, en la legislación de la Comunidad Autónoma de Galicia se traslada este requerimiento de la LOE al libro rojo de la legislación de la Educación Infantil en Galicia, en el que se recoge la necesidad de iniciar el aprendizaje de la lengua extranjera en la etapa de Educación Infantil.

> Así mesmo, fomentarase unha primeira aproximación á lingua estranxeira nas aprendizaxes do segundo ciclo da educación infantil, especialmente no último ano (Xunta de Galicia, 2009).

Este concepto adquiere todo su significado en la reforma de 2013 (LOMCE) en la cual se insta a los agentes del sistema educativo a promover el aprendizaje de otro idioma:

> El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjeras se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo. (preámbulo, XII).

Por primera vez a nivel estatal se habla de una tercera lengua, concepto que ya se había manejado en las comunidades autónomas con dos lenguas cooficiales. Sin embargo, la referencia al aprendizaje de una segunda y tercera lengua extranjera es un reto educativo novedoso. Esta ambiciosa recomendación viene provocada por la necesidad de integración en la Unión Europea y el acercamiento a las programas educativos desarrollados por la Comisión de Política Lingüística.

La reforma educativa de 2013, LOMCE, acota el marco curricular de la lengua extranjera con lo que al venir determinado por la norma ministerial pertinente, los elementos curriculares no son competencia de las comunidades autónomas:

> Para el segundo ciclo de Educación Infantil, las enseñanzas artísticas profesionales, las enseñanzas de idiomas y las enseñanzas deportivas, el Gobierno fijará los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación del currículo básico, que requerirán el 55 por 100 de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 por 100 para aquellas que no la tengan (art. 6 bis, 3).

Se constata, por lo tanto, una clara intención de promover el aprendizaje temprano de una lengua extranjera a la par que las lenguas oficiales y cooficiales en todo el territorio nacional sin excepción. Este escenario difiere enormemente de las recomendaciones recogidas en la legislación de Educación Infantil de Galicia (Decreto 426/1991) cuando se refiere al área de comunicación y representación y, en concreto, al procedimiento de aprendizaje de las lenguas cooficiales:

> No es conveniente el empleo indistinto de las dos lenguas, mientras el pequeño y la pequeña no presenten cierta competencia en su lengua de referencia, pues esto dificulta el aprendizaje (pág. 30).

Esta indicación desaparece con la derogación del decreto y se torna en una recomendación para generar actitudes positivas hacia otras lenguas en el Decreto de 2009:

> Así mesmo, é necesario o desenvolvemento de actitudes positivas cara á propia lingua e á dos demais, espertando sensibilidade e curiosidade por coñecer outras linguas (DOG 121, 2009: 10.792).

El Anexo V del Decreto 339/2009 muestra una propuesta metodológica para la enseñanza del inglés y, como se ha puesto de manifiesto anteriormente, el tratamiento de la lengua extranjera como una tercera lengua, con lo cual será aprendida

simultáneamente a las lenguas cooficiales (castellano y gallego). Por lo tanto, se da por sentado que el aprendizaje de los alumnos se canaliza en tres códigos.

> A terceira lingua integrarase, desde un punto de vista lúdico e partindo do traballo en grupo, non só na área Linguaxes: comunicación e representación como as linguas ambientais, senón a través de todas as áreas, traballando e desenvolvendo as competencias básicas a través dun enfoque globalizado baseado en tarefas e proxectos nos cales as TIC deben estar presentes, xa que a nena ou o neno constrúe as bases das súas futuras aprendizaxes (pág. 12.027).

Las propuestas metodológicas auspiciadas por las consejerías de las comunidades autónomas son el complemento idóneo de los decretos redactados por las administraciones públicas en todo el ámbito del estado como es el caso de la Comunidad de Madrid (Taller de Inglés en Educación Infantil, 2002), la de Murcia (Enseñanza- Aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas, 2003), la de Canarias (Materiales Curriculares- Educación Infantil- lenguas extranjeras – Inglés, 2005) y la de Galicia (O Inglés en Infantil: unha Porta ao Plurilingüismo, 2009).

De este modo, se hace patente la importancia de la comprensión oral como catalizador del aprendizaje de la lengua extranjera y se establece la necesidad de construir escenarios de aprendizaje lúdicos próximos al aprendizaje natural de la lengua.

> A comprensión e a expresión oral deben ser o punto de partida para o ensino da primeira lingua estranxeira, que o alumnado ten que aprender de maneira natural e a través do xogo, escoitando, practicando e participando o maior tempo posible coa primeira lingua estranxeira (Xunta de Galicia, 2009: 12.027)

Se pretende conseguir un entorno en el cual la lengua extranjera sea un código de interacción lingüística integrado en la educación global y por lo tanto sea transmisora de contenidos al igual que las lenguas ambientales.

> Sen dúbida, é necesario potenciar o maior número de ocasións para usar a lingua, aproveitando as rutinas e a vida da aula, pois a aprendizaxe prodúcese e xeneralízase co seu uso. Desde esta metodoloxía a énfase recae na significatividade das tarefas, na resolución de problemas, na experimentación e no aprender facendo (Xunta de Galicia, 2009: 12.027).

No sólo se pone de manifiesto la importancia del aprendizaje de la lengua sino que se hace una propuesta metodológica que se apoya en los pricipios educativos que emanan de las políticas del Consejo de Europa y sus recomendaciones para la formación de los ciudadanos europeos del futuro. El saber hacer y la motivación son aspectos

claves en la metodología del programa por lo que la conexión entre las actividades formativas y los intereses de los alumnos se antoja inevitable. Los alumnos de Educación Infantil han de descubrir que lo que hacen en la escuela está íntimamente ligado a su vida diaria, de ahí la importancia del trabajo a través de rutinas.

En la sección de declaración de intenciones del Anexo V, se hace un llamamiento al profesorado especialista en lengua extranjera para que se aborde la docencia de la materia desde un enfoque integrador e integrado en las áreas de Educación Infantil.

> Tratarase de poñer en práctica un ensino integrado no cal se aborden todos os aspectos que inflúen no desenvolvemento das alumnas e dos alumnos nos eidos expresivo, psicomotor, social e intelectual, de tal xeito que as aprendizaxes se complementen entre si, para tratar de facilitar a súa asimilación por parte do alumnado, de xeito que a primeira lingua estranxeira non será unha materia illada, senón que terá que estar relacionada co resto das materias (Xunta de Galicia, 2009: 12.028).

Este principio pedagógico de entender y emplear la lengua como un instrumento de comunicación "ad hoc" más que como una materia de estudio, confiere a la lengua extranjera la categoría de código necesario para el descubrimiento de la realidad circundante. Es, por así decirlo, una herramienta de aprendizaje de gran provecho y un elemento decisivo para el crecimiento personal y el desarrollo de la competencia de valoración intercultural. La complementariedad en el periodo de Educación Infantil forma parte esencial del modelo educativo que se materializa a través de las tres Áreas. De este modo, durante el día, los alumnos se ven inmersos en escenarios multiples que son capaces de gestionar y que potencian su capacidad de adaptarse a las exigencias educativas. Además, en el Anexo V se hace una mención explícita a la relevancia que las Tecnologías de la Información y Comunicación han de tener en la práctica docente.

En relación a la relevancia que la lengua extranjera tiene en el marco curricular de Educación Infantil, en el Decreto 339/2009 se expone con meridiana claridad que el objetivo de la implementación de la Lengua Extranjera en Educación Infantil no es otro que el de sentar las bases para un ambicioso programa de pseudo inmersión lingüística progresiva. En concreto, se define el programa horario de las sesiones de modo que el alumno se vea inmerso en este nuevo escenario en tres periodos semanales de veinte minutos.

> O modelo de introdución do inglés en infantil na Comunidade Autónoma de Galicia engade o inglés ás dúas linguas ambientais en

> tres períodos semanais de vinte minutos e supón unha exposición inicial á terceira lingua, que progresivamente será maior nas seguintes etapas educativas (Xunta de Galicia, 2009: 12.027).

Otra cuestión digna de tener en cuenta es el reconocimiento explícito del inicio de la implementación de un programa plurilingüe generalizado en toda la Comunidad Autónoma. El hecho de que la docencia se ha de impartir en tres lenguas en el sistema público de enseñanza y la declaración de que el nivel de exposición irá *in crescendo* en las etapas posteriores, es una apuesta inequívoca para la inclusión de la lengua extranjera como lengua vehicular.

En relación a la metodología y la actitud que han de mostrar los docentes para el mayor aprovechamiento de la exposición a la lengua extranjera, se pone de relieve la figura del docente como mediador en el aprendizaje de los alumnos. No se habla de enseñar sino de aprender. En este proceso de evolución de la docencia de lenguas se pone de manifiesto que la exposición de los alumnos a situaciones reales de comunicación es un método eficaz de toma de conciencia de la realidad y al mismo tiempo es un recurso de enorme relevancia a la hora de hacer consciente al alumno de la diversidad y la riqueza multicultural.

> Isto supón que a lingua deberá practicarse en contextos comunicativos reais e funcionais nos cales o alumnado se implique e participe activamente nun clima de intercambio. É necesario crear un ambiente en que o alumnado sinta pracer por escoitar e participar, evitando o risco de que se canse ouse inhiba (Xunta de Galicia, 2009: 12.027).

Se apela a la necesidad de enfocar la docencia hacia la exposición del alumno a escenarios estimulantes y lúdicos, y en los que los intercambios comunicativos jueguen un papel primordial. Al referirse a intercambios comunicativos, el Anexo V define lo que esto supone en el periodo de Educación Infantil. De hecho, se pone el acento en que la respuesta de los alumnos al estímulo auditivo no ha de ser necesariamente la respuesta oral, la emisión de un mensaje. Este reconocimiento de la necesidad de abundar en el desarrollo de las destrezas comprensivas previamente a poner el acento en las estrezas productivas se hace patente en la promoción de la metodología TPR como parte relevante en la pedagogía de aplicación en el aula.

> … (TPR: Total Physical Response). Trátase dun modelo similar ao que se emprega para o ensino da lingua materna, baseándose no desenvolvemento das destrezas orais. Este modelo basea a súa crenza en que a comprensión auditiva debe ser desenvolvida na súa totalidade antes de calquera participación oral (Xunta de Galicia, 2009: 12.027).

Desde este enfoque en el que la respuesta física sea la puerta de acceso al nuevo mundo de la comunicación en una lengua extranjera, se puede y se deben facilitar otros medios de interacción en el cual la emisión de mensajes provoque el estímulo necesario para generar la necesidad de progresar en el dominio del código.

> A comprensión e a expresión oral deben ser o punto de partida para o ensino da primeira lingua estranxeira, que o alumnado ten que aprender de maneira natural e a través do xogo, escoitando, practicando e participando o maior tempo posible coa primeira lingua estranxeira (Xunta de Galicia, 2009: 12.027).

Es evidente que con el método TPR como telón de fondo se pueden diseñar una gran cantidad de actividades significativas para los alumnos. Sin embargo, el grado de maduración lingüística en el que se encuentran los alumnos de Educación Infantil supone que su lengua materna está ya afianzada y su capacidad de comunicación en las lenguas ambientales en claro progreso. En este escenario, la introducción de una lengua extranjera no nos devuelve al alumno al estadio inicial en el que tiene que construir las bases del conocimiennto de su entorno. El alumno ya posee este conocimiento a través de sus lenguas ambientales, por lo que se ha de facilitar la práctica de la interacción oral y se le ha de animar a que participe activamente.

Como colofón al Anexo V del Decreto 339/2009, se hace una declaración de intenciones en la cual el objetivo primordial del decreto queda patente. No sólo se explicita el fin de la introducción de la lengua extranjera en Educación Infantil, sino que se hace un guiño al Portfolio Europeo de las Lenguas haciendo hincapié en la necesidad del desarrollo de las destrezas receptivas y productivas simultáneamente tanto en las lenguas ambientales como en la lengua extranjera. El principio de interdependencia en el aprendizaje y desarrollo lingüístico se mantiene como la piedra angular del desarrollo formativo de los alumnos.

> O obxectivo estará centrado no achegamento das nenas e dos nenos a unha nova lingua e cultura. A linguaxe debe ser entendida como unha capacidade que o alumnado debe desenvolver e que debe estar dirixida á comunicación. Por isto, entendemos que, na liña do tratamento integrado das linguas ou do meu primeiro portfolio, tanto a lingua estranxeira como as linguas ambientais deben desenvolverse paralelamente nesta etapa, xa que a primeira, segunda e terceira linguas conviven, nútrense e retroaliméntanse nun contexto de completa normalidade (Xunta de Galicia, 2009: 12.028).

En relación al impacto que los programas europeos han tenido en el diseño de los programas educativos y en la elaboración de los decretos y órdenes por parte de los gobiernos central y autonómicos, se observa que el Marco Común Europeo para las Lenguas y en el Portfolio Europeo de Lenguas han sido determinantes en el desarrollo de la legislacion educativa de los paises miembros. De hecho, el concepto de plurilingüismo, al que se apela desde el sistema educativo para fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras, da como resultado la creación de la categoría de *centros educativos plurilingües*.

El Anexo V del decreto 339/2009 recoge las prerrogativas del MCERL y la filosofía desarrollada por la División de Política Lingüística del Consejo de Europa. Teniendo en cuenta que el MCERL fue publicado en 2001, se puede argumentar que las administraciones educativas han realizado un largo recorrido hasta llegar a plasmar los objetivos, la metodología y el espíritu de los programas europeos en las leyes y decretos educativos. En realidad, ya en 1997 el Consejo de Europa en su resolución del 16 de diciembre en relación al aprendizaje temprano de "*lenguas adicionales*" establece que esta iniciativa puede llegar a ser muy beneficiosa para el logro de dos objetivos básicos para la Unión:

1. Mantener la diversidad cultural y lingüística.
2. Promover el multilingüismo europeo.

Por otro lado, se observa que las Consejerías de las diferentes comunidades autónomas, y en concreto la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia, han tenido en cuenta de manera implícita las recomendaciones del Consejo de Europa de modo que la formación de los alumnos ha tenido entre sus objetivos fundamentales la consecución de una auténtica ciudadanía europea.

> Satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales (MECRL, 2002: 3).

La superación de las fronteras es sin duda el objetivo educativo más ambicioso del Marco. Es por esto que es necesario poner el acento en el aprendizaje de lenguas, en conseguir que los futuros diudadanos estén formados para desempeñar su labor profesional en otro país de la Unión. Para lograr este objetivo, se recomienda que el aprendizaje de lenguas empiece en la más tierna infancia. Es una formación a lo largo

de la vida que se ha de activar lo antes posible. Aquí entran en juego las políticas educativas que proponen e imponen la necesidad de equiparar los diferentes sistemas educativos de los países miembros con el fin de uniformizar los programas.

> El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjeras se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo. La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo. La Ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera (LOMCE, 2013:8).

Por lo tanto, se puede afirmar que la legislación educativa nacional en relación a la enseñanza de lenguas extranjeras o adicionales está fuertemente enraizada en las directrices y los programas educativos diseñados en la Unión Europea a través de los acuerdos o resoluciones del Consejo de Europa en la Comisión de Política Lingüistica. Esta dinámica provoca un interés creciente por sintonizar con las tendencias pedagógicas e implementar programas educativos que redunden en la mejor formación de los alumnos de la Comunidad Autónoma de Galicia.

3.3. Los docentes de inglés en la Educación Infantil

Con la constitución de la Comunidad Económica Europea en enero de 1958, se afrontó el reto de generar programas de aprendizaje de lenguas con el fin de eliminar las barreras del idioma a la hora de establecer las relaciones comerciales entre los socios miembros. La subsiguiente inclusión de España en 1986 como miembro de pleno derecho de la Unión Europea supuso, sin lugar a dudas, un punto de inflexión en la toma de conciencia de la importancia del conocimiento y utilización de lenguas extranjeras en nuestro país. En un momento histórico en el que los países miembros vuelven sus ojos a la UE para encontrar soluciones a la imperante necesidad de comunicación intercultural, se encomienda a la Comisión de Política Lingüística del Consejo de Europa que se ponga manos a la obra con el fin de analizar la situación del aprendizaje de lenguas extranjeras en los sistemas educativos de los países miembros.

Así, después de un largo recorrido en el que se identifican las necesidades y los retos de la Unión Europea, se decide encomendar a la Comisión el diseño de programas de aplicación general que potencien el aprendizaje de lenguas extranjeras con el fin de mejorar la comunicación internacional. En el año 2001 nace el MCERL, en el que se hace una descripción de lo que supone la enseñanza de una lengua extranjera y un análisis del proceso que los alumnos han de seguir para que su aprendizaje sea exitoso. Por primera vez se presenta un programa de aprendizaje que abarca toda la vida del ciudadano: desde la infancia hasta la vejez.

A pesar de que el proyecto está orientado y dirigido al aprendiz y su motivación para adquirir la competencia comunicativa, se tiene muy en cuenta la relevancia del papel del profesor como facilitador del conocimiento. Así, en el capítulo 6 se hace un llamamiento a la enorme responsabilidad de los educadores en la tarea docente y a lo que el sistema educativo espera de ellos.

> … que realicen un seguimiento del progreso de los alumnos y que encuentren el modo de que los alumnos reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje, y puedan desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender (MCERL, 2001: 155).

Este papel de guías eficaces para la adquisición del conocimiento se cimenta en la comprensión por parte de los docentes de los procesos de aprendizaje en su toda su

variedad. He aquí que la formación de estos profesores juega un papel primordial ya que por medio de la reflexión sobre sus conocimientos teóricos obtenidos gracias a su formación académica pueden incidir en aprendizaje de sus alumnos con mayores garantías de éxito.

En relación al sistema educativo y la estructura de formación del profesorado en España, se constata un escenario propicio que se ha venido consolidando desde los años 90 con la implantación de la LOGSE, cuando se exige que la enseñanza de las lenguas extranjeras se imparta por maestros con auténtica especialización (LOGSE, art. 16, 1990). Hay que tener en cuenta que en los años 70 los maestros se consideraban generalistas con una "moderada" especialización ya que las materias que formaban parte de su formación específica eran lengua y literatura española e idioma.

Es necesario dejar claro que la cualificación profesional de un docente viene dada en gran medida por la calidad de la formación que ha recibido. Y esa formación se materializa en las Facultades de Ciencias de la Educación.

> Creemos que la competencia del profesorado de cada área curricular para desarrollar su función docente dependen en gran parte de la preparación inicial que recibió en los centros de formación del profesorado. A su vez, esta preparación está condicionada por los planes de formación o planes de estudios y por la forma de desarrollarlos, es decir, por la metodología de enseñanza y aprendizaje que adoptan los formadores de profesores (Madrid, 1998: 221).

En el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo en España de 1990, se sientan las bases para la formación inicial de un nuevo profesor que cumpla las recomendaciones explicitadas por varios autores, quienes reclamaban una mejor formación de los docentes de lenguas extranjeras y la aplicación de una serie de medidas administrativas que exijan la utilización de especialistas en las disciplinas de idiomas en los centros educativos.

Esta evolución y preocupación por mejorar el escenario de la enseñanza de lenguas da como resultado la exigencia de que los maestros especialistas en lengua extranjera tengan que pertenecer al equipo docente de Educación Infantil y participen en la ejecución de la programación del área de lenguas (DOG 134, 2009). Los requerimientos sobre la participación de los especialistas se complementan con una mayor exigencia de formación de los mismos. Así, en el año 2011, se produce otra novedad que modifica el perfil del profesor de lenguas extranjeras: los centros públicos

y privados que pretendan acometer proyectos en régimen de enseñanza plurilingüe, han de contar con especialistas que acrediten un nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (RD 1594/2011, BOE 270). Se entra, por lo tanto, en la etapa de sintonía plena con las políticas de la Unión Europea.

Aparte de la concreción de los objetivos de la enseñanza de las lenguas extranjeras, la Reforma incluye una serie de innovaciones que cambian radicalmente el marco de referencia para la enseñanza de las lenguas. En concreto se pretende que los alumnos sean capaces de comunicarse oralmente y por escrito en la lengua objeto de aprendizaje. Esto supone la extensión de la docencia a factores que sin ser lingüísticos determinan la comunicación (Madrid y McLaren, 1993; Couto-Cantero, 2004).

La enseñanza del idioma se ha visto influenciada por diferentes teorías sobre el aprendizaje, sin embargo, el éxito del *enfoque comunicativo* ha sido lo que ha provocado un auténtico cambio en el paradigma metodológico de las lenguas. El hecho de poner el énfasis en los actos comunicativos que se desarrollan cuando se pone en práctica la '*competencia lingüística'* (Trujillo, 2015), en las funciones de las intervenciones, en la adecuación de las emisiones al contexto, en las situaciones comunicativas y los interlocutores es lo que ha supuesto una auténtica revolución. Este enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua se recoge por primera vez en la legislación de la LOGSE en 1990.

Este cambio de paradigma lleva a afirmar que el primer objetivo para el aprendizaje de una lengua es la utilización de la misma como instrumento de comunicación. Por lo tanto, si se pretende que los alumnos usen significativamente el idioma, es necesario que el uso de la lengua como cauce de transmisión de información se realice de manera constante. Eso supone la creación de un complejo contexto significativo que les permita entender y ofrezca facilidades y posibilidades para utilizar la lengua que están aprendiendo (Pérez Esteve y Roig, 2009).

El papel de los profesores especialistas en lenguas extranjeras ha sido tradicionalmente un rol complementario en la formación integral de los alumnos. Es importante tener en cuenta que la presencia del docente de idiomas en las aulas es testimonial si la comparamos con la relevancia de la intervención del profesor tutor, el cual desarrolla la mayor parte de su actividad docente, y muchas veces en exclusividad, con su grupo de referencia. El reto al que se enfrenta el profesor especialista en lenguas

extranjeras es convertir el tiempo dedicado a la instrucción del idioma en un periodo de alto valor educativo que anime a los alumnos a perseverar en su proceso de aprendizaje.

Es necesario que el docente tenga una amplia gama de recursos para poder incidir en el aprendizaje de cada uno de sus alumnos. Así mismo, los docentes han de exponer a sus alumnos a diferentes escenarios de comunicación en los cuales se pueda avanzar en el conocimiento y dominio del código.

> Algunos autores creen que lo más importante que puede hacer un profesor es proporcionar el entorno lingüístico más rico posible en el que pueda darse el aprendizaje sin una enseñanza académica (MCERL, 2001: 149).

La afirmación de que la inmersión en escenarios ricos en comunicación verbal, en el caso de la Educación Infantil, es la piedra angular del aprendizaje lingüístico no nos lleva a desechar la instrucción académica. Lo que se nos dice es que se puede aprender una lengua sin necesidad de establecer un escenario de aprendizaje formal.

En general, está comprobado que cada alumno aprende o interioriza lo que su cerebro selecciona de un abanico de posibilidades comunicativas que se ofrecen en las cuales el INPUT juega un papel fundamental.

> ... los alumnos no aprenden necesariamente lo que enseñan los profesores, y que requieren un abundante material de entrada (input) de carácter lingüístico, contextualizado e inteligible, así como oportunidades para utilizar la lengua de forma interactiva (MCERL, 2001: 149).

La individualización del aprendizaje es un aspecto clave en el asesoramiento y la motivación de los alumnos. De hecho, la adecuada estimulación supone el diseño de materiales y actividades que sean interesantes y obliguen al niño a plantearse interrogantes y modificar su modo de comunicarse partiendo de sus esquemas previos.

Las expectativas que los educadores han de mostrar respecto a cada uno de sus alumnos han de centrarse fundamentalmente en las capacidades potenciales y en los logros del alumno.

> No se trata de ignorar las dificultades del niño; se trata de evitar las etiquetas negativas y de poner el acento en las posibilidades del pequeño para que vaya superando esas dificultades con confianza (Larzabal, 2011:6).

Para lograr este fin de dar respuesta a las demandas de todos y cada uno de los alumnos, es conveniente definir las características clave en la enseñanza de la lengua

extranjera. Como consta en el Decreto 105/1992 de la Comunidad Autónoma de Andalucía, el deber de los docentes es:

- Apelar a los *intereses y las necesidades de los alumnos* en las situaciones creadas en el aula.
- Centrar la didáctica de la lengua en las tareas que provoquen la comprensión y la expresión.
- Emplear el aula como contexto social para *provocar la interacción comunicativa*.
- Favorecer el *aprendizaje cooperativo* y las actividades grupales.
- Organizar y secuenciar los contenidos en torno a *conceptos, procedimientos y actitudes.*
- Adoptar un *enfoque funcional* en la enseñanza del idioma.
- Centrar la enseñanza en el alumno y ofrecer un currículum abierto.
- Favorecer la *construcción de los aprendizajes* en los alumnos (constructivismo)
- Desarrollar la *competencia comunicativa* a través de las sub-competencias implicadas: lingüística, sociolingüística, cultural, estratégica y discursiva.

Ante lo expuesto, se puede deducir que las funciones del profesor en la actualidad parten de la premisa de que enseñar una L2 no es instruir en un sistema de formas, estructuras y palabras, sino exponer a los alumnos a secuencias de actos comunicativos. El alumno ha de construir su aprendizaje según su grado personal de desarrollo cognitivo, su estado emocional y físico, y su situación social. Es necesario prestar una atención especial a la metodología empleada según el grado de madurez de los alumnos ya que estos, como pone de manifiesto la teoría del constructivismo, adquieren la L2 de una forma personal, creativa, global y cíclica, significativa y en sintonía con sus intereses, esquemas mentales y necesidades.

Para conseguir dar respuesta a las demandas de los alumnos, es necesario que el maestro actúe como: informante (a través del suministro del INPUT adecuado), facilitador y mediador en el aprendizaje, agente en el diagnóstico de necesidades e

intereses, motivador y generador de actitudes positivas, y creador de situaciones que faciliten la adquisición de la L2. El docente también ha de facilitar el desarrollo de habilidades orales, la autonomía en el aprendizaje, el desarrollo de la destreza comunicativa de los alumnos y el desarrollo de estrategias para aprender a aprender (McLaren y Madrid, 1996).

Es bien sabido que en la actualidad, el prestigio social y formativo del que goza el aprendizaje de lenguas extranjeras es de una gran importancia. Como se ha dicho anteriormente, la inquietud e interés que despierta el hecho de crear escenarios educativos estimulantes para la adquisición de lenguas extranjeras ha llevado a la implementación de programas en los cuales el docente se convierte en pieza clave del proceso educativo.

La importancia del docente no viene dada por su protagonismo en las aulas- el profesor es un mediador en el proceso de aprendizaje de los alumnos-, sino por su relevancia a la hora de generar procesos de aprendizaje significativo en sus pupilos. Por consiguiente, el docente desarrolla una metodología de enseñanza centrada en el alumno con lo que la satisfacción de las necesidades de comunicación de éste, basadas en experiencias y vivencias, será el eje conductor del proceso educativo.

Los alumnos, y en especial los de Educación Infantil, aunque no entiendan la lengua inglesa, son capaces de entender a sus profesores hablando en inglés si éstos se preocupan de conseguirlo. Esta afirmación viene a colación ya que los docentes pueden tener mucha experiencia en la enseñanza de una lengua extranjera, pero si no existe experiencia en la docencia de alumnos de Educación Infantil y no se es consciente de lo novedoso de este nuevo escenario, es muy difícil establecer una práctica educativa conducente a desarrollar un aprendizaje realmente motivador y significativo.

Aunque el objetivo inicial del periodo de Educación Infantil no es la producción, no se puede desligar del proceso de captación de sonidos y comprensión de los vocablos que los alumnos escuchan. Es una relación causa-efecto ya que el infante muestra una inclinación natural a interaccionar con el mundo que le rodea, por lo que el hecho de mostrar que es capaz de reproducir sonidos y expresiones escuchadas previamente es un recurso que emplea continuamente. Por este motivo, es necesario establecer escenarios para que pongan en práctica la lengua en multitud de ocasiones y es prioritario animarles a expresarse. Han de desarrollar estrategias para "*utilizar de forma oral la*

lengua elegida para comunicarse con el profesor y los compañeros…" (R.D. 1006/1991, BOE). Este trabajo sistemático desemboca en la consecución de un aprendizaje enriquecedor.

El docente puede emplear diversos tipos de recursos para provocar la sintonía con la clase a través de la utilización de la lengua. Entre ellos podemos identificar: la incorporación de rimas que acompañen a los juegos, canciones y bailes; la utilización de expresiones para acompañar las canciones o tonadas empleadas durante las clases, de forma que sean parte de la puesta en práctica de las rutinas; la formulación de preguntas sobre elecciones y preferencias; y la personalización de canciones o rimas aprendidas adaptándolas a las preferencias que manifiestan los alumnos. Estas recomendaciones se recogen explícitamente en la legislación de Educación Infantil de Galicia. (Consellería de Educación, 2009: ANEXO V)

La recomendación sobre el empleo de metodología específica se recoge tanto en los Reales Decretos ministeriales como en las órdenes emitidas por las consejerías de las comunidades autónomas. Así, se recomienda la utilización de estrategias como TPR (*Total Physical Response*) ya que la prioridad de la etapa es el desarrollo de la comprensión oral y, por medio de esta técnica de aprendizaje, los alumnos demuestran que captan los mensajes a través de su expresión corporal y responden físicamente a las instrucciones o preguntas formuladas por los docentes.

En este sentido, se comprueba que las tecnologías de la información y la comunicación provocan la motivación necesaria para captar la atención y ejercen una atracción tal que encandila a estos alumnos nacidos en plena era digital. Es conveniente puntualizar que las TIC son de especial relevancia para la adquisición de la lengua extranjera. Por consiguiente, es fundamental que el docente esté atento a las inquietudes sociales del momento y posea conocimientos suficientes y sintonía con la evolución de las nuevas tecnologías y su aplicación a la pedagogía.

Los recursos educativos que los profesores tienen a su disposición, llámense infraestructuras, materiales pedagógicos, recursos tecnológicos, etc. han de emplearse procurando obtener el mayor provecho desde la perspectiva del aprendizaje y la motivación. De este modo, los profesores han de sumergirse en el mundo de los materiales de Educación Infantil a través del visionado de videos, la lectura de cuentos, la escucha de Cds con historias, canciones, bailes…, antes de tomar decisiones sobre el

empleo del material en el aula y una vez seleccionado, ha de pilotarse para comprobar su validez. (Alario, en Xunta de Galicia, 2009).

A tenor de lo expuesto anteriormente, se puede hacer una enumeración de las características que los profesores de lenguas extranjeras han de poseer para realizar su tarea docente con garantías. Para ello, es necesario identificar las competencias clave conducentes a la buena praxis en el ámbito escolar (Moreno, 2012).

- *En primer lugar* está la capacidad de organizar **situaciones de aprendizaje** con el fin de gestionar el aula adecuadamente y de este modo ser capaz de diagnosticar y atender a las necesidades de los niños promoviendo el uso de la lengua y planificando secuencias didácticas.
- *En segundo lugar* está la capacidad de **evaluar el aprendizaje y la participación** del alumno en las actividades comunicativas. El docente ha de aplicar herramientas de evaluación poniendo en práctica buenas prácticas en la evaluación y mostrando un perfil proactivo en el cual la retroalimentación juegue un papel importante. Es conveniente implicar al alumno en la evaluación desde la más tierna infancia .
- *En tercer lugar* está la capacidad de i**nvolucrar a los alumnos en su propio aprendizaje** (desarrollar la competencia de aprender a aprender). Esto se consigue intentando hacer reflexionar a los alumnos sobre como aprenden e iniciar un plan de aprendizaje, lo que en la etapa de Educación Infantil se puede lograr empleando los recursos adecuados como Mi Primer Portfolio (Portfolio Europeo de las Lenguas).
- *En cuarto lugar* está la capacidad de **facilitar la comunicación intercultural**, lo que se logra estableciendo un diálogo permanente y constructivo entre las culturas autóctona y las foráneas.
- *En quinto lugar* está la capacidad de **desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución**. Esto supone el análisis permanente sobre la práctica docente así como el diseño de un plan fomativo personal. La participación activa en la vida escolar es otro de los requisitos necesarios.
- *En sexto lugar* está la capacidad de **gestionar sentimientos y emociones en el desempeño del trabajo**. La motivación del docente es de gran ayuda para el buen desempeño de su tarea. Es necesario controlar las emociones

personales así como incidir en el desarrollo de la inteligencia emocional de sus alumnos.

- *En séptimo lugar* está la capacidad de **participar activamente en la institución**. Esto supone que el docente ha de demostrar que es capaz de trabajar en equipo y que participa activamente en los proyectos de mejora de la institución difundiendo las buenas prácticas educativas.
- *En octavo lugar* está la capacidad de **servirse de las TIC para la realización de su trabajo,** lo que supone su compromiso para desarrollar y actualizar su competencia digital al igual que ser conocedor y usuario de programas y aplicaciones informáticas disponibles. Ha de aprovechar los materiales y posibilidades que las TIC le ofrecen y por último ha de ser un guía animador para que el alumno se sirva de las tecnologías para mejorar su aprendizaje.

A modo de conclusión, se puede afirmar que un buen docente de inglés en Educación Infantil ha de tener una buena formación inicial y mostrar interés por una formación permanente. Esto supone el manejo fluido de la lengua inglesa, conocimiento de la praxis pedagógica, así como mostrar interés y compromiso por crear escenarios de intercambio lingüístico motivador.

De este modo, se pueden sentar las bases para conseguir unos ciudadanos interesados en el aprendizaje de lenguas y comprometidos con el establecimiento de una comunicación internacional en el ámbito de la Unión Europea y fuera de él.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 4

LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN INGLÉS EN EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

4.1. La acción intencional: ¿el saber qué se convierte en saber cómo?

Desde la perspectiva del docente, el hecho de identificar y clarificar los objetivos de la tarea a realizar requiere un importante esfuerzo de análisis, de reflexión y de toma de decisiones con el fin de conseguir una visión de la complejidad de la empresa a realizar. Esta toma de conciencia del problema pedagógico es el elemento previo sin el cual no se podría poner en práctica la acción docente en toda su dimensión.

Identificar el propósito de la tarea no es sólo saber lo que se pretende sino también tener en cuenta otros interrogantes a los que el docente ha de saber dar respuesta. Comprender el *porqué* del proyecto es vital para sazonar la tarea con una buena dosis de ilusión y optimismo. Tener claro el *cuándo* ayuda a comprender que el proyecto tiene una referencia temporal clara y que, durante ese período de tiempo, se espera que los alumnos obtengan resultados beneficiosos para su crecimiento. Situarnos en el *dónde* es vital para establecer la relación causa efecto de la docencia. El ámbito de interacción ha de ser el que nos llame y nos invite a poner en práctica nuestros conocimientos y nuestras habilidades docentes. Es el escenario educativo donde los alumnos juegan sus papeles en una obra que habrá que representar una y otra vez con los cambios de guión necesarios. El *quién* es el elemento vital de todo proyecto educativo: *quién* imparte la docencia y *quién* inicia el proceso de aprendizaje. El docente competente en lenguas extranjeras ha de intentar despertar la curiosidad y el entusiasmo de sus alumnos y estos, por su parte, se verán inmersos en un mundo de oportunidades que, de aprovecharlas, redundará en un auténtico descubrimiento y enriquecimiento personal.

Lo que cuestiona y estimula al docente es afrontar el reto de buscar los medios para la realización de una tarea cuando se es plenamente consciente de la empresa que se va llevar a cabo. Es por esto que el convencimiento de saber lo que se quiere lograr se convierte en un cuestionamiento profundo, analítico y reflexivo con el objetivo de aplicar los medios pertinentes y mostrar apertura de miras para implementar recursos que desencadenen el aprendizaje significativo de los alumnos.

4.1.1. Las secuencias didácticas y las secuencias de contenido

Teniendo en cuenta el nivel psico-cognitivo de los alumnos de Educación Infantil, se comprende que la práctica docente ha de estar orientada a la acción (el alumno aprende haciendo y manipulando). La curiosidad por descubrir y la capacidad de

interacción con el mundo que les rodea es de una envergadura excepcional. Es por esto que una de las tres áreas formativas en las que se organiza la docencia de los alumnos de Educación Infantil se denomina: *Área del medio físico y social*. Las secuencias didácticas, por lo tanto, han de centrarse en desarrollar esta curiosidad con el objetivo de provocar en el alumno la comprensión del mundo que les rodea a través de la interacción con el mismo.

Desde el punto de vista de la comunicación en Educación Infantil *(Área de comunicación y representación*), el alumno de esta edad está predispuesto a la interacción con sus iguales o adultos. Según esto, las secuencias didácticas han de estar impregnadas de altas dosis de actividades comunicativas en las que los alumnos puedan y deban negociar los significados de los conceptos y acceder al conocimiento que provoque su progresivo crecimiento personal.

La secuencia didáctica se puede definir como la serie ordenada y articulada de actividades que conforman las unidades didácticas. Su modo de articulación supone el elemento que marca la diferencia y que define el grado de especificidad de las propuestas didácticas de los docentes. Si apelamos a la funcionalidad de la secuencia, es necesario establecer relaciones que abunden en la configuración del clima de convivencia, lo que supone la caracterización del escenario de aprendizaje. Otro de los aspectos a tener en cuenta a la hora de diseñar secuencias didácticas es la intención educativa en la definición de los contenidos de aprendizaje, esto es, el papel que juegan las actividades que se proponen. En la práctica, este proceso implica mejoras sustanciales de los procesos de formación de los estudiantes ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se enfoca hacia la consecución de metas de aprendizaje (Tobón, 2010).

La secuenciación de los contenidos se manifiesta como la destreza de organizar la materia por medio de tareas adaptadas a la edad de los alumnos para la consecución de los objetivos de aprendizaje. De este modo, Bini (1977) nos da una primera disección de lo que sería la secuencia del modelo tradicional que se compone de cuatro estadios: la transmisión de los contenidos (lección), un estudio individual de lo aprendido, ser capaz de asimilarlo y repetir lo aprendido y, finalmente, el juicio del docente por medio de una calificación. Nos encontramos ante un planteamiento puramente conceptual cuyo último objetivo es el conocimiento, el saber declarativo.

Sin embargo, desde una perspectiva en la cual el objetivo sea el desarrollo de las destrezas y las habilidades, la secuencia tendría otra composición por lo que sus estadios serían: la presentación de una situación problemática, la búsqueda de soluciones, la exposición del concepto y algoritmo, (o sea, el *conjunto prescrito de instrucciones o reglas bien definidas, ordenadas y finitas que permite realizar una actividad mediante pasos sucesivos que no generen dudas a quien deba realizarla*), la generalización, la aplicación, la ejercitación (la *práctica*), la prueba y la valoración (*evaluación*). Nos encontramos ante tareas en las que los conceptos tienen una clara vertiente procedimental y cuyo objetivo no es solamente el saber intrínseco sino también la adecuada aplicación práctica de los conocimientos (*saber hacer*).

Ya desde un planteamiento existencial en el que los alumnos ponen en juego sus creencias, sus convicciones y sus 'motivaciones' (Madrid, 2008b), la secuencia tendría la siguiente estructura: presentación de una situación problemática, diálogo entre docente y alumnos, contraste de puntos de vista, conclusiones, generalización, memorización por medio de la realización de ejercicios, realización de una prueba, y valoración de los resultados. En esta secuencia el *saber ser* se añade al *saber* y al *saber hacer*.

La secuencia constructivista nos lleva a comenzar la acción docente desde el saber declarativo previo a la tarea, por lo que el primer paso de la construcción del conocimiento es indagar sobre lo que ya se conoce acerca del problema planteado. A continuación, se comprueba que ese nivel de conocimiento sea adecuado a lo que se quiere enseñar/aprender y se hace hincapié en la funcionalidad y el aspecto significativo de los contenidos. Las tareas han de suponer un reto y, hasta cierto punto, han de desafiar las capacidades de los alumnos. Al suponer un desafío, obviamente van a promover y a provocar la construcción de relaciones conceptuales novedosas. Es importante que las actividades estimulen al alumno y generen autoestima y el auto-concepto por parte del alumnado. Por último, las tareas han de posibilitar la autonomía y la capacidad para entender su mente y las de otros (*metacognición*).

Las secuencias de contenido comprenden los conceptos o contenidos que el docente pretende transmitir de forma que el orden de aparición en la secuencia está condicionado por la lógica interna de la materia y la madurez intelectual de los sujetos del aprendizaje. En relación a la edad mental de los aprendices, es necesario que se

tengan en cuenta: los conocimientos previamente adquiridos, el conflicto cognitivo y las expectativas de logro, esto es, el nivel de competencia que se desea alcanzar.

El docente, en el caso de los alumnos de Educación Infantil, ha de hacer una selección de contenidos en función de su significatividad, su coherencia interna y su jerarquía. Es necesario que exista un equilibrio entre los diferentes contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Partiendo de la base de que el concepto es el conocimiento del hecho, se puede considerar que los contenidos conceptuales son aprendidos por medio del almacenamiento en la memoria de forma que la asimilación sea lo más próxima posible al modelo original con el objetivo de integrarlos en las estructuras del conocimiento del individuo, esto es, en su memoria. De hecho, las actividades básicas para desarrollar las secuencias de contenidos conceptuales serán, sin lugar a dudas, las que comporten la realización de ejercicios de repetición y que requieran el empleo de estrategias que incidan en la reiteración, el empleo redundante de los conceptos, a través de organizaciones o actividades significativas o bien por medio de asociaciones.

En el proceso de la transmisión de conceptos, y con el objeto de atender a la diversidad, lo que se valora es el grado de reiteración con la que un alumno realiza las actividades para interiorizar el contenido -no se plantea la modificación de la estrategia docente. Esto es, una vez que el docente expone el contenido a aprender, se anima a los alumnos a que realicen las actividades de memorización que cada uno precise. Es por esto que estamos ante un escenario en el cual el alumno es totalmente autónomo para decidir el número de actividades que necesita realizar independientemente del docente.

A la hora de aprender conceptos y principios nos encontramos ante el reto de afrontar temas abstractos que requieren una comprensión del significado y, por lo tanto, un proceso de interiorización a través de la elaboración personal. Es en este tipo de contenidos donde no se puede prescindir de las condiciones inherentes al aprendizaje significativo. Se considera fundamental aplicar esquemas de actividades que posibiliten el recuerdo de los conocimientos previos y que, obviamente, sean adecuadas al nivel de desarrollo para que desencadenen la actividad de la mente.

Para la enseñanza de los contenidos procedimentales, es necesario aplicar una dedicación más extensa en el tiempo ya que la adaptación que hay que hacer de las condiciones básicas del aprendizaje significativo es a todas luces más elaborada. Por de

pronto, las actividades han de tener su inicio en escenarios o situaciones significativas o bien funcionales para lograr que el contenido se fije de tal modo que se pueda emplear cuando sea necesario.

En el caso de la transmisión de los contenidos procedimentales, la organización y la progresión de las secuencias de aprendizaje estarán determinadas por las peculiaridades de las ayudas que se ofrecen durante la aplicación práctica del contenido.

Para enseñar contenidos actitudinales conviene ser consciente que las actividades de enseñanza relativas a estos contenidos son mucho más complejas que las de los conceptuales y los procedimentales. Esto es debido a que la afectividad actúa de manera decisiva en el aprendizaje y, por lo tanto, es prioritario tener en cuenta el entramado de relaciones que se ponen en juego durante las clases más que los aspectos más obvios y explícitos de los valores que surgen en el preciso momento que se realizan las actividades expositivas de los alumnos y las actividades de intercomunicación.

Desde una perspectiva competencial, los docentes han de estudiar los grandes problemas del contexto, tener claridad acerca de las competencias que pretendemos contribuir a formar, apropiarnos con profundidad de los contenidos disciplinares y luego saber cómo llevar a cabo la mediación con los estudiantes para que aprendan y refuercen las competencias partiendo de sus saberes previos y aplicando estrategias didácticas pertinentes, de acuerdo con las competencias, contenidos y problemas (Tobón, 2010).

En este modelo competencial, las secuencias didácticas son una metodología relevante para monitorizar los procesos de aprendizaje. Para ello, se tienen en cuenta los principales componentes de las mismas tales como las situaciones didácticas, las actividades pertinentes y la evaluación formativa. Desde las competencias, en las secuencias didácticas ya no se propone que los estudiantes aprendan determinados contenidos sino que desarrollen habilidades para desenvolverse en la vida, para lo que será necesaria la adquisición de los conocimientos de las diversas áreas de aprendizaje.

Se puede abordar la elaboración de secuencias didácticas con un enfoque competencial desde muy diversos tipos de metodología. Uno de los que provoca una mayor toma de conciencia de la necesidad del desarrollo de las competencias es el enfoque socio-formativo. Éste se caracteriza por hacer hincapié en la socio-formación integral y el proyecto ético de vida, la resolución de problemas significativos en un

entorno específico, la articulación de las actividades en torno a esos problemas, el proceso metacognitivo y la evaluación por medio de niveles de dominio en matrices (las rúbricas) (Tobón y García Fraile, 2006).

Desde este enfoque, los componentes de una secuencia didáctica serían: situación o problema del contexto, competencias que se ponen en juego, recursos empleados, actividades para la resolución del problema o manejo de la situación, evaluación del proceso y sus resultados. No podemos obviar que la puesta en práctica de la secuencia está enfocada a desarrollar la conciencia metacognitiva de los alumnos.

4.1.2. Las relaciones interactivas en clase.

Uno de los recursos que provoca el mayor grado y la mayor cantidad de aprendizaje del niño, a través del contacto con sus iguales o con adultos más competentes, es el establecimiento de marcos de interacción social. Este proceso crea niveles básicos de conciencia social, cultural y lingüística que serán decisivos en sus primeros aprendizajes. En otras palabras, pone énfasis en el desarrollo de las competencias clave para el crecimiento personal de los alumnos. De hecho, la función eminentemente educativa que Bruner (1984) le otorga a la interacción no podría realizarse si no tuviese lugar en un ambiente seguro y atractivo para el alumno. Esto es, el formato para la interacción ha de tener unas características concretas.

En este sentido, se pueden establecer tres grandes tipos de formatos de interacción: formatos de acción conjunta, formatos de atención conjunta y formatos mixtos. Estos formatos tienen una componente lúdica con lo que resultan de gran importancia en las actividades en las que participan adultos y niños con el objetivo de conseguir una meta. El juego favorece este escenario estimulante y seguro en el que el niño se sumerge ya que es capaz de interaccionar con los adultos, los cuales introducen nuevos retos para el infante que suponen un objetivo alcanzable.

La interacción tiene lugar cuando se producen intercambios en los cuales hay alguna evidencia de que una producción no se ha comprendido en su totalidad y los sujetos inmersos en la comunicación tienen la necesidad de interrumpir el flujo de palabras para clarificar el sentido de lo que se quiere transmitir (Gass y Selinker, 2001). Esta definición de la interacción muestra que mediante la negociación, los mecanismos de atención de los hablantes pueden estar orientados a:

- una discrepancia particular entre lo que el hablante sabe sobre la L2 y lo que L2 realmente es,
- un área de la L2 sobre la que el aprendiz tiene muy poca o ninguna información.

La interacción es, por lo tanto, un mecanismo que atrae la atención sobre una parte del discurso desconocida y que puede desencadenar el aprendizaje (Gass, 1997).

Otro autor que pone de manifiesto sin ambages la relevancia de la interacción es Allright (1984). Según este autor, la interacción es el hecho fundamental de la pedagogía del aula, y esto es así ya que todo lo que sucede en el aula se produce a través de un proceso de intercambio comunicativo cara a cara, en vivo y en directo. Durante este tipo de interacción, los alumnos se esfuerzan por elaborar producciones comprensibles que resultan ser fuentes de INPUT para otros interlocutores. Los malentendidos ocurren frecuentemente durante las interacciones por causa de diversos factores: por ejemplo, factores fonológicos, sintácticos, de vocabulario, de contextualización o culturales, entre otros.

La hipótesis interactiva afirma que la interacción en sí

> facilita la adquisición del lenguaje porque conecta el INPUT (lo que el alumno escucha y lee), las capacidades propias del aprendiz (particularmente la puesta en acción selectiva) y el OUTPUT (lo que emite/ produce el aprendiz) en las diversas modalidades de producción. (Long, 1996: 451-452)

De este modo, la interacción proporciona a los oyentes las oportunidades para recibir INPUT comprensible y retroalimentación durante el intercambio comunicativo (Gass, 1997; Long, 1996) a la vez que a efectuar modificaciones en su propia producción lingüística (Swain, 1995).

Los defensores de la teoría social interaccionista consideran que el lenguaje es una actividad cultural regulada por normas durante la interacción con los demás. Por otro lado, los defensores de la teoría nativista consideran la competencia lingüística como una capacidad innata de generar oraciones sintácticamente correctas. O sea, que los interaccionistas creen que los factores ambientales son más decisivos en el aprendizaje de la lengua, mientras que los nativistas consideran que los factores innatos son los dominantes.

Vygotsky (1978) sentó las bases de la visión interaccionista de la adquisición del lenguaje. Según este autor, los niños aprenden por medio de la actividad interpersonal, lo que le proporciona el andamiaje a través del cual forman conceptos que están más allá de su conocimiento si estuviesen actuando por sí solos. La interacción social juega un papel importante en el proceso de aprendizaje y propone la zona de desarrollo próximo (*Zone of Proximal Development: ZPD*), donde los alumnos construyen el nuevo lenguaje a través de la interacción durante la intercomunicación social (Brown, 2000). Por otro lado, se asume que los mecanismos naturales internos actúan sobre el INPUT comprensible lo que desemboca en la competencia lingüística o comunicativa. Esto se manifiesta en la hipótesis del INPUT de Krashen (1985) sobre el aprendizaje de la L2.

Las teorías de Vygostky y Krashen en el campo de la adquisición de la L2 comparten ciertas similitudes. Según la hipótesis del INPUT de Krashen, la adquisición del lenguaje tiene lugar durante la interacción de los individuos en escenarios de manejo de la lengua objeto de aprendizaje. De este modo, el individuo está expuesto a un INPUT asequible en la L2. Sin embargo, para provocar que se produzca la adquisición, es imprescindible que el INPUT se sitúe ligeramente por encima del nivel de la competencia comunicativa del individuo, en otras palabras, tiene que suponer un reto.

Ambos autores ponen un gran énfasis en el papel determinante de la interacción en el proceso de adquisición de una L2. Al igual que otros interaccionistas, Long (1997) también cree en la importancia del INPUT comprensible como mecanismo para aprender la lengua. Su hipótesis de la interacción también hace hincapié en la importancia del INPUT comprensible como factor determinante para la adquisición de la L2. Puntualiza que el INPUT interactivo es el que produce mejores resultados y, además, pone de relieve la importancia de las modificaciones que se producen en la interacción cuando tienen lugar al negociar los significados por causa de la aparición de problemas de comunicación.

La mayor diferencia entre las teorías interaccionistas y nativistas sobre el aprendizaje de la L2 cabe decir que se resume en que los estudiosos como Krashen se centran en el INPUT de la lengua objeto de aprendizaje es en una sola dirección, mientras que los interaccionistas reconocen la importancia de la comunicación en dos direcciones en la L2 (Ariza y Handcock, 2003).

Así, la hipótesis de la interacción afirma que la propia interacción facilita la adquisición de la L2 ya que las modificaciones conversacionales y lingüísticas que suceden durante el discurso ofrecen a los aprendices el INPUT lingüístico comprensible que necesitan. La definición de este enfoque pertenece a Long (1996), quien encontró una manera de relacionar dos visiones fundamentales en el aprendizaje de la L2:

- La importancia de la conversación en el desarrollo de la gramática (Hatch, 1978)
- La hipótesis del INPUT de Krashen (1985), una teoría cognitiva que pone énfasis en la importancia del INPUT lingüístico en la lengua objeto de aprendizaje, como ya hemos apuntado previamente.

Long cree que lo que provoca la comprensión del INPUT es la interacción modificada o la negociación del significado. En la hipótesis de Krashen, el INPUT comprensible es la variable principal, mientras que Long argumenta que un elemento crucial para el proceso de adquisición de la lengua es el INPUT modificado al que los alumnos están expuestos, y el modo en el que los demás hablantes interaccionan en conversaciones con los aprendices o alumnos.

La hipótesis de interacción de Long se formula a partir de sus estudios de intercambio comunicativo entre un hablante nativo y un no nativo. A partir de este hecho, Long afirma que la negociación del significado y especialmente la negociación que provoca ajustes de interacción por parte del hablante nativo, o bien por parte del interlocutor más competente, facilita la comprensión y la adquisición ya que conecta el INPUT, las capacidades internas o innatas del aprendiz y la producción.

Según esto, los ajustes en la interacción provocan que el INPUT sea comprensible y el INPUT comprensible facilita la adquisición, así los ajustes de interacción facilitan la adquisición (Lightbrown y Spada, 1993). Long cree que cuando se negocia el significado, la comprensión del INPUT es mayor y los aprendices tienden a centrarse en rasgos lingüísticos destacados (Ariza y Handcock, 2003).

Caroll (2001) por su parte hace una síntesis de la teoría de Long en los siguientes términos:

- La retroalimentación provoca que la atención del aprendiz se centre en la falta de concordancia entre el INPUT y la producción del aprendiz.

- La negociación del significado conduce a la interacción modificada, la cual consiste en una serie de variantes que el hablante nativo u otros interlocutores introducen con el objeto de hacer el INPUT comprensible para los aprendices. Es por esto que los hablantes nativos en escenarios en los que interaccionan con hablantes no nativos habitualmente ralentizan su discurso y hablan con más pausa. Y no solo eso sino que las producciones de los hablantes nativos son menos complicadas sintácticamente, emplean lenguaje más común y concreto, y los modismos así como la lengua de jerga desaparecen. También, en este tipo de habla denominado "*discurso extranjero",* los hablantes nativos emplean sinónimos para confirmar la información. A nivel discursivo estas modificaciones incluyen elementos de retroalimentación tales como reestructuración, comprobación de la comprensión, petición de clarificación, auto-repetición o parafraseo, reafirmación y expansión de la enunciación del hablante no nativo y cambios de temática (Wesche, 1994; Brown, 2000; Lightbrown y Spada, 1993).

Como se ha explicado anteriormente, en el juego, los mayores se adaptan a las posibilidades de comprensión del niño con el objetivo de llevar a cabo una tarea en concreto. Esto es, la interacción que se crea con su correspondiente retroalimentación está completamente integrada en la tarea a realizar y es, en líneas generales complementaria respecto al movimiento y expresión corporal que la acompaña con lo que se cumplen las reglas del periodo de silencio.

Si se analizan la manera de interactuar entre niños a través de los juegos, Bruner constata la existencia de una estructura similar entre todas las interacciones que provocan el desarrollo de las capacidades o competencias de los niños, en concreto al analizar los datos obtenidos por las producciones de las madres:

- *Dar ejemplo*: en general, se comienza por el juego basado en el movimiento, la madre efectúa movimientos precisos y claros para que el niño se precate de lo que está haciendo.
- *Dar pistas*: una vez que se adquiere el procedimiento de una rutina con un objetivo concreto, la madre da pistas para que recuerde los pasos a dar.
- *Serie de atención*: se construye una línea de actuación durante la realización de la tarea haciendo que se ritualice. De este modo se reduce el grado de libertad que el niño tiene.

- *Subir el listón*: una vez que se controla algún componente del proceso de realización de la tarea, las madres suelen estimular a los niños animándoles a incorporar el elemento interiorizado a una tarea más compleja.
- *Dar instrucciones*: únicamente cuando el niño sabe cómo se hace y puede explicar lo que hace es cuando la madre comienza a emplear con éxito las expresiones verbales.

De este modo, y de acuerdo con la teoría de Bruner, los adultos asumen un papel de educadores desde el nacimiento de los niños, demostrando que la educación es un mecanismo determinante en el desarrollo de la etapa infantil.

En cuanto a los formatos de interacción, se puede establecer una clasificación de los mismos en dos grandes grupos: los narrativos y los no narrativos. Dentro de los formatos no narrativos se encuentran las rutinas diarias en las que los adultos y los niños están inmersos y que están relacionados con las necesidades del ser humano como agente de su propia auto-regulación en escenarios de interacción social (aseo, alimentación, colegio, etc.). Dentro de estos formatos no narrativos el elemento fundamental es el juego dirigido por los adultos ya que de este modo las normas que se articulan para su realización son menos estrictas (Couto-Cantero, 2005).

Es conveniente tener el cuenta que los niños de segundo ciclo de Educación Infantil son grandes amantes de los juegos de acción. No se puede olvidar que los juguetes que se emplean en los juegos son una representación icónica esencial para el trabajo del profesor de inglés ya que permiten la transformación en imagen que se generaliza en esquemas fundamentales de reconocimiento.

Para el trabajo de aula y el diseño de la actividad pedagógica, es básico tener en cuenta las características de estas interacciones y seguir el esquema discursivo al que están acostumbrados para que sean capaces de aplicar sus conocimientos previos sobre la actividad que se realiza.

Respecto a los formatos narrativos, sabemos que el conocimiento del entorno, el desarrollo de modelos de identificación así como la organización de los acontecimientos son procedimientos adquiridos a través de los cuentos. Las narraciones están presentes en la vida de las personas desde la más tierna infancia por lo que gracias a ellas, se concretan y conceptualizan la relación con la vida, el tiempo o la secuenciación de las acciones. Los niños generan un esquema o guión de las historias que se verbalizan a

partir de la interacción y estas historias, ya sean más o menos complejas, contienen una serie de episodios o secuencias de acciones dirigidas a la consecución de un objetivo (Glenn, 1980).

Se puede concluir que la narrativa junto a los formatos no narrativos son fundamentales a la hora de desarrollar escenarios y esquemas de interacción más complejos y por lo tanto de vital importancia para promover las representaciones simbólicas en el alumnado.

Según Moyano et al. (1996), Alario (2000) y Gika y Superfine (1998) la base del aprendizaje temprano de lenguas extranjeras en España se asienta en el desarrollo de estos formatos narrativos y no narrativos, aunque no todos los textos que sugieren el trabajo con narraciones o cuentos son adecuados. En realidad, sólo las actividades que provocan la generación de actividad congnoscitiva y que permiten la interacción facilitadora de creación de estos "*scripts*" (Stubbs, 1983) podrán ser considerados aprendizajes tempranos.

4.1.3. El papel del profesorado y del alumnado

El escenario educativo es un mundo en constante evolución y transformación. El objetivo de tales cambios no es otro que provocar un aprendizaje más significativo y por lo tanto de mayor relevancia en la formación de los individuos. Un aprendizaje transformador que ayude a los alumnos a sentirse responsables y agentes de su crecimiento y que priorice la toma de conciencia de lo que se aprende y para qué se aprende.

En el modelo tradicional de enseñanza en el que el profesor es el centro de las sesiones docentes, el centro del conocimiento, una especie de oráculo del saber, se comprueba que las interacciones de la clase giran en torno a la obtención de datos e información provenientes del docente. Los alumnos experimentan este intercambio comunicativo que no está desprovisto de interacción entre sus semejantes pero es evidente que lo que prima en la comunicación del aula es la comprensión y la expresión.

En el modelo centrado en el alumno, la interacción de la clase se establece partiendo de las necesidades que los aprendices manifiestan a la hora de sumergirse en el aprendizaje. Los alumnos aprenden con la ayuda y la orientación del profesor y lo que éste tiene que provocar en el alumno es la necesidad de conocer, de aprender y de

descubrir. Es el elemento clave en la motivación del alumno en el escenario educativo por antonomasia, el aula.

La intervención del maestro antes, durante y después de la realización de las secuencias didácticas es del todo imprescindible si el objetivo es la creación de un clima de aprendizaje seguro, relajado y motivador en la escuela. El profesor ha de estar atento a los requerimientos del alumnado, a sus intereses a sus necesidades por medio de la creación de un entorno en el que la acción y la experimentación sean directrices básicas y que por medio de la realización de proyectos y actividades se pueda llegar a favorecer su desarrollo integral como personas.

El perfil del profesor de inglés en Educación Infantil, en particular, ha de tener muchas de las características del maestro especialista en Educación Infantil. En este sentido, el educador tendrá que tomar una serie de decisiones que, de seguro, conformarán su manera personal e intransferible de realizar la intervención con los alumnos en el entorno del aula. Estas decisiones se verán mediatizadas por varios factores tales como el grado de conocimiento que el docente posee en relación a cada uno de los alumnos y el conocimiento que tenga acerca del papel educativo que le corresponde interpretar.

Según lo expuesto, la formación del docente no deja de ser un aspecto de vital importancia que podemos articular en cinco apartados:

- Por un lado, y *en primer lugar,* el conocimiento de la etapa así como las características del alumno del segundo ciclo de Educación Infantil (de 3 a 5 años). El conocer al niño en sus distintas dimensiones (física, cognitiva, afectiva, social, …) es imprescindible para el acercamiento, además del manejo de una serie de conocimientos sobre las necesidades de los alumnos en cada una de las etapas de esta rápida evolución. La capacidad de diagnosticar posibles problemas o anomalías e informarnos de las intervenciones a realizar en esos casos es otro de los aspectos en los que es necesario incidir.
- En *segundo lugar*, es necesario tener formación necesaria para poner en práctica la pedagogía. En este campo, los conocimientos y las habilidades se alían para tomar las decisiones didácticas pertinentes en cada momento y

circunstancia. De este modo se decide sobre los modelos de intervención en el aula, las dinámicas de grupos, etc.

- En *tercer lugar*, la cualificación sociológica es de gran relevancia ya que, por medio de ésta, los docentes establecen relaciones de colaboración y apoyo a las familias con el objeto de asesorar a los padres o tutores legales sobre decisiones que impliquen incidir positivamente sobre la educación y el crecimiento de los alumnos.
- En *cuarto lugar*, es conveniente destacar la necesidad de colaboración entre los miembros de los equipos docentes, por lo que tener conocimientos sobre el funcionamiento de los equipos de educadores, las dinámicas de grupo y el tratamiento de los conflictos grupales resulta de gran utilidad.
- En *último lugar,* se considera que el conocimiento detallado del marco curricular y de los distintos elementos que lo componen, así como de las relaciones entres los mismos a la hora de afrontar el aprendizaje o la enseñanza, es sinónimo de una práctica docente exitosa.

Respecto a las características del maestro de inglés de Educación Infantil, las actitudes que requiere el modelo educativo son, en primer lugar, la actitud de respeto y confianza en el alumno. Es conveniente facilitar que se exprese en lengua extranjera con el objetivo de incidir positivamente en su seguridad y su autoestima. También, el docente debe mostrar una actitud afectuosa y que favorezca el trato con los alumnos con el fin de promover el acercamiento, el contacto y la interacción oral afectiva.

Además, se ha de ejercer la tolerancia con objeto de que los alumnos asuman sus responsabilidades de forma paulatina en un escenario educativo participativo. Otra característica necesaria es mostrar una actitud favorable a la búsqueda, el descubrimiento, incitándoles a que elaboren discurso y pensamiento hipotético.

Por otro lado, se ha de manifestar el rechazo a los estereotipos sociales que contradicen el espíritu democrático de la sociedad a la que pertenecemos, así como la muestra de actitudes y conductas coherentes y estables.

Desde el punto de vista académico, el docente ha de mostrar una actitud favorable hacia el estudio, la formación y el perfeccionamiento personal como enriquecimiento para la vida social y profesional.

Por último, es fundamental mostrar una actitud abierta a la participación, al intercambio de ideas y opiniones, al trabajo en grupo y a la autocrítica o la la crítica constructiva.

Siguiendo este argumento, cabría precisar y sintetizar las funciones del profesor de inglés de Infantil como:

1) *Función de programación y planificación educativa* según la cual el profesorado ha de participar en la concreción del currículo en los niveles de concreción que le corresponde por medio de la participación en el Proyecto Educativo de Centro, y en la adaptación del Proyecto Curricular de Centro de la etapa de Educación Infantil al contexto sociocultural. En un tercer nivel de concreción, el docente ha de adaptar el Proyecto Curricular de Centro a la realidad del aula y a las características de su alumnado. Es aquí donde las buenas prácticas educativas tienen un papel decisivo.
2) La *función de diagnóstico* tiene como objetivo conocer las características específicas del alumnado y tiene como premisa ineludible conocer los intereses, los conocimientos ya adquiridos por los alumnos y el escenario de relaciones establecido con los compañeros.
3) La *función de evaluación* es la que resume y da sentido a toda la tarea docente. Lo que no se evalúa se diluye y no se emplea conscientemente por lo que es vital mantener una actitud de valoración y autocrítica para mejorar las prácticas educativas. Por otro lado, aparte de la continua revisión y autoevaluación de la tarea docente, el profesor ha de participar en el proceso de evaluación externa de sus alumnos.
4) La función de relación apela a la capacidad de mantener un ambiente de contactos adecuados con los otros miembros de la comunidad educativa. Por consiguiente, el profesor de inglés ha de formar parte activa del equipo pedagógico de Educación Infantil con el fin de ser agente de un ambiente de colaboración y armonía en la etapa.
5) La *función de renovación o actualización* conecta directamente con la necesidad de formación permanente de los profesores. La participación en cursos, charlas o la pertenencia a equipos de innovación educativa son una garantía de un buen grado de cualificación profesional.

La intencionalidad educativa se definiría aquí como la determinación de los docentes para influir sobre el aprendizaje de otros individuos (alumnos) en relación a unos objetivos elaborados previamente. Es, en otras palabras, el procedimiento que guía el proceso de enseñanza por parte de los docentes y de aprendizaje que los alumnos van a seguir.

Con el fin de acometer la intencionalidad educativa en el aula, los maestros afrontan varias cuestiones que determinan la idea de servir como referentes en este proceso a los alumnos. Por un lado, los problemas relacionados con la selección de las intenciones educativas. En segundo lugar, la clasificación de las intenciones educativas (las habilidades, los procedimientos y las actitudes). A continuación, los problemas relacionados con el hecho de formular las intenciones para que cumplan su función de guía en el proceso. En otras palabras, definir los objetivos en la formulación de la enseñanza de la lengua extranjera. Acto seguido, el docente se enfrenta a la correcta secuenciación de las intenciones educativas o contenidos. Por último, la elaboración de un plan de actuación para alcanzar la intencionalidad diseñada en la labor docente que conforman una serie de decisiones, lo que comúnmente se conoce como metodología.

Por otro lado, los alumnos de Educación Infantil poseen unas características por su grado de madurez intelectual que es necesario conocer para el diseño apropiado de la metodología de aula. Los alumnos son desconocedores de cómo funciona la lengua que se les quiere enseñar y, si a esto añadimos que no existe un conocimiento consciente de las reglas de funcionamiento de su propia lengua materna, el hecho de hacer un análisis comparado entre las dos lenguas para estimular su conciencia plurilingüe no es viable.

Sabemos que las destrezas de leer y escribir de los niños de Educación Infantil se encuentran en una etapa inicial en su propia lengua, por lo que la mayoría de los autores desaconsejan comenzar estos procesos de aprendizaje en lengua extranjera ya que no sería una fuente consistente de adquisición de la lengua.

El niño entre los 3 y 5 años de edad no es capaz de comprender o enunciar las reglas más elementales de la gramática y su capacidad de expresión sufre de una gran limitación en su propia lengua materna. Como hemos apuntado anteriormente, su destreza para afrontar la lectura o la escritura se encuentran en un estadio inicial por lo que no se puede confiar en la comunicación escrita como cauce para el aprendizaje.

Otra de las características del niño que ha de estar constantemente presente en el desarrollo de la metodología del aula es la limitada capacidad de atención. La dispersión es uno de los rasgos básicos del comportamiento de los alumnos de esta edad.

¿A qué apelar entonces? Un elemento clave para la enseñanza de los infantes es el desarrollo de la habilidad de los docentes para mantenerles atentos e interesados en las actividades que éstos proponen. La capacidad de atención y concentración en las tareas de los alumnos de Educación Infantil es limitada con lo que las desconexiones se producen con mucha facilidad. Es evidente que, aparte de las características individuales de los alumnos, se pueden constatar una serie de factores que inciden en la mejora de la atención y que dependen directamente del papel que juegue el docente.

La creación de escenarios o presentación de actividades que en sí mismas susciten interés tienen efectos beneficiosos para el aprendizaje. Es por esto que el docente ha de conocer la psicología de los niños de esta edad para incidir en los aspectos de las tareas que resultan más motivadores y que suscitan emoción. Por esto, el empleo de técnicas de captación y mantenimiento de la atención son de gran relevancia. El profesor puede emplear recursos propios de la representación escénica para conseguir la conexión y sintonía con el alumno, de hecho, la capacidad de transformarse se puede convertir en un recurso de alto valor pedagógico.

Es bien sabido que los niños de corta edad son grandes amantes de las situaciones que les gustan y dominan. Tienen necesidad de sentir la seguridad que aporta el conocimiento previo de las tareas en un mundo con tanto por descubrir y por el cual se dejan seducir con enorme facilidad. Las estrategias que aportan esta seguridad por medio de múltiples repeticiones en la participación de los alumnos gozan de gran popularidad en el ámbito de la Educación Infantil. Este tipo de repeticiones se han de producir de forma activa, participativa y no tediosa.

La existencia de límites y procedimientos compartidos que orienten la actuación de los alumnos en el aula es parte fundamental del proceso educativo. Los alumnos están alerta ante el establecimiento de normas para la socialización dentro del grupo clase. La necesidad de sentirse parte del grupo es una premisa que incita a los infantes a acatar los procedimientos compartidos, lo que redunda en el buen hacer pedagógico.

Para conseguir esta sintonía con la clase de Inglés, es necesario que los alumnos mantengan en todo momento el contacto auditivo y visual con el profesor. El objetivo

del contacto visual es que los alumnos necesitan captar la información no verbal que complementa o explica el sentido de las emisiones orales. De este modo, la conexión con las actividades y la motivación para participar en las tareas está asegurada. El docente ha de hacer un esfuerzo por mostrarse *atractivo* a nivel visual y auditivo con lo que el empleo de técnicas de dramatización tales como modulación de la voz y la expresión corporal explícita son de gran ayuda (Couto-Cantero y Fernández Maceiras, 2011a).

Los contextos que resultan ser productivos para el aprendizaje son, por lo tanto, los que creemos que garantizan la comprensión y mantienen la atención de los alumnos sobre los elementos que les permiten negociar y construir significados. La construcción del significado no se realiza en el sentido de la compresión únicamente, aunque ese es el primer paso, sino que precisa de la práctica expresiva para garantizar que se produzca un desarrollo de la competencia lingüística. La producción es un elemento importante para establecer la confirmación de las hipótesis que los alumnos realizan sobre el significado, para la adquisición del entrenamiento necesario y, finalmente, para la vinculación afectiva con la lengua objeto de aprendizaje. Por lo tanto, las tareas y actividades que se pongan en práctica durante las clases de inglés en Educación Infantil deben de permitir la expresión de los alumnos. Esto redundará en un mayor grado de atención de los niños durante las clases.

Según lo expuesto hasta ahora, se puede afirmar que el docente de Educación Infantil necesita tener una gran dosis de animador en las sesiones docentes y, para lograr este objetivo, debe poner en juego toda su destreza y emplear todos los recursos a su alcance: interpretación gestual y rítmica, empleo de música, utilización de imágenes o elementos visuales, uso de marionetas o muñecos, etc. Por otro lado, se deben emplear también los recursos digitales y tecnológicos que ya son una realidad en las aulas puesto que su conocimiento y dominio es un recurso de alto valor pedagógico.

4.1.4. La organización social de la clase y la distribución del tiempo y el espacio

Cuando el objetivo principal de la dinámica del aula es la comunicación, es relevante considerar la tarea como unidad educativa ya que la misma forma parte del devenir cotidiano en los diversos ámbitos de interacción (ámbito personal, educativo o profesional). La realización de las tareas por parte de los alumnos de Educación Infantil supone la activación de las estrategias conducentes al desarrollo de competencias

definidas, cuyo propósito es llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claro y un resultado específico (MCERL, 2001).

Qué decir tiene que la comunicación es la piedra angular en la que se apoyan las tareas en las que los intervinientes realizan las actividades de comprensión, expresión, interacción o mediación. Los alumnos ponen en práctica estas destrezas en las actividades que desarrollan diariamente y cada tarea puede suponer un mayor o menor número de pasos o sub-tareas incorporadas, con lo cual el hecho de definir el límite de la tarea se nos antoja una cuestión compleja.

Las tareas del aula son específicamente de carácter pedagógico. Sus características son la componente social y la interactiva, así como la inmediatez, que son los rasgos distintivos del aula. Es aquí donde los alumnos se muestran proclives a tomar parte en situaciones ficticias en las que emplean la lengua objeto de aprendizaje en vez de la lengua materna a pesar de la dificultad ya que este reto supone tomar parte en una actividad centrada en el significado.

Las tareas comunicativas de carácter pedagógico tienen como objetivo implicar activamente a los alumnos en una comunicación significativa, son relevantes en el momento que se ponen en juego, plantean un reto aunque es un desafío alcanzable y, finalmente, los resultados son patentes.

El componente esencial de las tareas de aula es su comunicatividad. Su realización precisa de la comprensión de los alumnos, de su capacidad de negociar y expresar significados para alcanzar un objetivo comunicativo. Para alcanzar este objetivo comunicativo, los alumnos se centran primordialmente en el significado. Por otro lado, al valorar las tareas cuyo diseño es la adquisición de la lengua u otro objetivo concreto de la enseñanza, la realización de la tarea está ligada al qué y al cómo, o sea, tanto al significado como a la forma en que se comprende, se expresa y se negocia el significado. Al hilo de lo expuesto con anterioridad, se comprende que es necesario mantener un equilibrio entre la atención que se presta al significado y a la forma al igual que hay que compensar la atención que se presta a la fluidez y a la corrección a la hora de programar las tareas para realizar en el aula. Estos factores han de facilitar tanto la realización de la tarea como la evolución en el aprendizaje de la lengua objeto de estudio.

A la hora de acometer la realización de la tarea en el entorno del aula, es necesario considerar las competencias del alumno y los condicionantes que pueden llevar a no alcanzar las metas programadas en una tarea, aunque estos límites se pueden manipular con el fin de adaptar el nivel de dificultad a las capacidades de los alumnos. Por esto, una correcta y adecuada organización del ambiente del aula, sin olvidar los espacios, los recursos y los agrupamientos así como la distribución del tiempo, es fundamental para la consecución exitosa de las intenciones educativas.

Comenzando por los espacios, es vital tener en cuenta que todas las zonas del colegio han de estar diseñadas con intencionalidad educativa. La organización del espacio es, en sí misma, una declaración de intenciones que refleja un modelo educativo. La forma en la que se organiza el espacio y cada rincón o zona de instrucción sienta las bases del tipo de comportamiento respecto al aprendizaje y la comunicación que se espera de los alumnos. Para la correcta distribución y diseño de los espacios, la implicación del equipo docente de Educación Infantil es el elemento clave. El objetivo es conseguir un escenario transformador y estimulante que motive al alumno a explorar y construir su aprendizaje.

Con el fin de lograr un ambiente adecuado y cuidadosamente dispuesto que provoque que la tarea educativa sea significativa, se ha de intentar que el aula atraiga el interés del niño, le ofrezca la información necesaria, estimule el empleo y desarrollo de destrezas, advierta sobre límites, establezca expectativas, facilite las actividades de aprendizaje y, finalmente, estimule las ansias y el deseo de aprender.

Es conveniente disponer de zonas diferenciadas de actividad. Nos referimos a los rincones (biblioteca, construcciones, ordenadores, audiciones, etc.) que serán espacios en los que los alumnos se sientan estimulados para realizar las tareas ya que cuentan con el material necesario para realizarlas. Los rincones facilitan la interacción entre los alumnos y favorecen la autonomía personal. También son un escenario idóneo para la atención a la diversidad.

Según el protocolo del trabajo por rincones, la utilización de estos espacios promueve el empleo de una metodología donde la flexibilidad es el rasgo que permite una variedad de usos y que los alumnos no tengan que realizar la misma actividad al mismo tiempo. Los niños, por lo tanto, dispondrán de lugares propios (en sus equipos de

trabajo) y de uso común para poner en práctica la estructura interactiva de compartir los materiales.

Dentro de la organización de la clase, la distribución y disposición de los materiales tiene una relevancia especial ya que determina la actividad, los juegos y el aprendizaje de los alumnos. Los materiales pueden facilitar el desarrollo de los niños al motivar su afectividad o su componente relacional. Es importante tener en cuenta que cuando generan curiosidad o interés a la hora de su manipulación, desencadenan la iniciativa de los alumnos a la hora de buscar las claves para su funcionamiento.

La organización de los materiales para su correcta visualización será un apoyo de las actividades que promuevan el aprendizaje de los alumnos por lo que es importante que estén bien organizados y a disposición de los alumnos para que incidan en el desarrollo de la autonomía. Es por esto que estos materiales se han de situar al nivel visual de los alumnos y estar bien etiquetados y que para cada material haya un sitio asignado que facilite su identificación y el acceso al mismo.

Los agrupamientos en Educación Infantil varían en función de las actividades y las intenciones educativas. El objetivo primordial de la variedad de los agrupamientos es la posibilidad de poder atender a la diversidad del alumnado y a la diversa naturaleza de los contenidos.

El gran grupo, así denominado porque todos los alumnos realizan la misma actividad de manera simultánea, se emplea para la planificación conjunta de las actividades del aula. Así, las explicaciones, las lecturas de algunos textos, la asignación de tareas, se realizan bajo este tipo de agrupamiento.

El pequeño grupo o equipo tiene como fin favorecer la interacción y el trabajo cooperativo. Este tipo de agrupamiento facilita la interacción individual del docente y es el escenario más propicio para asignar tareas específicas a cada alumno. De esta manera, se pueden personalizar las actividades para adecuarlas al grado de madurez del alumno y se puede prestar ayuda de forma individualizada.

La configuración de estos equipos será diferente a tenor de la tarea a realizar. En caso de que la interacción entre los alumnos sea necesaria para la realización de la tarea y los alumnos con menor grado de madurez requieran del asesoramiento de sus compañeros, se conforman grupos heterogéneos. Por otro lado, si la tarea requiere, a juicio del profesor, el agrupamiento de alumnos del mismo grado de madurez en

equipos para asesorar a los grupos con mayores dificultades para realizar las tareas, o que necesitan un tipo diferente de retroalimentación, los grupos serán homogéneos.

El agrupamiento de los alumnos en parejas suele ser muy frecuente y da buenos resultados por el grado de implicación que supone para ambos miembros del equipo.

Por último, el trabajo individual se considera un buen recurso para la interacción directa con el profesor de aula aparte de promover la autonomía personal y provocar la utilización de estrategias de análisis, planificación, y reflexión.

En relación a la gestión del tiempo, conviene señalar que en esta etapa, por la escasa capacidad de atención de los niños de esta edad y la facilidad para la dispersión, es necesario establecer una serie de rutinas para crear un ambiente de seguridad y confianza. Por medio de las rutinas, los alumnos son capaces de predecir lo que va a suceder de manera inmediata y por lo tanto se preparan convenientemente y en muchos casos se anticipan a la realización de la actividad. Esto provoca, sin duda, la mejora de la autoestima de los alumnos y la sensación de logro.

El tiempo de las sesiones o actividades se ha de programar en consonancia a la capacidad de atención de los alumnos por lo que, en este caso, la flexibilidad ha de ser la característica más destacable. La combinación de tiempo de actividad con tiempo de descanso, tiempo de movilidad con tiempo de estatismo, o bien tiempo de atención con tiempo de realización de tareas espontáneas es, en principio, la línea a seguir óptima en la gestión y organización de las actividades en Educación Infantil.

No se puede olvidar que para que el proceso de aprendizaje sea útil y eficaz, el alumno ha de disponer del tiempo necesario para explorar, crecer y desarrollarse al ritmo que sus características personales y su grado de madurez requieren. Esto supone que ha de disponer del tiempo suficiente para finalizar sus tareas con el fin de conseguir la satisfacción inherente al trabajo realizado y culminado.

El producto de las actividades de los alumnos tiene una importancia relativa en estas edades, por lo que a la hora de valorar el tiempo empleado en la realización de las tareas, se hará hincapié en los procesos, en la experiencia durante la realización de la misma y en el sentimiento que acarrea la actividad en sí.

A la hora de planificar los períodos de trabajo, se pondrá énfasis en la estabilidad de los mismos de modo que se puedan planificar convenientemente las propuestas educativas, las cuales se hacen extensivas también a su vida cotidiana. Es necesario

tener en cuenta que la flexibilidad tiene que ser el hilo conductor de la organización del tiempo, lo que no supone la improvisación permanente. Es de vital importancia ceñirse al esquema programático elaborado con anterioridad.

4.1.5. La organización de los contenidos

La primera premisa que hay que establecer para el funcionamiento de la clase es sentar las bases para que los agentes de la comunicación, alumnos y profesores, puedan comunicarse en inglés. Hay que tener en cuenta que los niños de Educación Infantil no son conocedores de la lengua que se pretende usar como código de la comunicación y se pretende que incluso se emplee de manera significativa.

Teniendo en cuenta que la docencia de la lengua extranjera en Educación Infantil no está estructurada como área curricular, las diferentes administraciones públicas, en un esfuerzo por poner orden y sentar las bases de la organización de la enseñanza del Inglés en Educación Infantil, han editado diversos materiales que pretenden ser orientaciones metodológicas para los docentes. Este es el caso de Madrid (Taller de Inglés en Educación Infantil, 2002), Murcia (Enseñanza-Aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas, 2003), Canarias (Materiales Curriculares- Educación Infantil- lenguas extranjeras – Inglés, 2005) y Galicia (O Inglés en Infantil: una Porta ao Plurilingüismo, 2009) entre otras.

Ante este escenario, la organización de los contenidos se realiza partiendo de las áreas curriculares establecidas en marco legal de las administraciones públicas. En Educación Infantil, la estructura en áreas de conocimiento es la que ordena la organización de los contenidos en el segundo ciclo. Estas áreas son:

- Área de comunicación y representación.
- Área de identidad y autonomía personal.
- Área del medio físico y social.

Los contenidos se clasifican en: contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los contenidos se trabajan en la etapa de Educación Infantil de forma interdisciplinar ya que mayoritariamente no pertenecen en exclusiva a una disciplina en concreto, sino que se manifiestan y se desarrollan en el ámbito de la etapa en su conjunto.

En la enseñanza de inglés en Educación Infantil podemos identificar los contenidos que pertenecen al *Área de Comunicación y Representación* que desarrollan la competencia en comunicación lingüística (Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 2009):

- Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos y para expresar y comunicar ideas y sentimientos y como ayuda para regular la propia conducta y la de los demás.
- Uso progresivo según la edad, de léxico variado y con creciente precisión, estructuración apropiada de frases entonación adecuada y pronunciación clara.
- Participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación. Acomodación progresiva de sus enunciados a los formatos convencionales así como acercamiento a la interpretación de mensajes, textos y relatos orales producidos por medios audiovisuales.
- Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra y escuchando con atención y respeto.
- Interés por participar en interacciones orales en lengua extranjera en rutinas y situaciones habituales de comunicación.
- Comprensión de la idea global de textos orales en lengua extranjera, en situaciones habituales de aula y cuando se habla de temas conocidos y predecibles. Actitud positiva hacia la lengua extranjera.
- Interés y atención en la escucha de narraciones, explicaciones, instrucciones o descripciones, leídas por otras personas.
- Iniciación en el uso de instrumentos tecnológicos como el ordenador, cámara o reproductor de sonido o imagen, como elementos de comunicación.
- Acercamiento a las producciones audiovisuales tales como películas, dibujos animados o videojuegos. Valoración crítica de sus contenidos y de su estética.
- Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias, o fantasías a través del dibujo y producciones plásticas realizadas con distintos materiales y técnicas.

- Interpretación y valoración, progresivamente adecuada, de diferentes tipos de obras plásticas presentes en el entorno.
- Experimentación de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y la comunicación.
- Utilización con una intención comunicativa y expresiva de las posibilidades motrices del propio cuerpo con relación al espacio y al tiempo.
- Representación espontánea de personajes, hechos y situaciones en juegos simbólicos individuales y compartidos.
- Participación en actividades de dramatización, danzas, juego simbólico y otros juegos de expresión corporal.

En el*Área de Identidad y Autonomía Personal* que incide en el desarrollo de la competencia en iniciativa y autonomía personal, y en la competencia de aprender a aprender, los contenidos que se desarrollan en el aprendizaje de la lengua extranjera son:

- Exploración del propio cuerpo. Identificación y aceptación progresiva de las características propias.
- Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y los de los demás. Control progresivo de los propios sentimientos y emociones.
- Aceptación y valoración adecuada de sí mismo, de las posibilidades y limitaciones propias.
- Valoración positiva y respeto por las diferencias, aceptación de la identidad y características de los demás, evitando actitudes discriminatorias.
- Confianza en las propias posibilidades de acción, participación y esfuerzo personal en los juegos y en el ejercicio físico. Gusto por el juego.
- Comprensión y aceptación de las reglas para jugar, participación en su regulación y valoración de su necesidad y del papel del juego como medio de disfrute y relación con los demás.
- Las actividades de la vida cotidiana. Iniciativa y progresiva autonomía en su realización. Regulación del propio comportamiento, satisfacción por la realización de las tareas y conciencia por la propia competencia.
- Habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales.

En el *Área del Medio Físico y Social*, la cual participa en el desarrollo de la competencia de conocimiento e interacción con el entorno y también en el desarrollo de la competencia social y ciudadana, los contenidos que inciden en el aprendizaje de la lengua extranjera son:

- Curiosidad, respeto y cuidado hacia los elementos del medio natural, especialmente los animales y las plantas. Interés y gusto por las relaciones con ellos rechazando actuaciones negativas.
- Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre los niños.
- Interés y disposición favorable para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños de otras culturas.

Existen una serie de temas recurrentes que se desarrollan con frecuencia en las aulas de Educación Infantil. Esto quiere decir que las propuestas que los docentes pueden realizar o las editoriales pueden elaborar al amparo del currículo de Educación Infantil son diversas. Por otro lado, hay que tener en cuenta que el segundo ciclo de Educación Infantil consta de tres cursos (4º, 5º y 6º) por lo que la distribución de los contenidos se podrá negociar con la planificación elaborada por los profesores tutores para la concreción curricular de la asignatura de lengua inglesa.

Estos temas se pueden trabajar de manera conjunta de forma que se incida en ellos simultáneamente en las áreas impartidas por el profesor tutor y la materia impartida por el profesor de lengua extranjera. Ejes temáticos tales como ropa-estaciones, estaciones-comida, familia- casa, familia-navidad, la calle-profesiones, etc., son algunos de los centros de interés que focalizan la enseñanza de Educación Infantil. Sin embargo, conviene aclarar que el nivel de profundidad con el que se abordarán no está especificado. Esa decisión se tomará teniendo en cuenta una serie de factores tales como interés que los alumnos manifiesten por ampliar su conocimiento, el ritmo de la clase y el periodo del calendario escolar en el que se encuentren.

Una vez definidos los temas o centros de interés, que son el marco en el cual se desarrollan los procedimientos para interaccionar con éxito y las actitudes hacia la lengua y el aprendizaje de la misma, se concretan los contenidos conceptuales.

Hay que tener en cuenta que las rutinas juegan un papel clave en la articulación de las situaciones de comunicación y en la presentación e interiorización de los conceptos. De hecho, respecto a las rutinas diarias, las situaciones de comunicación son: las presentaciones, los saludos y despedidas; el tiempo atmosférico y la fecha; el cuidado de las plantas y animales; la hora de la comida; estados de ánimo; fórmulas de cortesía y petición de permiso; cumpleaños; instrucciones. El hecho de que estas rutinas se presenten por separado permite delimitar las estructuras lingüísticas y el vocabulario asociado a cada situación. La integración natural de estos elementos, por otra parte, se debe de realizar de manera natural y que esté integrada en la dinámica diaria de la clase. Por esto, en relación al bloque 6 del currículo, que se refiere a las relaciones de medida y representación en el espacio, se concretan las actividades de comunicación que desarrollan los conceptos de: los colores, los números, la medida, los conceptos espaciales, las propiedades y relaciones de objetos y colecciones (la semejanza y la diferencia, la pertenencia y no pertenencia), y las formas geométricas.

Al igual que sucede con el desarrollo de las rutinas, estos contenidos conceptuales se introducen y se trabajan de modo diferenciado, sin embargo es razonable pensar que el aprendizaje de estos elementos está vinculado al resto de las situaciones de comunicación. Por lo tanto, el catálogo es susceptible de ser ampliado ya que temas como la vestimenta (clothes) o los animales están integrados en el proceso de conocimiento e interacción con el entorno de los alumnos.

En relación a las celebraciones culturales o tradiciones, los temas que se desarrollan en la enseñanza del inglés en Educación Infantil están globalizados. Esto es, en su mayoría pertenecen a las celebraciones occidentales que se han generalizado por la influencia de los mass media por lo que se han convertido en centros de interés para los alumnos. Nos referimos a la creación de situaciones comunicativas dirigidas a la contextualización de los niños en relación a *Halloween, Christmas, Carnival y Easter*.

Para el aprendizaje de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales cabe destacar los siguientes temas o centros de interés: El cuerpo (*our body*), la escuela (*the school*), la casa (*our house*), los juguetes (*toys*), los oficios (*jobs*), los transportes (*transport*), los animales (*animals*), las plantas (*plants*), la ropa (*clothes*), la familia (*family*), la calle (*street*), la comida (*food*), el otoño (*autumn*), el invierno (*winter*), la primavera (*spring*), el verano (*summer*), los cumpleaños (*birthdays*). (C.E.C.D. Canarias, 2005).

4.1.6. Los materiales curriculares y otros recursos didácticos

El material didáctico se emplea como elemento de relación entre el docente, el alumno y el mundo real. En un escenario idílico, el proceso de enseñanza-aprendizaje se debería de realizar en contacto con la vida real de modo permanente, aunque no siempre es posible o aconsejable por lo que es necesario recurrir a materiales y recursos que sirven de conexión entre la realidad y lo que se aprende. Es por esto que el material didáctico representa la realidad y trata de retratarla de la mejor manera posible con el fin de facilitar su objetivación (Nerici, 1973). En esta línea se puede afirmar que el material didáctico son los documentos aplicables a la enseñanza que muestran textos lingüísticos tanto escritos como orales tales como los relativos al folklore infantil, esto es, los cuentos, rimas, canciones, etc., que al permanecer inalterados se denominan "*material auténtico*" (Rodríguez Suárez; Rodríguez González; López Téllez, 1999).

A la hora de valorar los materiales curriculares, es necesario hacer un análisis para dirimir si se adecúan a los tipos de contenidos, a las características de cada contexto educativo y por consiguiente a los rasgos específicos e individuales de los alumnos. Según esto, el material curricular más adecuado es el que:

> …facilita el aprendizaje de habilidades intelectuales, el dominio de las técnicas usadas en las disciplinas y el planteamiento de prototipos que simulen la construcción del conocimiento (metodología) de los distintos saberes (Prats, 1997: 85).

En las escuelas, los recursos didácticos que se emplean son decisivos ya que condicionan la eficacia del programa didáctico y el tipo de aprendizaje que el alumno construye. Según lo expuesto, las características del material didáctico son: el acercamiento del alumnado a la realidad que se quiere mostrar, la motivación para la enseñanza o aprendizaje, la facilitación del aprendizaje de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) relacionados con el centro de interés al que se refiere, la representación de la explicación verbal con el fin de facilitar el aprendizaje y la contribución a la mejor interiorización de lo aprendido.

Según Nérici (1973), el material didáctico tiene como objetivo animar al alumno a trabajar, investigar, descubrir y construir. Este recurso adquiere un papel funcional y dinámico y propicia la oportunidad de enriquecer la experiencia del alumno por medio de la aproximación a la realidad favoreciendo la posibilidad de actuar. Aunque, como bien sabemos, la eficacia educativa de estos recursos depende del uso adecuado que el

docente haga de ellos y de la participación de los alumnos en su puesta en práctica. En suma, la metodología de trabajo será clave a la hora de valorar su eficacia educativa.

A pesar de que el material escolar por antonomasia son los libros de texto o manuales, en el caso de la enseñanza del inglés en Educación Infantil no juegan un papel central. El motivo fundamental es que los alumnos de esta edad están en proceso de adquisición de la destreza lectora por lo que el acercamiento a estos materiales se realiza de modo natural y progresivo, intentando generar en los alumnos inquietud e interés por conocer. Sin embargo, existen otros materiales impresos que los profesores emplean por lo que es muy importante tener en cuenta multitud de aspectos a la hora de diseñar, seleccionar, o bien adaptar los materiales impresos ya existentes.

Según Breen y Candlin (1987), el protocolo a seguir para la correcta aplicación de estos materiales es tener en cuenta,

- en *primer lugar*, los objetivos y los contenidos de ese material curricular (no sólo lo que ofrecen, sino también de lo que carecen);
- en *segundo lugar*, las tareas que se proponen para el aprendizaje, o sea, la secuencia de trabajo que se explicita, el tipo de tareas, su variedad, su claridad y su conveniencia;
- en *tercer lugar*, las exigencias de los materiales al profesor que los pone en práctica: el grado de identificación del docente con la línea de trabajo propuesta y el nivel de cualificación profesional que requieren las actividades;
- en *cuarto lugar*, la variedad de recursos y materiales didácticos: la sintonía con las necesidades y expectativas de los alumnos;
- en *quinto lugar*, la adecuación de los materiales para el aprendizaje del inglés en el nivel en concreto: la estructura, secuenciación de contenidos y propuesta de continuidad;
- en *sexto lugar*, la idoneidad de los materiales para generar los procesos de aprendizaje que se desea: aprendizaje autónomo, constructivo, por descubrimiento, basado en el contenido, cooperativo.

A pesar de la utilidad de lo expuesto anteriormente, es necesario complementarlo con otros aspectos directamente relacionados con el tipo de aprendizaje que deseamos

facilitar. Para profundizar en esta idea, Littlejohn y Windeatt (1989) proponen las siguientes áreas de reflexión:

- Conocimiento de hechos generales relacionados con disciplinas académicas específicas.
- La visión del docente de lo que es el conocimiento y cómo se desarrolla
- La concepción sobre el aprendizaje de lenguas
- Los roles del profesor y los alumnos en el aula.
- Las oportunidades para el desarrollo de las habilidades cognitivas.
- Los valores y actitudes que se reflejan en los materiales y la componente metacognitiva (aprender a aprender).

Se puede afirmar que los materiales impresos que han sido creados o seleccionados por el docente con mimo, representan en gran parte los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en el contexto escolar. De hecho, la relación entre la tecnología impresa y la cultura escolar es tan íntima que se llega a afirmar que la historia de los sistemas escolares como redes institucionalizadas de educación transcurre paralelamente a la historia del material escolar impreso (Westbury, 1991).

Los materiales didácticos tienen una importancia vital para dinamizar la enseñanza-aprendizaje de los alumnos de Educación Infantil y, en concreto, de la lengua extranjera. Dentro de este apartado, los denominados *realia* son, según Seaton (1982), aquellos objetos del aula que se usan como recurso para la enseñanza de lenguas extranjeras. Éstos ya han tenido un papel decisivo en la adquisición de la lengua propia a través del input significativo al que les han sometido los padres y profesores al exponerles a un escenario de interiorización inconsciente de adquisición lingüística (nos referimos a la melodía, el ritmo y la entonación). Como se ha puesto de relevancia con anterioridad, esta exposición es de una importancia crucial a estas edades por la flexibilidad de los niños para interiorizar los patrones orales.

El objetivo de una lengua es cumplir su función de transmisora de discurso y, desde este punto de vista, la creación de contextos significativos con suficiente información extralingüística y oportunidades para escuchar y usar la lengua supone crear las condiciones necesarias para que los niños utilicen de manera significativa el idioma que desconocen al tiempo que están activando su competencia para aprender.

Como se ha afirmado anteriormente, en Educación Infantil, las rutinas tienen un papel crucial en la activación del proceso de aprendizaje de los alumnos. Los motivos son muy diversos, pero uno de los más destacados es que se crean situaciones previsibles para los niños. Son escenarios predecibles que les ayudan a anticiparse a lo que va a ocurrir y generan una gran carga de seguridad y confianza. Esto produce un sentimiento de competencia, un mayor grado de motivación a la hora de afrontar el aprendizaje. Por lo tanto, resulta de extrema importancia que los profesores de inglés conozcan la dinámica de las clases de Educación Infantil bajo el control de sus profesores tutores y saquen sus conclusiones para adaptar su metodología a este nuevo escenario.

A pesar de que las rutinas tienen un papel relevante en la metodología de esta etapa, la docencia en lengua extranjera precisa de otro tipo de tareas. Teniendo en cuenta las características de estos alumnos, las actividades que más se adecúan son todas aquellas que, de algún modo, pueden identificar puesto que tienen relación con escenarios de situaciones familiares para ellos, con lo cual son conocidas y, por lo tanto, predecibles.

Es bien sabido que el diseño de actividades lúdicas lleva a los alumnos a querer experimentar, a descubrir y a satisfacer su curiosidad. Una buena manera de provocar la interacción con los alumnos respecto a las actividades que no forman parte del marco escolar y que los alumnos realizan a lo largo del día, es el empleo del juego simbólico.

Resulta asumible y hasta cierto punto sencillo proyectar en el juego ciertas situaciones o actividades cotidianas como si fuesen reales; el juego simbólico provoca, por imitación, la representación de modelos externos y supone un recurso destacado para entender e interpretar el mundo en el que viven. Al desconocer la lengua objeto de estudio, en el caso del inglés, estas situaciones no se producen espontáneamente por lo que es necesario generar escenarios para provocar la contextualización en lengua extranjera.

Un aspecto que resulta de gran ayuda es el recurso de incluir las sencillas situaciones que pertenecen a la experiencia vital de los alumnos en historias de fácil comprensión que, en vez de ser contadas, son representadas conjuntamente por el docente y los niños. Estas historias provocan que los infantes revivan situaciones conocidas, empleen expresiones sencillas y utilicen gestos fácilmente interpretables que

se relacionan con cada expresión, de manera que se comprenda la lengua y se pueda llegar a presentar el vocabulario y las expresiones susceptibles de ser empleadas por alumnos de esta edad.

Un esfuerzo continuado apoyado en una metodología lúdica y participativa es consustancial a la tarea docente y con más motivo en el período de Educación Infantil. Esto implica realizar una práctica activa y significativa de la lengua que no puede darse con la mera presentación y repetición de las palabras -situación poco motivadora que provoca el hastío y falta de interés. Desde este planteamiento, las situaciones en las que se reviven escenarios reales o una evocación de los mismos, permiten la enseñanza y aprendizaje de situaciones de comunicación habitual, de lenguaje real utilizado de manera significativa y auténtica. Los alumnos aprenden por asimilación y análisis inconsciente, lo que les habilita para construir las reglas básicas del funcionamiento de la lengua que están aprendiendo.

Las narraciones interpretadas con estructura repetitiva que emplea elementos cambiantes apoyados en la expresión gestual y corporal se convierten en un recurso de gran utilidad en estas edades y que provoca la unión de comprensión y de la producción. No se puede olvidar que los alumnos no hablan individualmente -ya que todavía no pueden- sino en el marco de una *interacción compartida* (Pérez Esteve y Roig, 2004).

De este modo, a la vez que los alumnos comprenden el significado de las expresiones que se les presentan, se produce una necesidad de verbalización por su parte. En este momento se genera la simultaneidad entre la comprensión y la producción lo que provoca un acercamiento entre ambos procesos en el tiempo, a pesar de que la comprensión y la producción son dos estadios diferenciados en la adquisición del lenguaje. Según algunos autores, en el aprendizaje de una lengua están íntimamente ligadas la comprensión y la producción.

Los cuentos infantiles se emplean de manera recurrente en la etapa de Educación Infantil ya que la narración de los mismos es una experiencia que forma parte de nuestro devenir vivencial y la tradición cultural. Esta manera de trasmitir los conocimientos es una técnica de gran eficacia a la hora de presentar e introducir una lengua y una cultura foránea en esta etapa. Además, su empleo supone la aplicación de estrategias y la generación de procesos que contribuyen a la formación integral del niño.

La primera función de los cuentos infantiles es el entretenimiento. Por eso, estas historias incluyen elementos sobrenaturales y una gran dosis de aventura lo cual responde a las necesidades psicológico-afectivas de los infantes y contribuye positivamente a su desarrollo (Jesualdo, 1967).

Los cuentos también contribuyen a estimular y desarrollar la imaginación. Son detonantes en la activación de la sensibilidad estética y la apreciación de la lengua. Si la adquisición de la lengua supone un enriquecimiento lingüístico y conceptual según manifiesta Vygotsky, es razonable pensar que el aprendizaje de la lengua extrajera es también beneficioso.

La transgresión de la realidad supone la incursión en un mundo fantástico en el que la ficción creada resulta verosímil dentro de la estructura argumental del cuento. En este escenario, el niño pone en juego sus habilidades para participar en estas situaciones, expresa sus sentimientos en un ensayo para la vida real.

El discernimiento entre fantasía y realidad es uno de los aprendizajes que se desarrollan a través de los cuentos. De manera paulatina realizan esa diferenciación del mundo real y el imaginario o fantástico a la vez que crecen y adquieren un mayor grado de madurez.

Su función moralizante es una de las características destacables de los cuentos. Los alumnos, de entrada, no perciben el propósito moral de las historias ya que, aunque no se manifiesta de un modo sutil, es la consecuencia del ejercicio de los valores humanos, sociales y culturales que los niños todavía no han interiorizado. Estos valores son el resultado de los hechos y experiencias que tuvieron lugar en illo tempore y que la comunidad ha preservado con el objeto de transmitirlos a las generaciones venideras. Así, Bettelmheim (1976) defiende la narración de cuentos de hadas porque proporcionan un conjunto de claves para la resolución de problemas que son comunes a la sociedad de cualquier época.

La función de desarrollo la competencia narrativa se produce ya que los alumnos están acostumbrados a escuchar cuentos infantiles. Es una parte consustancial a su crecimiento desde la más tierna infancia y como Fox (1983) afirma, esta competencia está fuertemente enraizada en las historias que forman parte de su experiencia vital: en el primer nivel, a través de la incorporación de un personaje, en el segundo nivel, en relación al estilo lingüístico empleado y en un tercer nivel, a través de las formas y

convenciones narrativas que son transformadas por el hablante para satisfacer sus intenciones narrativas. Se convierte, por lo tanto en un andamiaje para la construcción de sus propias narraciones.

La función educativa de animación a la lectura se produce por su efecto motivador. A través de los cuentos, muchos de los alumnos adquieren el placer por la lectura como fuente de entretenimiento y ejercicio de la imaginación.

En relación al procedimiento para escenificar las historias o cuentos se puede afirmar que una cuidadosa planificación es fundamental si el objetivo es provocar que los alumnos participen y se involucren en la historia. La improvisación no es una buena consejera ya que puede llevar a la dispersión del alumnado y a la desmotivación.

La elección de las historias tiene que ver con los objetivos y las expectativas de los profesores respecto a sus alumnos. Por un lado, los cuentos conocidos aportan a los escolares el sentimiento de seguridad ya que la trama de la historia resulta familiar y pueden anticipar lo que va a suceder, como en las rutinas. Por consiguiente, este tipo de cuentos son más apropiados para los niños de menor edad ya que, al ser conocidos, se favorece la comprensión al tiempo que se allana el camino para el aprendizaje de la lengua. Por otro lado, los cuentos menos conocidos tienen la ventaja de que despiertan más expectación y el interés por saber lo que va a suceder a continuación. Es un estimulante para mantener la atención de los alumnos. Además, por medio de la metodología adecuada, los alumnos pueden comprenderlos sin grandes dificultades puesto que ya tienen interiorizada la estructura de los mismos.

A pesar de que los alumnos están acostumbrados a escuchar cuentos en su lengua materna, la comprensión de cuentos en lengua extranjera no es una tarea sencilla. Esta tarea requiere una organización y planificación cuidadosa que supone el seguimiento de un protocolo de actuación:

- En primer lugar el docente ha de seleccionar el cuento apropiado atendiendo al nivel psico-cognitivo de los alumnos, al tema, a la programación, etc.
- En segundo lugar es necesario realizar una adaptación del cuento, lo que significa que se tienen que elaborar un esquema del cuento original en el que se incluyan las características más destacadas sin cambiar la estructura original del mismo. Esto es lo que se denomina "*staging-posts*" (Garvie, 1990) o "*skeletons*" (Morgan y Rinvolucri, 1993)

- El paso siguiente sería concretar la tarea final al igual que el conjunto de actividades o sub-tareas necesarias para llegar a ese producto. Esto implica tener previstos los objetivos y los contenidos y, a su vez, realizar la selección de los puntos que son necesarios para la comprensión de la historia, y cuál sería el vocabulario y las expresiones a usar para las distintas funciones comunicativas (Brewster, 1990).
- La tarea siguiente sería proveerse de los medios y materiales adecuados: dibujos, videos, "flash-cards", marionetas, etc. En algunos casos los materiales pueden ser elaborados por los alumnos, lo que resulta motivador y facilita la participación en la historia.
- Es importante la selección de material auténtico según el tema y contenido del cuento: las rimas, las canciones, los juegos que los alumnos asimilan fácilmente y que suponen un refuerzo para el aprendizaje de la lengua.
- Es necesario ensayar la narración del cuento con el objetivo de implicar y motivar a los niños en la comprensión, predicción y participación en el mismo.
- Por último, el cuento se debe incorporar a la biblioteca del aula con el fin de que los aprendices puedan acceder a él cuando sea oportuno y de este modo cultiven la actitud de cuidado y amor a los libros y la literatura.

Los materiales audiovisuales, como instrumentos de comunicación social que son, se catalogan en concreto como recursos didácticos que, por medio de imágenes o grabaciones, se utilizan para transmitir un mensaje concreto. Los que gozan de mayor popularidad son los DVD y los nuevos sistemas multimedia en formato digital (llámense USB, tarjetas SD, etc). Estos materiales tienen un soporte adecuado en la pizarra interactiva de la clase que se ha convertido en un recurso de uso frecuente en las aulas de Educación Infantil.

La eficacia y la conveniencia del uso de los materiales multimedia o audiovisuales en la enseñanza se basa en la percepción a través de los sentidos (Bazalgette, 1991), y su utilidad se hace patente a la hora de afrontar la enseñanza de las destrezas fónológicas de la lengua extranjera puesto que ayudan a activar lo que Baddeley (2012) denomina "*el bucle fonológico*" que junto al directorio visual-espacial son componentes de la memoria funcional.

Los programas multimedia que apelan a los sentidos y relacionan las melodías, el ritmo y el lenguaje pueden ser de gran relevancia para el desarrollo de la destreza de la lectura (Fonseca-Mora, 2013). Aquí se unen la música y el lenguaje, dos habilidades innatas del ser humano que comparten procesos cognitivos tales como la discriminación melódica, rítmica y armónica de las frases tanto musicales como verbales y, por consiguiente, la combinación y el aislamiento de sonidos.

La música o el canto ha sido un life motive en la práctica docente de educación Infantil fundamentalmente por su efecto motivador, ya que estimula la creatividad y es de gran ayuda para realizar procesos que repercuten en la activación de la memoria. Por medio de las canciones o tonadas del aula se produce un recordatorio del vocabulario que se trabaja y la gramática de una manera natural que tiene su repercusión más allá del aula. Además, se ha constatado su efecto en la adquisición de la pronunciación ya que es más sencillo cantar en una lengua extranjera que hablarla.

Si se hace una comparación entre la lengua inglesa y la lengua española, se aprecia que el español es una lengua isosilábica, donde la duración de las sílabas es homogénea, mientras que el inglés es una lengua isoacentual, donde la duración de las sílabas es diferente y se clasifican en fuertes y débiles (aunque la duración entre dos sílabas acentuadas es la misma). Whalley y Hansen (2006) afirman que la sensibilidad prosódica es fundamental en el desarrollo de ciertas destrezas de la competencia en comunicación escrita. Dicen que la destreza de la lectura y las destrezas prosódicas se relacionan con la comprensión lectora, el desarrollo de la conciencia fonológica, la lectura de palabras y la percepción del ritmo musical. Con esto, se puede concluir que la falta de una pronunciación adecuada dificulta en gran medida el acceso al léxico de la lengua con lo que no se llega a producir la comprensión del texto.

En los estudios en los que se ha investigado la conexión entre la música y el lenguaje en el aula de Educación Infantil se ha constatado el efecto beneficioso que tiene ésta para la adquisición de la lengua. En el estudio de Gomko (2005) se expone cómo la música habilitó a los alumnos de preescolar con instrucción musical a la hora de ser capaces de fragmentar las palabras en fonemas en la lengua materna. Por otro lado Moritz et al. (2012) y Runfola et al. (2012) constatan que la práctica musical favorece la adquisición de la lengua materna. De hecho Moritz et al. dan cuenta de la relación entre el desarrollo de habilidades rítmicas tempranas, el entrenamiento musical

y la conciencia fonológica, que son indispensables en el desarrollo de la destreza lectora.

El empleo de materiales de interacción músico-visual goza de gran popularidad entre los adolescentes y adultos ya que se ha convertido en un formato de promoción de gran relevancia para los estudios de grabación y las empresas de distribución de material musical. El recurso de los vídeo-clips se ha generalizado debido a la sencillez de uso y al acceso casi permanente a los materiales de internet del que goza hoy en día la sociedad. Para los niños no es fácil encontrar un buen formato de interacción en estos materiales, aunque recientemente se ha ampliado la oferta por medio de la distribución de videos en los que se unen las canciones populares con escenificaciones que en muchos casos son animadas.

Las características de un buen material de interacción músico-visual estarán vinculadas a la capacidad de incidir en el aprendizaje de los alumnos por lo que ha de ser:

- *Motivador*: el hecho que resulte atractivo para los alumnos es fundamental para animarles a la hora de aprender la lengua extranjera. Las canciones rítmicas y las melodías sencillas que se recuerden con facilidad de seguro favorecerán el aprendizaje ya que todos los alumnos pueden participar en la interpretación.
- *Con lenguaje adecuado*: el nivel de complejidad del INPUT ha de estar ligeramente por encima de la capacidad comunicativa de los alumnos, ya que ha de suponer un reto (Krashen, 1985). En muchos casos se emplean tonadas en las cuales los alumnos ya conocen una parte, llámese el estribillo o alguna estrofa y se van presentando nuevas estrofas que suponen el reto de aprendizaje al que alumno se ha de enfrentar.
- *Ligado a los objetivos y contenidos de la unidad didáctica*: como es preceptivo, la programación de aula impone que la correlación entre actividades, contenidos y objetivos sea explícita.

La realización de adaptaciones de los temas musicales es un recurso de gran eficacia en la tarea docente. De hecho, estas variantes sobre la letra y la música del tema ya conocido por los infantes provoca la conversión del hecho de responder a una sencilla pregunta en un acto de comunicación más amplio en el que los alumnos, de

manera individual o grupal, expresan sus preferencias para integrarlas en una estructura comunicativa mayor, relacionada con un contexto significativo mucho más ambicioso que la simple interacción de pregunta y respuesta.

Todos los materiales y recursos referidos anteriormente son susceptibles de crear escenarios de aprendizaje motivadores para los alumnos y generar interés en la adquisición de la lengua extranjera. Para responder a la pregunta de qué escenario es el más idóneo para el mayor aprovechamiento educativo es interesante considerar la clasificación de los conocimientos, "*el cono de la experiencia*" de Dale (1967). Éste ofrece una organización desde los aprendizajes más abstractos (símbolos orales), situados en el vértice del cono, hasta los más directos y vivenciales, situados en la base.

Está probado que la exposición a aprendizajes vivenciales facilita la gestión del escenario educativo. Por consiguiente, la formación permanente de los docentes, por medio de la actualización de las habilidades y conocimientos en relación a las TIC, es vital ya que los recursos cada vez son más intuitivos, reales y eficaces para el aprendizaje. Es evidente que la educación de los alumnos del siglo XXI ha de estar fundamentada en la correcta utilización y aprovechamiento de la tecnología ya que su uso es una necesidad educativa acuciante para la sociedad digital.

4.1.7. La evaluación

En el ámbito de la valoración de la actividad docente y su productividad podemos establecer similitudes, diferencias y complementariedades entre los distintos tipos de evaluación que se emplean en los escenarios educativos.

Por un lado la toma en consideración de la *evaluación del aprovechamiento* nos lleva a plantear el grado de consecución de los objetivos específicos, o sea, la evaluación de lo que se ha enseñado. Se relaciona por consiguiente con el trabajo programado durante un periodo del curso académico y está íntimamente ligado al libro de texto, al programa educativo y su objetivo último es el curso escolar. Su perspectiva es interna ya que se centra en el saber (MCERL, 2001).

Como su nombre indica, la *evaluación de dominio* representa lo que alguien sabe o es capaz de hacer en relación a la aplicación de lo aprendido en el mundo real. Su perspectiva es externa ya que se refiere al saber hacer. Podemos afirmar que los docentes tienden a hacer más hincapié en la evaluación del aprovechamiento ya que provoca una evidente retroalimentación para la tarea docente. El mundo laboral suele

estar más interesado en la evaluación del dominio lingüístico ya que lo que quiere son resultados, o sea, lo que la persona es capaz de realizar aquí y ahora. La evaluación del aprovechamiento tiene la característica de que se sitúa próxima a la experiencia vital del aprendiz. De hecho, es una gran ayuda para que los alumnos sean conscientes de cuál es su grado de conocimiento lo que redunda en la transparencia de los resultados y ayuda a hacer una verdadera autoevaluación de lo aprendido.

Desde el propósito que nos atañe en este estudio, esto es, la evaluación de la comunicación, podemos argumentar que la distinción entre el aprovechamiento, el cual se centra en los contenidos del curso académico, y el dominio lingüístico, que se remite a la habilidad para desenvolverse en el mundo que nos rodea, tendría que ser mínima. Por un lado, la evaluación del aprovechamiento posee un componente de dominio tanto en cuanto se considera el empleo práctico de la lengua en las situaciones precisas y su objetivo es ofrecer una visión compensada de la competencia emergente, esto es que el alumno sea capaz de auto-regular su conocimiento para aplicarlo con corrección. Por otro lado, la evaluación de dominio se compone de elementos de uso lingüístico y de tareas de '*interacción comunicativa'*(Couto-Cantero, 2012) que se fundamentan en un programa claro y ajustado a los alumnos, ofreciéndoles la posibilidad de mostrar lo que han sido capaces de aprender, por lo que tienen una clara componente de aprovechamiento.

Desde otra perspectiva evaluativa, los docentes pueden establecer una *evaluación con referencia a la norma*, o lo que es lo mismo, la evaluación de los alumnos por su nivel de calidad con lo que la posición de cada alumno dentro del aula se establece con relación al resto de los compañeros, o con referencia a un criterio, en la que los alumnos son evaluados pura y simplemente en relación a su capacidad y destreza en la materia sujeta al estudio sin establecer comparaciones de logro respecto al resto de los compañeros.

La evaluación con referencia a la norma, supone la toma en consideración por parte de los docentes de las evaluaciones de otros cursos para conseguir que los resultados sean homogéneos año a año. Por otro lado, la *evaluación con referencia a un criterio* requiere el cruce de datos por un lado, del dominio lingüístico y por otro de la serie de ámbitos o escenarios relevantes. De este modo, los resultados de cada alumno en una prueba determinada pueden referenciarse al conjunto de los criterios establecidos. Esto supone la concreción de los ámbitos o escenarios que son objeto de la

evaluación y la definición de los "*puntos de corte*", esto es, la puntuación que es necesario alcanzar para obtener el nivel de dominio requerido.

Respecto a la diferencia entre *la evaluación continua* y *la evaluación en un momento concreto* es necesario hacer varias precisiones. La evaluación continua es realizada por cada docente respecto a las actuaciones en clase, los trabajos y los proyectos que han sido realizados a lo largo del curso escolar. Por otro lado, la evaluación en un momento concreto consiste en calificar las pruebas puntuales y tomar decisiones ante el grado de calidad en la realización de las mismas. Estos exámenes o tests se suelen realizar al final de determinados periodos escolares tales como trimestres, cursos, etc.

La evaluación es considerada con cierta frecuencia un ente externo al curso escolar, un acto que tiene lugar en momentos determinados con el fin de tomar decisiones. Sin embargo, la evaluación continua es un proceso integrado en el curso escolar y que contribuye, por medio de una acumulación de datos obtenidos de la valoración de los alumnos, a la calificación final del curso. En este tipo de evaluación, los docentes valoran el trabajo no sólo del aula sino también su esfuerzo personal en el ámbito privado y la manera de llevarla a cabo puede ser diversa:

- Empleando listas de control o tablas que cubren los profesores o incluso los alumnos.
- Evaluando una serie de tareas específicas.
- A través de la evaluación formal basada en el libro de texto.
- Mediante una carpeta o portafolio con muestras del trabajo realizado.
- En fases distintas de realización de las tareas.
- En diversos momentos del curso.

Hablando de ventajas y desventajas, constatamos que la evaluación en un momento concreto da prueba de que los alumnos todavía son capaces de realizar tareas que suponen un conocimiento previo. Por otro lado, este modelo de evaluación es, hasta cierto punto, traumática y sólo determinado tipo de alumnos se ven favorecidos por el sistema. Desde la perspectiva de la evaluación continua, se permite tener más en cuenta la creatividad así como las distintas cualidades del alumnado y depende en gran medida de la capacidad de objetividad que muestre el docente.

En este proceso de formación de los alumnos, el hecho de valorar qué es lo que les ayuda a alcanzar su objetivo y cómo se alcanza son los elementos cruciales que convenientemente fundidos en el crisol de la pedagogía van a producir la aleación adecuada para trabajar en el entorno del aula. Y ya puestos en este trance de la importancia de la formación, conviene puntualizar la relevancia y características de la evaluación formativa y la evaluación sumativa.

Por una parte, *la evaluación formativa* supone estar inmersos en un proceso constante de acopio de todo tipo de información que dé muestras del nivel de aprendizaje adquirido. Al mismo tiempo, nos ofrecerá información sobre los puntos fuertes y débiles que ayudan al docente a planificar el curso con mayor seguridad y también a retroalimentar a los alumnos de manera más efectiva.

La *evaluación sumativa* tiene como objetivo sintetizar el grado de interiorización de la materia al final de curso a través de una nota o calificación. No se remite necesariamente al aspecto del dominio de la lengua ya que, en gran medida la evaluación sumativa es una evaluación referida a la norma que se realiza en un momento determinado y en la cual se recoge el aprovechamiento que el alumno ha conseguido.

En relación a las características pedagógicas de los tipos de evaluación, se constata que el modelo formativo tiene como objetivo la mejora del aprendizaje. Sin embargo, la retroalimentación se produce únicamente si el receptor está, en primer lugar, en situación de atención. Esto es, si muestra motivación y se fija en lo que se está haciendo y, además, está al tanto de la manera en que llega la información. En segundo lugar, si no está sobrepasado por la información recibida y tiene la capacidad de registrarla y personalizarla. En tercer lugar, si el receptor está dispuesto a interpretar el mensaje, por lo que tiene conocimientos previos para comprenderlo sin realizar acciones que dificulten el proceso de asimilación. En cuarto lugar, la capacidad de integrar la información, esto es, si dispone de tiempo y recursos para asimilar la información recibida (competencia en autonomía personal y aprender a aprender).

Otra modalidad de valoración aplicable a los alumnos de Educación Infantil es *la evaluación directa*. La característica de este tipo de valoración radica en el hecho de que se aplica a la expresión oral, la expresión escrita y la compresión oral en la interacción. Es obvio que los alumnos no serán evaluados por su destreza en producción escrita, sin

embargo se puede valorar su capacidad para comprender y expresarse oralmente durante la interacción con sus compañeros y con el profesor. Por otro lado, se puede evaluar indirectamente a los alumnos de manera oral con el objetivo de valorar sus destrezas por medio de una prueba diseñada a tal efecto.

El MCERL (2001) ofrece la posibilidad de elaborar criterios de evaluación para las pruebas directas a partir de los descriptores que definen los niveles de competencia. Esta práctica puede ser beneficiosa ya que por medio del análisis de los descriptores y la comparación con los criterios de evaluación establecidos para la etapa de Educación Infantil, se pueden concretar temas, textos y tareas para elaborar las pruebas de la evaluación directa.

Otra modalidad de evaluación que se centra en la producción del alumno es *la evaluación de la actuación* la cual requiere una muestra lingüística de forma hablada a través de una prueba directa. Por otro lado, *la evaluación de los conocimientos* supone que el alumno tenga que contestar preguntas para demostrar el alcance de sus conocimientos y su nivel de competencia lingüística. Obviamente, las competencias no se pueden evaluar de forma directa, es necesario contemplar una serie de actuaciones a partir de las que se genera una idea del dominio lingüístico del aprendiz.

Desde el punto de vista de la objetividad de la evaluación, nos encontramos ante una cuestión compleja. En la evaluación directa de la actuación de los alumnos, en general se realizan valoraciones desde la perspectiva de un individuo, lo que significa que la valoración de la calidad de la producción se toma subjetivamente respecto a determinados criterios o a la experiencia del profesor. A pesar de que las valoraciones han de tender hacia la objetividad, la ventaja de una valoración subjetiva es que la lengua y la comunicación son muy complejas con lo cual no permiten la atomización y los resultados obtenidos no son el resultado de la suma de sus partes.

Para lograr una mejora en el nivel de objetividad de las pruebas de evaluación de los alumnos, es importante tener en cuenta varios principios tales como el desarrollo de concreción del contenido a evaluar, el empleo de valoraciones compartidas para evaluar las actuaciones, la adopción de procedimientos normalizados de evaluación, la concreción de claves definidas de puntuación para las pruebas indirectas y criterios específicos para las pruebas directas, y la comprobación de la veracidad de la evaluación a través del análisis de los resultados obtenidos.

En esta línea de los modelos de evaluación que apelan a la subjetividad a la hora de valorar a los alumnos, se puede realizar una evaluación a través de la impresión que los infantes provocan en el docente, la cual es completamente subjetiva y se realiza en base a la interacción del alumno durante las sesiones docentes, o una valoración guiada, la cual complementa la impresión que el alumno causa en el profesor con una evaluación relativa a criterios específicos.

Las evaluaciones específicas realizadas por el nivel logrado en la interactuación durante las tareas no pueden ensombrecer el objetivo prioritario de una etapa basada en áreas de conocimiento e interacción. En este sentido, *la evaluación global* es un buen instrumento valorativo para los docentes de Educación Infantil ya que se basa en la realización de una evaluación sintética del conjunto de las actuaciones del alumno. De este modo, el maestro emplea su intuición docente para ponderar diversos aspectos de la actuación de los niños. Por otro lado, *la evaluación analítica*, se centra en evaluar específicamente varios aspectos de forma separada.

Finalmente, desde el aspecto de las personas que intervienen en la evaluación podemos aplicar como instrumento valorativo *la evaluación externa y autoevaluación*. La evaluación externa es realizada por el profesor u otras personas, mientras que la autoevaluación tiene el valor de que es realizada de manera reflexiva por el aprendiz respecto a su dominio lingüístico. Este escenario de valoración propia es uno de los instrumentos clave del desarrollo y puesta en marcha del *Portfolio Europeo de las Lenguas* (en adelante, PEL). Se pretende que los alumnos sean conscientes de su progresión y constaten lo que saben hacer de manera documental para establecer metas de aprendizaje. El PEL de Educación Infantil es un buen recurso para crear un escenario que tenga como objetivo fomentar la conciencia plurilingüe.

A la hora de valorar los pros y contras de los diferentes tipos de evaluación, siempre encontraremos defensores y detractores. La finalidad de la evaluación no es otra que obtener la información que permita a los maestros adecuar el proceso de enseñanza al desarrollo competencial de los alumnos. Es por esto que conviene exponer el propósito pedagógico y a partir de ahí elaborar un enfoque valorativo que anime al alumno a progresar en el desarrollo de sus competencias. Hay que tener en cuenta que durante los primeros años de vida, los infantes realizan sorprendentes avances a nivel motor, lingüístico y social. Para ello, es necesario usar distintos instrumentos para recoger esta información relevante para la valoración de su aprendizaje.

El objetivo primordial es definir el nivel de adquisición de las capacidades o de desarrollo de las competencias y ofrecer pautas sobre las medidas de refuerzo o adaptación a llevar a cabo. El objetivo de la evaluación es eminentemente formativo por lo que las características principales de la misma son: que sea global, o sea que se refiera a las competencias que se explicitan en los objetivos de etapa; que sea formativa, y que dé pautas para realizar un proceso educativo adecuado; y que sea continua, o sea, que tenga gran relevancia en todos los momentos del proceso enseñanza-aprendizaje.

La observación directa o sistemática del proceso de aprendizaje de los alumnos tiene así una especial importancia para llevar a cabo el sistema de evaluación en Educación Infantil. Este seguimiento ayuda a detectar los obstáculos que los alumnos tienen que salvar y a proponer las estrategias que supondrán la superación de las dificultades.

Finalmente, insistir en que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar sujeto a revisión constante ya que su mejora supone la optimización de la metodología que el docente emplea y, por tanto, eleva el estándar de calidad educativa. Hay aquí una serie de condicionantes que se deben de tener en cuenta a la hora de valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bermejo et al., 2002). Entre otros:

- La adecuación de objetivos y contenidos a las necesidades del contexto en función de la edad de los alumnos.
- La consideración de los principios metodológicos y su adecuación.
- El desarrollo de las actividades en las que los alumnos han participado.
- La consideración de las diferencias individuales de los alumnos.
- Las relaciones establecidas en el aula entre iguales y con el profesor.
- La adecuación de los materiales empleados y los recursos.
- La variedad de las actividades atendiendo a los diversos agrupamientos.

4.2. La acción eficaz: buenas prácticas educativas

Para acometer el reto de la descripción de las prácticas educativas susceptibles de ser consideradas eficaces en el ámbito de las lenguas extranjeras en Educación Infantil, es necesario acotar o definir lo que entendemos por *buena práctica educativa*. Para ello, conviene que hagamos referencia a las pautas que la UNESCO pone de relieve en el marco del programa MOST (*Management Of Social Transformations*), donde se da por hecho que la aplicación de la metodología adecuada supone una auténtica transformación de la persona y, por ende, del ámbito social en el que se aplica. De hecho, se considera que una buena práctica educativa en el ámbito escolar es:

> …cualquier iniciativa, política o modelo de actuación exitoso que mejora, a la postre, los procesos escolares y los resultados académicos de los alumnos (MECD, 2013: 13).

Desde un punto de vista genérico, en el informe Delors (UNESCO, 1996) se constataron cuatro principios o saberes sobre los cuales se fundamenta la educación: *saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir*. Se podría pensar que una buena práctica educativa se tendría que asentar sobre estos cuatro pilares para llegar a ser realmente eficaz. Del mismo modo, la *buena práctica escolar* es definida por Van Oers (2003) de tal modo que para que ésta sea auténtica, ha de perseguir un aprendizaje eficaz, esto es, ha de buscar un aumento tanto de las capacidades cognitivas de los alumnos así como de las habilidades y las capacidades de relación social para participar en la vida de su comunidad.

La definición de buena práctica pone de relieve la necesaria interrelación entre el contexto escolar y el contexto público por lo que promueve el empleo de contextos simulados en la dinámica del aula que estimulan la representación simbólica. Esto supone la representación del mundo que nos rodea y que provoca que lo representemos y que nos representemos en él. Pero para lograr la habilidad de hablar sobre lo que circunda al alumno es imprescindible adquirir una capacidad previa: la adquisición del código y su significado para diferenciar y comprender los sonidos que se manifiestan reiteradamente a su alrededor.

4.2.1. Principios de las buenas prácticas

Con el fin de cumplir sus objetivos, la buena práctica ha de tener una serie de características sin las cuales no gozaría de esta calificación de excelencia. Por un lado, ha de poseer una vertiente de *innovación* ya que, para ser estimulante, tiene que desarrollar nuevas soluciones o aportar una gran carga de creatividad en su concepción. En segundo lugar se sitúa la *eficacia,* puesto que no se puede olvidar cuál es su objetivo: se tiene que constatar el avance, la mejora y el aprendizaje. En tercer lugar, se ha de mostrar como *sostenible*, por lo que su aplicación ha de producir efectos duraderos, esto es, que se ha de mantener en el tiempo. En cuarto lugar, la práctica ha de ser *replicable*, lo que supone ser modelo para el desarrollo de iniciativas educativas en distintos lugares con características dispares.

Hay una serie de categorías que es necesario considerar a la hora de analizar o desarrollar una buena práctica docente. Por un lado, es primordial que el contenido que se instruye se alinee con lo establecido en el *currículo de referencia*. Esto supone que los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se desarrollen tendrán un reflejo fiel en la legislación educativa vigente.

Otra categoría a tener en cuenta es el *componente temporal*. La cantidad de tiempo dedicada a impartir la docencia ha de ser el necesario, independientemente de los periodos establecidos en los decretos educativos.

La docencia ha de estar bien estructurada y, así, provocar el compromiso de los aprendices con el aprendizaje a través de la monitorización de su proceso de comprensión y de la provisión permanente de refuerzo y retroalimentación. El clima y la interacción del aula han de desarrollarse bajo parámetros de *clarificación continua y ayuda mutua*, por lo que el docente tiene que crear y mantener un ambiente en el que el orden y la seguridad de los alumnos sean prioritarios.

Los profesores son un elemento clave en el proceso de enseñanza por lo que su *cualificación profesional*, su conocimiento adecuado de la materia, su capacidad de comunicar, sus destrezas docentes y su motivación personal por conseguir los objetivos serán los elementos desencadenantes de una buena práctica docente.

Las investigaciones educativas subrayan la necesidad de adaptar los contextos educativos a la realidad social de los alumnos, y hacen hincapié en la necesidad de establecer varios *niveles de aprendizaje adaptados* a las necesidades y los perfiles de los

aprendices. Con esto, los profesores han de evaluar de manera crítica y responsable la necesidad de modificar los objetivos reales en relación a los objetivos establecidos por las administraciones educativas.

Atendiendo a criterios de calidad a la hora de organizar la actividad docente del aula, Tharp et al. (2002) ponen de relieve cinco criterios esenciales para el diseño y la organización eficaz de intervenciones en el aula que dan como resultado buenas prácticas en la enseñanza. Ellos creen que el patrón a seguir es un estándar de calidad que oriente el diseño, la organización, el desarrollo y la evaluación de la actividad del aula. Es obvio que la interpretación de estos criterios será diferente atendiendo a la disciplina de referencia con sus especificidades y circunstancias concretas. Es por esto que el planteamiento de estos criterios se realiza a modo de *ideales* que los docentes han de intentar alcanzar a través de una práctica continuada, una formación permanente y una reflexión basada en la interacción con los alumnos. Por lo tanto, y atendiendo a lo que Tharp afirma, la aplicación continua de estos criterios desencadena la producción de desarrollo cognitivo, rendimiento escolar y aulas inclusivas, lo que es sin duda el resultado de la aplicación de buenas prácticas escolares.

Según Tharp et al. (2002: 43) los cinco criterios que se pueden entender como las condiciones necesarias para la organización de buenas prácticas educativas son:

1. Producción conjunta de actividades a través de la colaboración entre los profesores y los alumnos.
2. Desarrollo de los aspectos sociolingüísticos característicos del lenguaje de la escuela.
3. Creación y negociación de significado en entornos de conversación dialógica.
4. Planteamiento de situaciones y escenarios en los que se estimule el pensamiento complejo.
5. Contextualización de la enseñanza en las experiencias del alumnado.

Estos cinco criterios se pueden definir como las condiciones ineludibles para la construcción del conocimiento como una actividad conjunta (Van Manen, 1998). Como se puede comprobar, las teorías que se basan en el aspecto sociocultural del aprendizaje señalan a la interacción como responsable directa de esta actividad conjunta. Es por esto que en el aula se requiere la colaboración entre alumnos y profesores para la

consecución de los objetivos comunes tal y como se señala en el primer criterio. De hecho, la función del profesorado se ve facilitada al implementar tareas que admitan la discusión entre los miembros del grupo y que requieran la incorporación de conocimientos de los alumnos implicados. Las dinámicas de trabajo en pequeño grupo, o grupo cooperativo, se convierten en un modo eficaz de sacar partido a la actividad conjunta. Qué decir tiene que la participación del profesor como monitor del proceso y guía hacia una comprensión suficientemente compleja, esto es, hacia la zona de desarrollo próximo, es imprescindible (Krashen, 1985).

Respecto al segundo criterio, se observa que la relevancia del lenguaje escolar es un factor a tener en cuenta. La razón esgrimida por estos autores es que existe una gran diferencia entre el lenguaje empleado en la escuela y el lenguaje de interacción en el entorno social y familiar. Es fundamental, por lo tanto, que los alumnos aprendan y utilicen el lenguaje académico y esto supone el manejo de la lengua inglesa en el caso que nos ocupa. El uso de esta lengua vehicular se traduce en cantidad y calidad de tiempo de exposición a la misma y la génesis de actividades que promuevan su manejo en el entorno del aula.

En el criterio tercero, en el que se hace mención a la creación y negociación de significados en escenarios de '*interacción comunicativa'* (Couto-Cantero, 2012), se hace referencia a los dos criterios anteriores. El concepto de *juego lingüístico*, como dice Vez (2001), cobra importancia en la tradición de los filósofos de la escuela de Oxford a la hora de distinguir las cosas que se dicen de las cosas que hacen en el lenguaje. Es por esto que en un tratamiento dialógico del aprendizaje todos los participantes en la interacción aceptan la posibilidad de aprender los unos de los otros. Esto quiere decir que tanto profesor como alumnos se sitúan en un nivel de igualdad relativa con el fin de colaborar aportando sus ideas y conocimientos. El diálogo, por consiguiente, facilita el desarrollo de los aspectos sociolingüísticos del lenguaje escolar.

En el criterio cuarto se hace referencia al diseño de situaciones educativas que lleguen a estimular el pensamiento complejo. Este criterio se dirige directamente al desarrollo de prácticas de enseñanza que precisen del pensamiento, de la discusión y del análisis y que no se basen únicamente en la aplicación de rutinas fruto de la memorización. Una de las principales finalidades del aprendizaje escolar es la consecución de la memorización de datos, hechos y respuestas acertadas, pero por encima del desarrollo de este procedimiento que lleva al saber declarativo está, sin lugar

a dudas, la educación para la discusión, el cuestionamiento de las ideas y el desarrollo de alternativas. Ser capaz de reconocer un reto, como es el aprendizaje de una lengua extranjera, y tener la capacidad y la voluntad de enfrentarse a él provoca el desarrollo de la complejidad cognitiva y por lo tanto la creación de un escenario de pensamiento y raciocinio de modo permanente.

En último lugar, el criterio quinto pone en conexión las buenas prácticas escolares con el bagaje experimental de los alumnos, con su historia, con su vida. Es aquí donde Van Oers (2003) pone el acento, ya que gracias al diseño y puesta en práctica de contextos simulados dentro del aula, se establece una íntima conexión entre el contexto real y el contexto escolar. En resumen, una auténtica enseñanza eficaz y operativa precisa que los profesores incluyan aspectos relativos a las experiencias extraescolares del alumnado en los cuales se han de incluir los distintos puntos de vista de las comunidades a las que se refiere. La cuestión es que el hecho de hacer referencia a la experiencia de los alumnos se nos antoja complejo por el desconocimiento, por parte del profesorado, del contexto sociocultural concreto de los alumnos. Es aquí donde entra en juego la dimensión dialógica de la educación para recabar datos acerca de los conocimientos previos y los intereses de los alumnos. La aplicación de este criterio supone el establecimiento de una interrelación eficaz entre los aspectos de la vida cotidiana de los alumnos y los contenidos definidos en el currículo oficial.

En síntesis, y atendiendo a los cinco criterios de Tharp et al. (2002), se puede definir una buena práctica de enseñanza como una situación educativa en la cual los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje del aula, alumnos y profesores, establecen una colaboración a través de la realización de interacciones comunicativas en las que se construyen puentes que unen el lenguaje escolar y el lenguaje cotidiano, y que se basan en actividades contextualizadas que resultan ser cognitivamente estimulantes para los alumnos.

4.2.2. Metodología de las buenas prácticas

Las buenas prácticas educativas, como su propio nombre indica, se fundamentan en una buena comprensión de la praxis metodológica. Por otro lado, es necesario tener en cuenta que el criterio de productividad no es lo que mueve a una buena praxis educativa. De hecho, se puede afirmar que una praxis educativa no se puede equiparar a una buena praxis productiva. La última se puede definir como un fluir constante y suave

de la eficacia en el trabajo y de los procesos de producción (European Commission). A primera vista, un profesor o un alumno interpretarían la buena práctica como una relación óptima entre profesor y alumnos. O sea, un escenario en el que un profesor que es un buen comunicador provoca en los alumnos niveles destacados de aprendizaje. Esta definición en la que el docente se caracteriza por un halo de *eficacia* sitúa al profesor de modo individual ante sus alumnos como el centro, mientras que en los estudios sobre negocios lo que prima es una organización que funciona sin sobresaltos.

Desde la perspectiva del alumnado, el hecho de ofrecer una lengua extranjera a los niños de Educación Infantil es bueno ya que supone un avance adecuado a su nivel de desarrollo. Es, por así decirlo, una ventana neurológica de la que se debe hacer uso ya que, como hemos argumentado anteriormente, el potencial subyacente para aprender una lengua es más alto a edades tempranas. Por otro lado, los alumnos tienen derecho a recibir una educación que les ayude a desarrollar sus competencias al máximo. De todos modos, si se pone el acento en los resultados, el enfoque adoptado ha de ser diferente ya que el término *cuantificable* adopta un significado esencial. Esta segunda línea de pensamiento se emplea para conectar la calidad y la buena práctica con el lenguaje auténtico que utilizan los niños en situaciones reales, esto es, el lenguaje en acción.

En el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) se establecen los niveles comunes de referencia y en lo que respecta a los usuarios básicos (nivel A1) se constata que los descriptores empleados para definir el nivel de consecución de los objetivos son bastante generales e imprecisos. Es por esto que los países establecen criterios para el aprendizaje o estándares que quieren aplicar en Educación Infantil para la adquisición de una primera lengua extranjera. Probablemente, el objetivo en Educación Infantil no es establecer metas de logro comprobables puesto que, en la práctica del aula, la calidad emocional de la lección y de la realización de la unidad didáctica se ha de tener en cuenta. A nivel contextual, la calidad del funcionamiento del aula y, por consiguiente, los resultados dependen de la aportación en relación a la formación del profesorado, el material empleado y las estructuras de apoyo.

La buena práctica en el aprendizaje temprano se discute en un gran número de ámbitos: la política, la educación, la literatura, las editoriales, los padres, los medios de comunicación, etc. Por consiguiente, se puede afirmar que existe abundante

documentación sobre lo que debería ser un buena práctica educativa, ya sea de modo explicito o implícito.

La selección de una metodología adecuada se puede considerar como el fundamento de las prácticas educativas eficaces. De hecho, la elección de los principios pedagógicos concretos tiene una importancia vital en el desarrollo de las sesiones educativas. Desde este punto de vista, y teniendo en cuenta que los alumnos de Educación Infantil desarrollan fundamentalmente las *destrezas orales* de la competencia comunicativa en lengua extranjera, el establecimiento de escenarios de comprensión oral se convierten en el mejor caldo de cultivo para la práctica y aprendizaje. Dando por hecho que el objetivo de la enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera no es otro que el desarrollo de la competencia comunicativa en esa lengua, es necesario realizar una aquilatada combinación de elementos pedagógicos para obtener un nivel de comprensión óptimo.

El desarrollo de la destreza de la comprensión oral se fundamenta en los conocimientos previos que el aprendiz posee, por lo que el docente ha de centrar su práctica educativa en el universo del discente. El objetivo de esta metodología es conseguir atraer el interés de los alumnos a través de la proyección del contexto social de los mismos. Teniendo en cuenta que los niños de Educación Infantil muestran una enorme curiosidad por el mundo que les rodea, su deseo y su capacidad para interaccionar con su entorno les lleva a perseverar en el desarrollo de la competencia comunicativa. Es por esto que conviene que la metodología de aula gire en torno a las necesidades del alumno (*Student Centered Learning*) ya que el objetivo es lograr un proceso de aprendizaje motivador en el que las partes interaccionan para una mejor los adquisición de los contenidos por parte de los alumnos (Holec, 1981). El alumno aprende al tiempo que se desenvuelve en su entorno intentando resolver los problemas que se le presentan siendo consciente que cuenta con la ayuda del profesor. Con esto se acciona uno de los resortes del saber que proporciona una mayor profundidad y mejor evolución en el aprendizaje del alumno: el saber hacer (Council of Europe, 2001).

Es importante destacar la relevancia de las situaciones en las que el juego se convierte en protagonista del intercambio comunicativo. El alumno siente una mayor motivación ante las actividades que le resultan lúdicas, en las que disfruta socializándose e interaccionando con sus compañeros y con el docente. La motivación que produce el disfrute a la hora de realizar las tareas facilita y enriquece el proceso de

aprendizaje de los alumnos a la hora de adquirir la lengua extranjera. De hecho, la filosofía de la docencia en conjunto y como tal se concibe como una actividad lúdica.

> Para la introducción de una lengua extranjera en la escuela infantil, el *qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar* se plantea más bien como una sensibilización lúdica, en cuyo marco se trabaja la motivación, se suscitan las ganas de aprender y se almacena un saber hacer… (Vez et al., 2002: 227)

Partiendo de la base de que los alumnos desarrollan su proceso de aprendizaje de modos diferentes y a ritmos diversos, se requiere el empleo de una metodología con un alto componente de flexibilidad. De este modo, los niños podrán encontrar actividades en las que puedan participar mostrando los conocimientos adquiridos y sus habilidades tanto psicomotoras como intelectuales. Es así como los alumnos adquieren la conciencia de logro, de progreso y de superación. Debido a la diversidad natural de capacidad de los alumnos, los refuerzos y los apoyos son herramientas ineludibles cuando se constata que pueden jugar un papel relevante en el proceso de aprendizaje de algunos estudiantes. Del mismo modo, los alumnos que muestren mayor facilidad a la hora de conseguir alcanzar los objetivos han de disponer del acicate que evite la desmotivación y la consiguiente pérdida de interés.

Con el fin de lograr un aprendizaje significativo, se requiere una intervención activa, reflexiva y ajustada al nivel del alumno. Es por esto que es necesario proporcionar al alumno un *input* contextualizado y que sea comprensible. Con el fin de lograr una comunicación eficaz, se han de establecer cauces para que los alumnos se sientan estimulados a interaccionar con los demás por lo que el diseño de las actividades se ha de realizar bajo determinadas premisas: adaptadas a la edad de los alumnos, adaptadas a sus necesidades y ligadas sus gustos y preferencias.

El objetivo es que los niños sean capaces de trasvasar los conocimientos adquiridos en lengua inglesa a las situaciones comunicativas habituales desarrolladas en sus lenguas ambientales. En sintonía con esta perspectiva constructivista, la presentación del léxico y las estructuras se encuadran en las situaciones habituales en las que los alumnos se desenvuelven.

Hay dos categorías de materiales que tienen una gran relevancia en las clases de lengua extranjera en Educación Infantil por su eficacia a la hora de provocar el intercambio comunicativo y estimular la necesidad de la comunicación. Nos referimos a los objetos reales, también denominados *realia* y a los materiales audiovisuales

(grabaciones en audio, video, programas informáticos, etc.) Éstos provocan un acercamiento y sintonización de los alumnos con el mundo que les rodea y por consiguiente una menor distancia entre la interacción de la clase y su entorno social.

> Nos referimos, junto a objetos de todo tipo, a los mass media, un cartel publicitario […] que no contienen índices de estar destinados a la enseñanza y que se introducen en el aula conservando las condiciones de producción y recepción del ámbito cultural en el que han sido creados (Vez et al., 2002: 291).

La necesidad de sintonía con el mundo que rodea al alumno, provoca el empleo de estos *materiales sociales* inalterados los cuales tienen una doble dimensión didáctica. Por un lado, la *vertiente metodológica de concepción y elaboración*, esto es, las características discursivas, socioculturales y pedagógicas de los documentos que posibilitan que el profesor seleccione contenidos específicos, y por otro, la *vertiente instrumental de intervención, práctica y aplicación*, que permiten la contextualización y representación de una situación de comunicación puesto que los documentos empleados son planificables y con datos lingüísticos y culturales previsibles (Guillén, 1994: 89-100).

Con el fin de provocar el desarrollo de estrategias de comunicación que les permita expresarse en lengua extranjera, el docente emplea gestos y lenguaje corporal, así como pistas orales para la busca de la interacción. Las estrategias para provocar la respuesta física (*Total Physical Response*) desarrolladas por Asher (1969) ofrecen al docente la posibilidad de constatar el nivel de comprensión de los alumnos sin acudir a la necesidad de la producción oral. Al emplear formatos narrativos en los que los personajes se ven inmersos en las mismas situaciones de manera reiterada, se ayuda a crear la representación simbólica y están claramente vinculados a la acción.

Como varios autores ponen de manifiesto, los textos empleados tienen unas características cuyo objetivo es conseguir que los protagonistas de la comunicación interaccionen, por lo que han de estar familiarizados con las situaciones educativas que proponen los docentes.

> Se trata de lograr una interacción basada en contextos conocidos en su estructura de actuación y, por tanto, fáciles de predecir, lo cual va a facilitar la utilización de la lengua extranjera como vehículo de expresión y simbolización (Vez et al., 2002: 306).

Estas tareas interactivas en las cuales el docente acompaña sus producciones orales con movimientos claramente relacionados con la terea que se está realizando resultan altamente eficaces en la dinámica educativa del aula. Esto supone que estos textos han de tener unas características específicas para la docencia en lengua inglesa:

- Las producciones orales empleadas serán similares con variaciones leves, a lo sumo una o dos palabras.
- Las situaciones y soporte de actuación serán algo familiar para los alumnos,
- Las acciones realizadas por los docentes o protagonistas de la comunicación serán representables físicamente: correr, saltar, girar, etc.

La interacción comunicativa en el entorno del aula se consigue gracias a las producciones en lengua extranjera y a la dramatización de los profesores, y a las reacciones no verbales de los alumnos por medio de respuestas físicas (Couto-Cantero y Fernández Maceiras, 2011a; 2011b).

4.2.3 La evaluación

Desde el punto de vista de la evaluación, es necesario tener en cuenta que el ensayo y error forman parte del proceso natural de aprendizaje. De hecho los errores fruto de la anticipación del alumno o del trasvase de estructuras de su propia lengua son una parte importante dentro de este proceso. Los errores deben ser considerados como una herramienta de análisis para mejorar el aprendizaje por lo que han de ser manejados con prudencia.

> When learners make errors, this is an opportunity for teaching, but one to be used with caution. And in fact, sometimes making mistakes is actually a sign of progress (King and Mackey, 2007:25).

Como dicen estos autores, la confianza del niño es algo que hay que estimular y la corrección sistemática provoca la inhibición a la hora de establecer la comunicación. El objetivo del aprendizaje lingüístico es la creación del discurso con lo que se ha de estimular al alumno para que se aventure a probar nuevas construcciones o estructuras. Se asume que los errores son una consecuencia de la interferencia de la lengua o lenguas maternas con la L2, lo cual no es perjudicial sino que resulta beneficioso por las conexiones neuronales que genera al hacer al alumno consciente de las diferencias.

En este apartado de la evaluación es necesario realizar un enfoque desde la perspectiva de aprendizaje individual y desarrollo de las competencias de cada individuo y desde la perspectiva grupal, donde se valora la progresión del grupo-clase bajo parámetros de desarrollo de la competencia comunicativa a través de las destrezas orales así como la motivación a la hora de participar en el intercambio comunicativo. Además, se puede emplear el *Portfolio Europeo de las Lenguas*(PEL) para registrar el progreso de los alumnos así como hacerles consciente de sus avances en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés (Madrid, 2014). De este modo, los alumnos reflexionan sobre su aprendizaje estableciendo metas y objetivos basados en los retos superados (Council of Europe, 2000).

El aprendizaje globalizado y el aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera (AICLE) provocan que la realidad se manifieste como un todo en los alumnos de forma que la lengua extranjera es el vehículo y se convierte en código para el aprendizaje. Las actividades que tratan temas transversales permiten a los alumnos desarrollar otras competencias básicas con lo cual están desarrollando destrezas que abarcan las tres áreas de conocimiento de la etapa de Educación Infantil.

Los alumnos necesitan enfrentarse a retos educativos por lo que el nivel de dificultad ha de ser adecuado a su capacidad. Si no existe reto pierden interés y los niños de corta edad lo manifiestan sin ambages. Es por esto que el docente ha de situarse en la zona de aprendizaje en la que el alumno sienta la necesidad de asumir el reto educativo. De este modo se obtiene el estímulo necesario y se consigue la motivación para aprender.

El enfoque comunicativo facilita el proceso de aprendizaje del niño (Lorenzo, 2016). Por lo tanto, se han de plantear un conjunto de situaciones reales en las que la lengua se emplee con el propósito de realizar alguna actividad, ya sea jugar, cantar, realizar manualidades, etc. El objetivo es *saber hacer* con la lengua extranjera como herramienta comunicativa. Este *saber hacer* combinado con una toma de conciencia de lo aprendido da como resultado el desarrollo de la competencia clave *saber aprender* (MCERL, 2001).

Para poner en práctica estos principios pedagógicos es necesario establecer un protocolo de actuación basado en la realización de varios tipos de actividades. Dentro de

las dinámicas que resultan eficaces y productivas en la enseñanza de la lengua extranjera, las *rutinas* ocupan un papel primordial en el ámbito de la Educación Infantil.

Se entienden por rutinas las actividades que las personas realizan de manera cotidiana y que se caracterizan por ser periódicas y necesarias. Los hábitos son maneras de comportarse que se aprenden o más bien se adquieren con el objetivo de consolidar las rutinas y por medio de estos hábitos los alumnos se sienten más seguros e incluso satisfechos de cumplir su papel.

La secuenciación y organización espacio-temporal de las aulas de Educación Infantil a través de la reiteración de las tareas y actividades permiten desarrollar importantes estrategias y competencias en el contexto educativo. En realidad, en el Real Decreto de Enseñanzas mínimas de Educación Infantil (RD1630/2006) una de las tres áreas curriculares es *el conocimiento de sí mismo y la autonomía personal*. Es obvio que en el desarrollo de esta área, las rutinas y la consolidación de los hábitos tienen un papel destacado.

Las rutinas son, por lo tanto, aprendizajes sobre la vida cotidiana que hacen una gran aportación a la mejora de la capacidad cognitiva de los alumnos. Sin embargo, como todo aprendizaje sujeto a un proceso de descubrimiento y a posteriori a un proceso de maduración, ha de seguir una serie de pautas didácticas con el fin de organizarlo debidamente. Para lograrlo es necesario seguir una sistematización en la sucesión de las rutinas y, para poner sobre aviso a los alumnos, es conveniente nombrar la rutina a trabajar de manera reiterada al tiempo que se pone en práctica.

Las rutinas abarcan los aspectos que comprenden la identidad de los alumnos, su cuidado personal y las relaciones sociales. Es por esto que las rutinas relativas al *orden* tienen un claro componente de toma de conciencia individual por medio del control del mundo que rodea al alumno, al tiempo que provocan un consciente proceso de interacción con otros miembros de la comunidad. Tienen, por lo tanto, una clara vocación socializante que provocan la toma de conciencia de la necesidad de convivir e interaccionar con los demás.

Con el fin de consolidar los hábitos de higiene, alimentación, vestimenta y descanso, las rutinas tienen un papel decisivo puesto que no sólo suponen una estructuración didáctica de la labor educativa de los profesores. De hecho supone mucho más ya que mediante la adaptación del alumno a las rutinas y el seguimiento de

las mismas, el niño toma conciencia de su entorno intentando superar sus miedos y el evidente temor o inseguridad ante lo desconocido. Su encaje en la dinámica de las aulas proporciona la tranquilidad y la confianza necesaria para la adaptación al contexto educativo. Estas rutinas que los alumnos realizan con su profesor tutor serán en las que el profesor de lenguas extranjeras se apoye para sintonizar con el mundo del niño. Rutinas como: "*What's the weather like today?"* y "*What day is it today?"* Forman parte de la de la clase al inicio de las sesiones.

> Consequently, the coordination among all teachers in Infant Education is basic. This coordination should not be limited to the team of class teachers giving information on the topics that will be covered so that the specialist teacher can design parallel sessions; this coordination should mean developing a joint project that integrates all the activities in order to attain joint aims (Flores y Corcoll, 2008:5).

Esto supone que la metodología a emplear tendrá que tener como fin los objetivos de la etapa de educación infantil, o sea, acompañar a los niños en su proceso de socialización hacia la consecución de la autonomía personal y toma de conciencia del mundo que les rodea.

4.2.4 Aprendizaje plurilingüe

La creación de un ambiente propicio es de gran importancia en el desarrollo de la tarea docente. Supone asegurar el interés inicial de los alumnos de cara a la nueva lengua y, como hemos dicho anteriormente, este entorno motivador se presenta en un contexto relacionado con los intereses y las necesidades de los alumnos. Para este menester, el rincón de las lenguas se muestra como un recurso que anima al alumno a tomar conciencia de los idiomas que maneja y de la diversidad lingüística de nuestro entorno (la presencia del *Portfolio Europeo de las Lenguas* tiene un papel destacado en este escenario). Por otro lado, conviene tener en cuenta que los alumnos de Galicia manejan dos lenguas cooficiales con lo que su conciencia plurilingüe se fragua desde la más tierna infancia (Lorenzo and Trujillo, 2017).

No podemos olvidar que los estudios realizados en relación al desarrollo intelectual de los hablantes bilingües demuestran la superioridad de estos respecto a los monolingües. Puesto que los bilingües aventajan a los monolingües en la formación de conceptos, resulta interesante o más bien conveniente aprovechar el bagaje lingüístico de los alumnos educados en dos lenguas ambientales para sumergirlos en un escenario en el cual se introduce una tercera lengua y adquiere relevancia.

> El proceso de adquisición de la lengua va unido a la conceptualización del mundo que realiza el individuo desde su nacimiento, de tal manera que la comprensión del mundo depende de las posibilidades que nos ofrece el lenguaje en el que expresamos sus relaciones. Por tanto, la diferente visión que nos ofrecen las diferentes perspectivas de la realidad que representan las lenguas y las culturas ayuda a que la conceptualización de la realidad sea más rica gracias a la diversidad que cada lengua aporta (Cantero y de Arriba, 1997:23).

Para lograr la sintonía lingüística y la creación de la conciencia pluricultural, el profesor de lengua extranjera selecciona con sumo cuidado las actividades y los materiales susceptibles de ser empleados en las sesiones. De este modo, se puede garantizar que el impacto en los alumnos será con toda probabilidad significativo y motivador. Es por esto que las actividades que ponen énfasis en la interculturalidad tienen un valor añadido, ya que conectan en red modos de vivir y tienden puentes entre las culturas a través del conocimiento y valoración de sus costumbres (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011).

La intervención didáctica se puede enfocar a la realización de una tarea final que por medio de las rutinas significativas que forman entre sí un todo bien entrelazado y en las que tienen cabida diferentes técnicas de aprendizaje con el objetivo de adaptar la docencia a las necesidades del aula (Nunan, 1998). Se entiende que la tarea final en Educación Infantil tendrá que estar ligada a los discursos narrativos en los cuales comprender y escenificar provoquen el desarrollo de la representación en todo su sentido incluyendo la representación simbólica.

Las consabidas tareas finales están precedidas por una pléyade de actividades, básicamente juegos y canciones, conectadas temáticamente entre sí y que provocan el desarrollo de las destrezas comprensivas y expresivas del alumnado. El diseño de estas sub-tareas se realizará en función de lo que aporten a la tarea final como actividades completas en sí mismas. Una metodología práctica sería el diseño de las unidades didácticas en torno a estas sub-tareas (bailar, escenificar una rima, realizar un juego) siempre que posibiliten el empleo de la lengua extranjera.

Si consideramos la importancia que tienen los cuentos tradicionales en el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños durante su infancia podemos concluir que iniciar la contextualización a través de los cuentos sería una buena práctica educativa y escolar. Esto supondría el empleo de cuentos tradicionales ingleses que no sólo resultan útiles por la lengua vehicular sino también porque transmiten las

costumbres y los valores de la cultura anglófona (Couto-Cantero, 2011). Por otro lado, la utilidad didáctica de estos textos está garantizada ya que se encuadra en las premisas expresadas anteriormente respecto a la relevancia de las tareas finales.

Para lograr una plena representación por parte de los alumnos, las actividades que se proponen para lengua inglesa se pueden desenvolver paralelamente y de manera coordinada con el trabajo que realiza el profesor tutor en lenguas ambientales. El cuento de *Gingerbread Man*, por ejemplo, se puede trabajar desde la lengua extranjera pero también tendría un valor añadido si simultáneamente se reforzase desde las lenguas ambientales. De este modo, expresiones tradicionalmente ancladas a los cuentos tales como *Once upon a time* se verían reforzadas al ser practicadas y aprendidas en más de una lengua. Así mismo, tomando esta narración como punto de partida para el aprendizaje de las partes del cuerpo humano, se pueden diseñar una serie de dinámicas que no sólo tienen un fin lingüístico sino que empleadas adecuadamente se convierten en guía para el inicio de la educación en valores a través de la *educación para la igualdad* (San Isidro, 2009: 67). Se incide por lo tanto en la formación integral del alumno a través del desarrollo del *saber ser*.

El procedimiento para introducir el cuento en las aulas consta de varias fases. En primer lugar, es necesario asegurarse de que la actividad genera expectación en los alumnos. Esto se consigue realizando una buena campaña de promoción de la dinámica, y para ello, es conveniente anticipar lo que se va a hacer por medio de la sugerencia de pistas que los alumnos podrán seguir y que apelan a su capacidad de deducir o anticipar lo que va a suceder.

4.2.5 Las buenas prácticas en el ámbito de las TIC

Otro aspecto de gran relevancia para incidir en el aprendizaje temprano es la utilización de las TIC. Con la relevancia adquirida por la Tecnología de la Información y la Comunicación en todos los ámbitos de la vida de los ciudadanos, los recursos digitales se han convertido progresivamente en una parte central de la práctica educativa en la enseñanza del inglés. La tecnología es, por lo tanto, uno de los más importantes condicionantes de los cambios sociales y lingüísticos

> Technology lies at the heart of the globalization process; affecting education work and culture... (Graddol, 1997:16)

Los alumnos están expuestos a un amplia gama de dispositivos tecnológicos en sus propios hogares desde la más tierna infancia por lo que cuando llegan a la escuela de Educación Infantil, muchos de ellos han desarrollado algunas de las habilidades digitales que los capacitan para participar en actividades con apoyo tecnológico. Por consiguiente, los métodos educativos que emplean los recursos multimedia para crear nuevos contextos en lengua extranjera ayudan a los alumnos a involucrarse y aprender según sus intereses. Se puede decir que la motivación está garantizada ya que apela al mundo real en el que el discente se desarrolla.

> People are always tempted to try to make an argument for technology having an impact on the development of pedagogy and in many cases we can see that the use of technology has enabled teachers to re-think what they are doing (Motteram, 2013:7).

El replanteamiento de cómo se emplean los recursos didácticos es un paso necesario para el diseño de la pedagogía educativa. Desde el punto de vista del alumnado, la utilización de la tecnología se convierte en un recurso muy útil y atractivo que transforma su modo de aprender dándole una dimensión nueva al proceso educativo. De hecho, un aprendizaje lingüístico con apoyo informático (*Computer Assisted Language Learning: CALL*) es una ventana abierta al mundo exterior desde el entorno escolar. Por otro lado, la visibilidad y la vivacidad que se imprime a las sesiones de aprendizaje del inglés a través de los recursos multimedia provoca que los alumnos relacionen los sonidos y las imágenes de un modo eficaz.

> It's proved that multimedia technology plays a positive role in promoting activities and initiatives of student and teaching effect in the English class (Shyamlee and Phil, 2012: 151).

Las estrategias de enseñanza de la lengua inglesa a los alumnos más jóvenes han utilizado tradicionalmente canciones, rimas e historias tradicionales con una estructura lingüística repetitiva. Por lo tanto, todos estos materiales que se han empleado en la docencia del inglés se pueden hallar en Internet, la cual se posiciona como una fuente inagotable de auténticos modelos orales gracias a los materiales y plataformas disponibles.

> The internet can be a rich source of authentic oral models via recorded songs, talking electronic books, podcasts and video clips that help learners with pronunciation as well as acquisition and reinforcement of new vocabulary (Pim, C. en Motteram, 2013:22).

Además, suponen una ayuda inestimable para los profesores no nativos con temor o poca confianza a la hora de hacer patentes sus destrezas orales. Es también un modo de exponer a los alumnos a distintos acentos y distintas maneras de pronunciar por lo que son una buena práctica para ejercitar la flexibilidad en las destrezas de comprensión oral.

El aprendizaje transformador se fundamenta en la motivación del alumnado por lo que el docente ha de incidir en este aspecto vital de la educación para lograr resultados óptimos, pero…*¿cómo se motiva a los alumnos de Educación Infantil para que se sumerjan en el mundo del aprendizaje de una lengua extranjera?*

En el caso que nos ocupa, la motivación se ha canalizar a través de la enorme capacidad de asimilación lingüística de los alumnos más jóvenes. La eficiencia pedagógica ha de ser el motor que mueva al profesorado a la hora de diseñar su metodología y para lograr esto, es necesario estimular la motivación a través de materiales atractivos, actualizados y conectados con el mundo que conoce el alumno.

El trabajo de aula a través de empleo de la TIC supone en muchos casos un interés para incidir en la práctica escolar fuera del ámbito del aula. Es lo que Motteram (2013) denomina "*extended classroom"*. Gracias a la tecnología, los alumnos pueden recrear las actividades e incluso el contexto del aula para incidir en su aprendizaje fuera del ámbito escolar y esto se consigue gracias a a motivación. La práctica diaria de aula se circunscribe al empleo de dispositivos tecnológicos para amplificar el efecto motivador de la docencia. Es lo que comúnmente se denomina "*blended classroom"*.

Cuando se hace referencia a la acción eficaz en la etapa de Educación Infantil, se pone el acento en la capacidad del docente para crear escenarios de aprendizaje lúdico que generen ilusión. No podemos subestimar la posibilidad que poseen los profesores de incidir en el crecimiento integral de los alumnos ya que los niños de esta etapa muestran una gran dependencia de sus maestros y los consideran modelos a seguir.

> Teachers are central to what happens in the classroom, because they have the knowledge and skills to find creative ways to support learners' language development(Motteram, 2013:177).

Por consiguiente, si se mueven los hilos adecuadamente, se estará poniendo una base sólida para el crecimiento de ciudadanos interesados en la comunicación y entendimiento internacional y respetuosos con las diferencias culturales.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

SEGUNDA PARTE

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 5

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Los rasgos particulares del estudio aquí expuesto nos han inclinado a optar por un modelo de investigación cualitativa, ya que lo consideramos el más apropiado para este tipo de investigación. Por estos mismos motivos de idoneidad y dentro del paradigma de la investigación cualitativa, nos valdremos del enfoque etnográfico para todas las fases del proceso, desde la recogida de datos hasta su interpretación.

Aunque desde la perspectiva de la investigación experimental se pueda objetar frecuentemente que los estudios cualitativos son subjetivos, sin embargo hay ámbitos de estudio que no pueden ser investigados como métodos de "laboratorio", como es el caso del presente proyecto. Uno de los elementos más valorados de este tipo de investigación es que es permeable al acervo de conocimientos y experiencias del investigador, que debe que aplicarlo a lo largo de todo el proceso de investigación.

Dentro de las distintas alternativas que ofrece la investigación cualitativa, el enfoque etnográfico es particularmente apropiado para salvar el abismo entre la teoría de la investigación y la práctica docente en las aulas, y lo hace desde el punto de vista de los miembros del grupo investigado, que en el caso que nos ocupa, corresponde a alumnado de educación secundaria y universitaria.

Desde la perspectiva de la investigación etnográfica, hemos tratado en todo momento de encontrar el justo equilibrio entre implicarse hasta llegar a la inmersión total en el contexto de la investigación y en sus datos, y al mismo tiempo, guardar el obligado distanciamiento que va asociado al enjuiciamiento científico y a la objetividad.

La presente investigación ha significado una intensa actividad interactiva, tanto por todos los aspectos referentes al estudio propiamente dicho, como por los aspectos de vivencia personal, razones estas que justifican el alto grado de motivación y consecuentemente de implicación personal y profesional en esta '*aventura etnográfica'*.

5.1. La investigación cualitativa

Con este capítulo y el siguiente nos hemos propuesto dejar *grabado* el proceso de la presente investigación en la *caja negra,* para retomar la metáfora empleada por Long (1983). Nuestra intención es facilitar el seguimiento metodológico del estudio, precisamente porque en gran parte de la bibliografía manejada nos hemos encontrado con importantes carencias a este respecto, es decir, con trabajos que se extendían en el análisis de datos y la discusión, pero en los que la metodología aplicada no era en modo alguno transparente.

Las características del tema planteado nos han llevado a decidirnos por un paradigma de *investigación cualitativa*, que nos parece congruente con el objeto de la investigación. Las *creencias* de los alumnos no son investigables con procedimientos experimentales o casi experimentales, ni medibles por procedimientos psicométricos. Podemos intentar descubrirlas, describirlas, explicarlas y relacionarlas unas con otras, trazando así una especie de mapa introspectivo de algunos ámbitos del proceso de aprendizaje de un grupo de alumnos. Para entenderlos precisamos de una aproximación más cercana a la llamada psicología cultural como la desarrollada por Bruner (1983, 1990, 1996), que reclama el valor de los relatos autobiográficos y los datos subjetivos para llegar a construir, mediante una acción interpretativa, un conocimiento científico sobre el aprendizaje y el funcionamiento de la mente.

Dentro del paradigma de investigación cualitativa, emplearemos el *enfoque etnográfico* para la recogida y el análisis de datos. Dicho enfoque se caracteriza por intentar comprender e interpretar los datos obtenidos desde la perspectiva de los participantes en la investigación, es decir, desde la perspectiva émica (Hymes, 1974; Watson-Gegeo, 1988), y abarca no sólo los datos que se refieren a unos conceptos determinados, sino que ha de incluir datos subjetivos, a partir de los cuales se va construyendo el llamado "*acto interpretativo*" (Duranti, 2000).

En el ámbito de los paradigmas de investigación en educación se ha diferenciado tradicionalmente entre investigación cuantitativa y cualitativa. Mucho se ha discutido hasta ahora, y el debate no ha terminado, sobre si uno u otro paradigma es más adecuado, más efectivo y, en definitiva, más *científico*. Sin duda estamos ante una controversia de amplias implicaciones, puesto que no se trata solamente de decantarse

por una u otra opción a la hora de abordar la investigación, porque se considere más o menos factible o efectiva, sino que la elección de uno u otro paradigma revela la *filosofía de investigación subyacente*, dado que: *"A paradigm determines the criteria according to which one selects and defines problems for inquiry and how one approaches them theoretically and methodologically*." (Husén, 1999: 31). Para una visión general de las diferentes opciones existentes en la metodología de la investigación educativa y de lenguas véase, por ejemplo, Camps (2002), López Valero y Encabo Fernández (2000), Brumfit y Mitchell (1989), Chaudron (1988, 2000), Cohen y Manion (1989), Hatch y Lazaraton (1991), Jonson (1992), Larsen-Freeman y Long (1991), Long (1983), Nunan (1991, 1992), Seliger y Shohamy (1989) y Wittrock (1989).

No es una cuestión baladí, por tanto, la de optar por uno u otro paradigma, puesto que esta decisión tiene que ver con dos concepciones de la realidad, que pueden considerarse desde el punto de vista ontológico, epistemológico y de aspectos que afectan a la relación entre el ser humano y su entorno (Cohen y Manion, 1989). Desde el punto de vista ontológico, la realidad puede ser considerada como externa al individuo, o sea, independiente en su existencia de él, o como producto de la percepción y conciencia individuales. En el primero de los dos casos se tenderá a un paradigma de investigación cuantitativo y experimental y, en el segundo, a un paradigma cualitativo, interpretativo y descriptivo. Desde el punto de vista epistemológico, se plantea la cuestión sobre si el conocimiento es transmitible de forma tangible o si está basado en una experiencia única y personal. Por último, desde el punto de vista de la relación ser humano-entorno, se puede considerar al ser humano como respuesta mecánica de su entorno (fundamento de las corrientes behavioristas) o como iniciador y responsable de sus propias acciones.

Husén (1999) afirma que la elección o *mezcla* de paradigmas está determinada por la clase de conocimiento que se busca. Por ejemplo, el enfoque funcional-estructural es adecuado para reformar la estructura del sistema; el enfoque interpretativo les será útil, por ejemplo, a profesores con un problema concreto a los que no les sirve la generalización. Este autor considera dos paradigmas de base:

- "*Explicar*": este paradigma sigue el modelo de las ciencias naturales y pone el énfasis en observaciones empíricamente cuantificables, basándose en el análisis de datos por medios matemáticos. Su objetivo es

establecer relaciones de causalidad y explicarlas. Sus raíces históricas están en el positivismo de Comte y el empirismo de Mill.

- "Entender": este paradigma viene derivado de las humanidades y se centra en la información holística y cualitativa, sustentándose en el análisis interpretativo. Su objetivo primordial es entender el contexto y las interacciones que se producen en él. Su origen histórico se encuentra en el idealismo alemán de Dilthey, la fenomenología de Husserl y la filosofía crítica de la Escuela de Frankfurt y Habermas.

El filósofo Jürgen Habermas aboga por un marco metodológico específico de las humanidades, que, según él, no han de supeditarse al pragmatismo de las ciencias naturales. Dicho marco tendría que reflejar el contexto cultural basado en la intersubjetividad, que no puede ser analizado con los mismos métodos científicos que usa, por ejemplo, la física (Habermas, 1973). Unos años después, este autor insiste en la necesidad de un paradigma de investigación para las humanidades, recurriendo al ejemplo de la sociología crítica y resaltando los problemas de medición y análisis de datos en esta disciplina. Lo interesante de su propuesta es que plantea la investigación no como una forma de observación pasiva característica de las ciencias naturales, sino como una forma de comunicación:

> En lugar de la observación controlada, que garantiza la anonimidad (intercambiabilidad) del sujeto observado y, por tanto, la reproducibilidad de la observación, surge una relación participante del sujeto entendedor con un "otro" (alter ego). El paradigma ya no consiste en observar, sino en preguntar; es, por tanto, una comunicación a la que el que el entendedor tiene que aportar, como siempre, partes controlables de su subjetividad para poder encontrar al "otro" en el nivel de intersubjetividad de un posible entendimiento (Habermas, 1978: 18).

Habermas considera que en las ciencias sociales, como por ejemplo en la sociología, nos dedicamos a estudiar personas, no objetos, y lo hacemos en un contexto comunicativo en el cual las perspectivas y los roles presentan reciprocidad, ya que hablamos y actuamos unos con otros. Los sujetos sociales aportan interpretaciones de su ámbito de actuación y su comportamiento es un fragmento de la actuación comunicativa global. Por tanto, desde el punto de vista metodológico se hace necesaria una interpretación orientada a la subjetividad (Habermas, 1982).

Cohen y Manion (1989) siguen la distinción clásica entre investigación cuantitativa y cualitativa. La primera de ellas trata el mundo social como el mundo natural, es decir, como una realidad externa al investigador y se caracteriza por una aproximación nomotética, diseñada para descubrir leyes generales. La investigación cualitativa se centra en la experiencia subjetiva de los individuos que van creando la realidad social y usa el método idiográfico, que intenta entender el comportamiento individual de las personas. Además, estos dos autores describen los puntos de vista próximos al positivismo y antipositivismo y los aglutinan bajo dos paradigmas: el normativo, que considera que el comportamiento humano sigue ciertas reglas y que, por tanto, debe investigarse con los métodos de las ciencias naturales; y el interpretativo, que destaca por su preocupación por el individuo. Al hacer un análisis general de ambos paradigmas en relación con las ciencias sociales, llegan a la conclusión de que dichos paradigmas se diferencian fundamentalmente en dos aspectos, el de comportamiento y acción y el de la teoría subyacente. Es decir, en el paradigma normativo el comportamiento viene directamente determinado por estímulos, mientras que el paradigma interpretativo se centra, por el contrario, en la acción como acto voluntario y responsable del individuo. En relación con la teoría, se puede destacar que el investigador normativo pretende llegar a teorías generales del comportamiento humano, mientras que en el caso del paradigma interpretativo, la teoría emerge de los datos generados al investigar al individuo.

A partir de esta distinción fundamental entre investigación cuantitativa y cualitativa, se ha refinado más la clasificación de los paradigmas de investigación en educación. Por ejemplo, algunos autores distinguen tres paradigmas, aunque la nomenclatura difiera levemente: paradigmas positivista, interpretativo y sociocrítico (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1997) y paradigmas positivista, constructivista-interpretativo y crítico-emancipatorio (Kohonen, Jaatinen, Kaikkonen y Lehtovaara, 2001).

Ya centrados en el ámbito de la investigación en lenguas, podemos destacar la distinción que establece Chaudron (1988) entre cuatro tradiciones de investigación, que él llama "*enfoques*":

- *Psicométrico*, que según él, es el más tradicional. Este enfoque compara los efectos de la instrucción en condiciones determinadas y controladas

con lo que aprenden los alumnos, midiendo este conocimiento mediante tests estandarizados.

- *Análisis de la interacción*, influido por la investigación realizada en los años 60 en el ámbito de la L1 en términos de significados sociales y clima en la clase. La creencia que subyace a este enfoque es la dependencia del comportamiento de los aprendices del clima en el aula y las interacciones generadas por el profesor.
- *Análisis del discurso*como intento de analizar por completo el discurso de la interacción en el aula en términos lingüísticos de carácter estructuralfuncional. La interacción se plantea como una secuencia de movimientos, como son estructurar, solicitar, responder y reaccionar. El pensamiento que subyace a este enfoque es la idea de que es el contexto lo que les da significado a las palabras; Wittgenstein sintetizaba esta idea en la frase: "El significado de una palabra es su uso en la lengua", citado por Weischedel, 1975: 298).
- *Etnográfico*, resultante de las tradiciones de investigación sociológica y antropológica. El objetivo de este enfoque es comprender e interpretar los datos obtenidos desde la perspectiva de los participantes en la investigación o perspectiva émica.

De estos cuatro enfoques, el psicométrico es, según este autor, el más cuantitativo. Los otros tres están más relacionados con los métodos cualitativos, pero aplican con mucha frecuencia métodos cuantitativos. En opinión de Chaudron, los paradigmas cuantitativo y cualitativo son dos perspectivas diferentes de los métodos más apropiados para intentar dar respuesta a cuestiones de investigación concretas. Por ejemplo, se puede intentar comprobar hipótesis con un método cuantitativo, pero esas hipótesis habrán surgido del trabajo con un método cualitativo. No hay, por tanto, contraposición, sino complementariedad entre ambos.

Esta idea es también sostenida por otros autores, que consideran que la disyuntiva cuantitativo-cualitativo es una distinción demasiado simplista que separa en dos compartimentos estancos métodos, enfoques o formas de concebir la investigación que muchas veces se encabalgan unos sobre otros o se complementan. Algunos autores incluso rechazan de plano esta terminología, por considerar que no está definida

explícitamente, como sostiene Grotjahn (1987). Este autor considera dos paradigmas como "*formas puras*":

- el *paradigma analítico-nomológico*, que no genera hipótesis sino que las comprueba;
- el *paradigma exploratorio-interpretativo*, que se encarga de formar hipótesis y comprobarlas en un mismo proceso.

Atendiendo no sólo a la forma de los datos, sino también al método de análisis, Grotjahn encuentra seis "*formas mixtas*":

- paradigmas experimental-cualitativo-interpretativo,
- experimental-cualitativo-estadístico,
- exploratorio-cualitativo-estadístico,
- exploratorio-cuantitativo-estadístico,
- exploratorio-cuantitativo-interpretativo,
- experimental-cuantitativo-interpretativo.

En resumen, Grotjahn defiende una investigación "*polimetodológica*", que aplica diferentes métodos, recoge distintos tipos de datos, implica a varios investigadores y se basa en varias bases teóricas al estudiar un aspecto determinado (Grotjahn, 1993). Este autor establece una serie de criterios que él considera imprescindibles para una investigación de calidad, tanto introspectiva (Grotjahn, 1987) como empírica en general (Grotjahn, 2000).

Fenstermacher (1986) aboga también por un "*pluralismo metodológico*", no en forma de incursiones arbitrarias en uno u otro paradigma de investigación, sino estableciendo una clara distinción entre la producción o generación de conocimiento y el uso o aplicación de dicho conocimiento, no perdiendo nunca de vista que el objeto de la investigación en educación son personas:

> Debido a que en educación tratamos con personas, con entidades que poseen intencionalidad y pasión, no podemos tener una ciencia que nos trate como si fuéramos átomos, moléculas, cojinetes de bola o planetas. Sin embargo, estas diferencias no implican que no podemos tener una ciencia en absoluto. Podemos y debemos. Pero es importante que comprendamos cómo funciona la ciencia cuando trabaja con seres

> dotados de intencionalidad y constituidos en parte por sus emociones y sentimientos (Fenstermacher, 1986: 176).

Por último, antes de centrarnos de lleno en la metodología cualitativa, consideramos interesante hacer referencia al modelo metodológico que aporta van Lier (1998) por su apertura y flexibilidad. Este autor no parte de paradigmas de investigación como compartimentos estancos, sino que sitúa los diferentes tipos de investigación en cuatro cuadrantes divididos por dos ejes que, en realidad, son dos continuums: uno situado entre la *no intervención y la intervención* por parte del investigador y el otro ubicado entre la *no estructuración y la estructuración* del objeto que se va a investigar (van Lier, 1988: 57). Es un modelo dinámico y que ofrece posibilidades de variación en todos los estadios de la investigación.

Tras este repaso general a los paradigmas de investigación en educación, pasamos a continuación a la descripción del paradigma cualitativo tal y como lo interpretamos y aplicamos en el presente estudio.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.2. Interés de la metodología cualitativa para este tipo de estudio

A estas alturas, la bibliografía sobre metodología cualitativa es amplia y ofrece gran cantidad de información. Una revisión de este tipo de metodología se puede encontrar, por ejemplo, en Bailey y Nunan (1996), Brüsemeister (2000), Burgess (1988), Davis (1995), Denzin y Lincoln (1994), Freeman (1995), Hitchcock y Hughes (1995), Lazaraton (1995), Lecompte, Millroy y Preissle (1992), Mason (1996), Maykut y Morehouse (1994), Müller-Hartmann y Schocker-v. Ditfurth (2001), Renkl (1999), Smith (1994), Taylor y Bogdan (1984) y Wittrock (1986).

La investigación cualitativa es un tipo de investigación pluridimensional; sus distintos enfoques han sido asociados a diferentes concepciones de la teoría de la ciencia. Mayring (1999) menciona algunos:

- *Empirismo inocente o positivismo:* parte de la base de que, a través del descubrimiento de leyes y reglas, podemos conseguir una imagen de la realidad. Algunos enfoques cualitativos pretenden llegar a esa imagen de la realidad basándose en una descripción que consideran exacta y objetiva en términos de que no puede ser replicada.
- *Racionalismo crítico o postpositivismo:* pretende demostrar supuestos erróneos sobre la realidad a partir de la falsificación de hipótesis. En los enfoques cualitativos, para la falsificación de las conclusiones globales basta muchas veces con contradecir un caso particular.
- *Enfoques de teoría crítica:* son la base de muchos enfoques cualitativos, por ejemplo, de los estudios de sociología crítica, feministas y étnicos.
- *Enfoques constructivistas:* la realidad se hace dependiente del lenguaje, se negocia a través del discurso de los participantes y se refiere a la situación particular. El investigador intenta entender y reconstruir este proceso.
- *Teoría del caos:* la realidad ha de comprenderse primariamente en contextos no lineales. Aquí surgen varios conceptos que están directamente relacionados con el pensamiento cualitativo: complejidad, enfoque holístico, orientación a los procesos.

- *Enfoques de estudio de las humanidades*: sólo se considera como verdad lo que el ser humano ha producido de forma histórico-cultural. También aquí operan términos cercanos al pensamiento cualitativo: enfoques de crítica textual, de descripción ideográfica, hermenéuticos, fenomenológicos, etc.

Este autor concluye que la investigación cualitativa no se puede asociar a un único fondo de teoría de la ciencia, ya que en todas sus posiciones se pueden encontrar enfoques cualitativos y cuantitativos.

Una primera aproximación a la metodología cualitativa nos lleva a considerar sus principios básicos (Cambra Giné, 1998, 2003):

- *Rigor*: al igual que exige todo estudio científico.
- *Naturalidad*: la metodología cualitativa sigue el principio holístico, es decir, es una investigación en el contexto en que se producen los acontecimientos que se quieren estudiar.
- *Credibilidad* (versus validez): ha de ser una observación profunda y prolongada y ha de usarse la triangulación de datos, es decir, se aportan datos de varias fuentes diferentes para sustentar una interpretación.
- *Transferibilidad* (versus generalización): las conclusiones deben ser transferibles a otros contextos similares, pero no se puede generalizar a partir del estudio de un contexto determinado.
- *Confirmabilidad* (versus objetividad): las conclusiones deben poder ser confirmadas por otros investigadores con los mismos datos o con datos de un contexto similar.

Según las autoras Colás Bravo y Buendía Eisman (1994), algunas características relevantes de esta metodología son las siguientes: supone una concepción múltiple de la realidad y sólo puede ser estudiada desde el enfoque holístico, su principal objetivo científico será la comprensión de los fenómenos y de sus relaciones internas y profundas, el investigador y su objeto de investigación interactúan y se influyen mutuamente, su propósito es desarrollar un cuerpo de conocimientos ideográficos intentando llegar a universalidades concretas y específicas y no a abstracciones universales, las interrelaciones entre los fenómenos hacen que no se puedan distinguir

causas de efectos. Todo esto, teniendo en cuenta que de las decisiones de carácter metodológico se derivarán ciertos valores implícitos.

A la hora de abordar la práctica investigadora y según las mismas autoras, de las características citadas se desprenden los siguientes rasgos metodológicos:

- Los datos se recogen en situaciones naturales, no manipuladas ni fuera de contexto.
- El principal instrumento de recogida de datos es el investigador.
- El investigador utiliza su bagaje de conocimientos tácitos.
- Se usan técnicas de recogida de datos abiertas, más flexibles y capaces de reflejar modelos de comportamiento.
- La selección de datos no se hace con afán de generalizar, sino de generar una teoría apropiada para el grupo que se está estudiando.
- El análisis de los datos es inductivo.
- La teoría se genera a partir de los datos, no al revés.
- El diseño de la investigación se va elaborando a medida que ésta va avanzando; además, se va cuestionando constantemente y adaptando a los nuevos datos y constataciones.
- Se aplican criterios de validez específicos para garantizar la credibilidad de los resultados.

En toda investigación cualitativa se pueden distinguir fundamentalmente cuatro fases: recogida de datos, análisis de los mismos, generación de teoría y redacción del informe de investigación. Pasamos a continuación a explicar brevemente cada una de ellas.

En los trabajos de investigación cualitativa, es importante que la fase de recogida de datos se realice en el contexto natural en el que éstos surgen, y no a partir de una *situación de laboratorio*. Las ya citadas Colás Bravo y Buendía Eisman (1994) distinguen entre técnicas directas o interactivas de recogida de datos (observación participante, entrevistas cualitativas e historias de vida) y técnicas indirectas o no interactivas, que incluyen documentos oficiales (currículum, plan de estudios) y documentos personales (diarios, cartas).

Nos parece oportuno puntualizar aquí que, tal y como señalamos y explicamos también posteriormente en el apartado dedicado al diseño de la investigación, más que a "*recoger*" datos, nos referimos a "*generar*" datos a partir de la introspección (diarios de aprendizaje) y de la interacción (entrevistas semi-estructuradas).

La segunda fase de la investigación es la constituida por el análisis de datos. A diferencia de otros paradigmas, en investigación cualitativa no se deja el análisis de datos para el final, sino que éste va impregnando todo el proceso de investigación. La propia codificación de los datos es el inicio del análisis. A partir de esa codificación se intentan establecer categorías que se van refinando cada vez más y que a su vez, generan la necesidad de recoger otros datos que rellenen huecos que van quedando. Es así como se llega a una interacción continua entre la recogida de datos, su análisis y la teoría que va emergiendo de ese proceso.

Una excelente revisión de este tema la ofrecen Gil, García y Rodríguez (1995), exponiendo dificultades y características del proceso general del análisis de datos. En dicho proceso distinguen varias etapas, que van desde la lectura inicial de los datos hasta la verificación de conclusiones, pasando por la codificación y disposición de los datos y la obtención de conclusiones. No es éste un proceso que implique una secuencia lineal, sino que unas etapas se encabalgan en otras o duran incluso todo el proceso de investigación. Los mismos autores ofrecen una revisión de recursos informáticos para el análisis etnográfico que pueden facilitar mucho la tarea de manejar ingentes cantidades de datos. Sin embargo, a pesar de los programas informáticos existentes, los autores más solventes que trabajan en esta aproximación a la investigación insisten en la necesidad de tener el corpus cerca, anotado, releído, con los investigadores familiarizados con cada apartado y episodio, dispuestos a releerlo una vez más, atendiendo a las formulaciones facilitadas por los informantes o interlocutores. Este manejo manual y reiterado del corpus es una característica artesanal que muchos investigadores subrayan una y otra vez en sus declaraciones y escritos y que no podemos por menos de confirmar a la luz de nuestra experiencia.

Hitchcock y Hughes (1995) mencionan las siguientes características del análisis de los datos cualitativos: es inductivo, innovador, emergente, exploratorio y creativo; implica trabajar una y otra vez los materiales, así como re-escribir las notas de campo; supone la producción de códigos, de los cuales emergen las categorías; hace necesaria la comparación de acontecimientos a lo largo del tiempo y del espacio; opera en un

continuum entre descripción y análisis y se ocupa de la clasificación de datos y la creación de tipologías.

Colás Bravo y Buendía Eisman (1994) explican los procedimientos metodológicos que implica el análisis de datos, empezando con el proceso de teorización, que consiste en descubrir y sistematizar categorías abstractas por medio de exploración, descripción, interpretación y teorización. Dicho proceso se retroalimenta a sí mismo constantemente: la recogida de datos y su exposición da lugar a conclusiones, que a su vez pueden llevar a otra recogida de datos con un nuevo enfoque, con lo cual el proceso se reinicia. Es, por tanto, un ciclo en el que se va generando teoría a partir de los datos recogidos.

Desde el punto de vista práctico del desarrollo de una investigación, LeCompte (2000) propone una serie de cinco pasos que componen el proceso del análisis de datos. Son los siguientes: ordenar y clasificar los datos obtenidos, encontrar unidades de análisis a base de manejar una y otra vez los datos, crear grupos estables de unidades contrastándolas y comparándolas una y otra vez, identificar modelos o taxonomías de unidades de análisis relacionadas entre sí, unir dichos modelos para formar estructuras con el fin de llegar a una descripción global del problema que se está estudiando. Miles y Huberman (1994) ofrecen una serie de recursos para el análisis de datos cualitativos.

La tercera fase de la investigación cualitativa es la que tiene por objeto la generación de teoría. En efecto, la investigación cualitativa no debe quedarse en una mera descripción, por más detallada y densa que ésta sea. Su objetivo es el de generar teoría a partir del mundo empírico que se estudia, es decir, a partir de los datos que se recogen. En esto se basa la llamada "*grounded theory*" (Glaser y Strauss, 1967). La generación de teoría es un proceso, no un producto. Esto no quiere decir que el investigador comience a trabajar como si de una tabula rasa se tratara, sino que ya dispone desde el principio de cierta base teórica que se va modificando y modelando a lo largo de la investigación, de acuerdo con los datos que va recogiendo y las conclusiones que va extrayendo. En el caso de nuestra investigación todo esto tiene que ver con teorías difusas sobre cómo se organiza el aprendizaje y la enseñanza de una lengua, es decir, está directamente relacionado con lo que solemos llamar aproximaciones metodológicas o didácticas.

Según Woods (1992), la teoría va emergiendo a partir de indicadores que se van identificando al realizar el análisis de datos. Los indicadores son signos que avisan de que *algo pasa*, de que hay conexiones insospechadas, que se va perfilando un modelo. Después del proceso de establecimiento y refinamiento de categorías, se ha de realizar el llamado "*muestreo teórico*", que sirve para asegurar que todas las categorías y códigos han sido completamente identificados e investigados. El proceso debería continuar hasta llegar a la "*saturación*", es decir, hasta el punto en el que ya no se generan nuevas teorías ni se añaden datos a los ya existentes.

El mismo autor establece criterios para una buena teoría que emerge de los datos: debe ajustarse a los datos que pretende explicar, ha de tener poder de explicación y ser capaz de predecir resultados en determinadas circunstancias, debe ser relevante y estar dirigida a aspectos centrales del área investigada, ha de tener flexibilidad y ser capaz de tener en cuenta material nuevo y diferente, debe ser densa y abarcar pocos constructos teóricos que engloben gran cantidad de propiedades y categorías y debe ser integrativa, es decir, establecer una fuerte relación entre los constructos.

En todo caso, incluso cuando se llega a la saturación, la teoría que ha ido emergiendo y que se generaliza en términos de transferibilidad no es algo final y definitivo, sino una hipótesis de trabajo para otros estudios (Taft, 1999).

La última fase de la investigación cualitativa es la redacción del informe de investigación, que debe incluir la descripción detallada de su contexto y de su metodología: forma de recogida de datos, descripción detallada de los informantes y de los procedimientos seguidos, así como justificación del porqué de la metodología empleada. Se trata de generar una "*descripión densa*" (Geertz, 1973), es decir, rica en detalles, contextualizada y holística (es decir, con ejemplos representativos de las afirmaciones que se hacen) y desde la perspectiva émica, es decir, de los participantes en la investigación. El objetivo es hacer llegar al lector la mayor cantidad de información posible, con el fin de que pueda juzgar la credibilidad de la investigación.

El informe de investigación no sólo debe presentar los aspectos ya mencionados, sino que debe ser como una película de todo el proceso de investigación, que ha de incluir no sólo los éxitos, sino también los "*fracasos*": los callejones sin salida, los problemas surgidos, las dificultades que se pudieron superar y las que no. En palabras de van Lier:

> The worker in the field is essentially alone, and inevitably learns as much from opportunities missed, false leads too strenuosly pursued, and insights by-passed in inexplicable ways, as from routine description and categorisation (van Lier, 1990: 41).

Por último, cabe destacar la idea del texto del informe como un rizo o una espiral que se va agrandando cada vez más y que incluye ámbitos y contextos cada vez más amplios en su redacción (Arnaus, 1995).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.3. Criterios de credibilidad de la investigación cualitativa

Una de las críticas más frecuentes que se le hacen a los estudios cualitativos es que son "*subjetivos*", es decir, que presentan el estudio de un grupo muy concreto en circunstancias específicas no aplicables a otros grupos ni a otros contextos. Muchos críticos de la investigación cualitativa dudan de su utilidad porque los resultados no se pueden extrapolar ni generalizar. Frecuentemente son críticas que hechas desde la perspectiva de la investigación experimental, a veces sin tener en cuenta que hay ámbitos que nos interesa estudiar que no pueden ser investigados por métodos *de laboratorio*, como es el caso del presente proyecto: la investigación de creencias de estudiantes universitarios.

La investigación cualitativa no pretende ser "*objetiva*" según el concepto de objetividad con el que operan las ciencias naturales o experimentales. Precisamente uno de los factores más valiosos de este tipo de investigación es que es permeable al bagaje de conocimientos y experiencias del investigador, que tiene que utilizarlo desde el principio del proceso investigativo (localización del contexto) hasta el final (análisis de los datos, discusión de los resultados y establecimiento de conclusiones). Muchas veces, el investigador sólo entiende y puede interpretar los datos obtenidos a la luz de los conocimientos, tácitos o no, que él tiene de ese contexto que está estudiando.

Pero eso no significa que no haya criterios para diferenciar la investigación cualitativa y etnográfica de calidad de la que carece de ella. A este respecto hemos de considerar dos conceptos: *fiabilidad* y *validez*. La *fiabilidad* se refiere a si los resultados obtenidos son consistentes o no. Hay dos tipos de fiabilidad: *interna* y *externa*. La fiabilidad interna se refiere a si la recogida de datos, el análisis y la interpretación son consistentes en sí mismos, mientras que la fiabilidad externa se pregunta hasta qué punto otros investigadores ajenos al estudio pueden reproducirlo y obtener resultados semejantes. Con el fin de aumentar la fiabilidad interna se pueden usar descriptores de baja inferencia, es decir, conceptos que no dependan de la inferencia del investigador, se puede recurrir a varios investigadores, a la revisión del estudio por otros investigadores que trabajen en temas similares; además, se recomienda grabar en vídeo o audio los datos. Con objeto de mejorar la fiabilidad externa ha de hacerse explícito el estatus del investigador, hay que describir detalladamente a los participantes de la investigación, el contexto y las condiciones existentes, hay que definir explícitamente constructos y

premisas y presentar con todo detalle los procedimientos de recogida de datos y análisis (Nunan, 1992).

Por su parte, la *validez* considera hasta qué punto un estudio investiga realmente lo que se había propuesto estudiar. También aquí Nunan (1992) distingue entre *validez interna*, que se ocupa de si los resultados obtenidos tienen quizás que ver con el tratamiento que se les ha dado a los datos, y *validez externa*, que considera si los resultados pueden ser generalizados a un grupo mayor. Con el fin de mejorar la validez interna es preciso plantearse si se producen cambios en los participantes que afectarán a los resultados del estudio, si ha habido imparcialidad en la selección de los informantes, si éstos sufren desgaste que pueda afectar a los resultados y si se han examinado rigurosamente explicaciones alternativas a los fenómenos estudiados. Para aumentar la validez externa habrá que comprobar si hay fenómenos exclusivos de un grupo concreto y, por tanto, no comparables, si los resultados son en parte fruto de la presencia del investigador, si no se pueden realizar comparaciones cruzadas de grupos o si éstos comparten o no términos abstractos y constructos. El mismo autor añade el concepto de "*validez de constructos*", según el cual los investigadores deben definir los constructos que están investigando de tal forma que sean accesibles al público.

Eisenhart y Howe (1992) proponen cinco criterios generales para asegurar la validez de la investigación en educación. Podemos condensarlos como sigue:

- Adecuación entre preguntas de investigación, procedimientos de recogida de datos y técnicas de análisis, de forma que la metodología de investigación aplicada estudie realmente lo que nos hemos propuesto.
- Aplicación efectiva de la recogida de datos y las técnicas de análisis, que asegure un alto nivel de credibilidad ya en este estadio de la investigación.
- Atención al conocimiento previo y coherencia con el mismo, es decir, el investigador deberá situar el nuevo conocimiento que va surgiendo en el contexto del ya existente, sea éste teórico o práctico. Lo mismo se aplica al conocimiento previo del investigador, que compone su "*subjetividad*", que debería quedar perfectamente explicitada.
- Atención a los valores que afecten a la investigación, es decir, discusión de la importancia, utilidad y riesgos de los resultados del estudio.

- Comprensión global, es decir, tratamiento holístico de los cuatro primeros criterios y equilibrio entre ellos.

Para una visión general de los principios de fiabilidad y validez aplicados a diversos instrumentos de investigación véase Chaudron (1988: 23-28).

Uno de los métodos que contribuyen a aumentar la credibilidad de la investigación cualitativa es la triangulación, el uso de varios métodos de recogida de datos en el estudio de un tema; es decir, se trata de una "*propuesta multimétodo*" (Cohen y Manion, 1989). De esta forma se pretende poder equilibrar posibles carencias de una u otra fuente o de uno u otro método de recogida y análisis de datos. He aquí una definición de triangulación:

> Triangulation is the combination and use of several research methodologies in the study of the same phenomenon. It is employed to overcome the built-in weaknesses ot biases of a specific methodology, and is considered to be an important resarch procedure, especially in humanistic research methodology (Grotjahn, 1991: 201).

Por lo tanto, la triangulación nos permite relacionar unos grupos de datos con otros. Además de contribuir a aumentar la credibilidad de la investigación, puede también facilitar la fase de análisis e interpretación de los datos, ya que nos facilita mayor cantidad y calidad de criterios para ello.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.4. La adopción de un enfoque etnográfico

Ya a finales del siglo XIX y principios del XX los antropólogos y sociólogos realizaban trabajo de campo, muchos de ellos siguiendo el ejemplo de Malinowski, que fue el primero en reclamar una sistematización de dicho trabajo. Sin embargo, los métodos etnográficos llegan relativamente tarde al ámbito de la educación, concretamente en los años 60 del siglo XX. La etnografía se considera una modalidad de investigación de las ciencias sociales que surge de la antropología cultural y de la sociología cualitativa, y se inscribe en la metodología cualitativa. En este sentido, nos hacemos eco de las palabras de Mª Paz Sandín cuando argumenta que:

> Se habla de investigación etnográfica o simplemente de etnografía para aludir tanto al *proceso* de investigación por el que se aprende el modo de vida de algún grupo como al *producto* de esa investigación: un escrito etnográfico o retrato de ese modo de vida (Sandín Esteban, 2003: 154).

Es en la famosa Conferencia de Stanford, celebrada por antropólogos y educadores en 1954, donde se sientan las bases de la antropología de la educación, que se sirve de métodos etnográficos. Pulido Moyano (1995) destaca las cuatro ideas centrales expuestas en dicha conferencia:

- Necesidad de una contextualización socio-cultural en el estudio de los procesos educativos.
- Búsqueda de un marco filosófico que fundamente la articulación entre la teoría antropológica y la teoría educativa.
- Relación de la educación con las fases "culturalmente definidas" del ciclo vital, dado que parece ser que el desarrollo del individuo está segmentado en etapas culturalmente definidas.
- Naturaleza intercultural del entendimiento y del aprendizaje.

Sin duda, en las últimas décadas estamos asistiendo a un uso abusivo de este término, toda vez que parecen estar de moda los estudios de tipo etnográfico, lo que hace que éste se haya empleado con acepciones no del todo precisas. Así pues, se puede definir la etnografía, atendiendo a su etimología, como la ciencia que tiene como objeto de estudio la descripción de las razas o pueblos. Estos estudios pueden tener vertientes distintas según se atienda a aspectos lingüísticos, culturales, etc. Pero esta definición es

muy limitada si se tienen en cuenta todos los estudios que se han realizado hasta hoy y que se inscriben bajo esta disciplina.

Existen diferentes definiciones dadas por diversos autores como la de Gumperz y Hymes (1964), en las que se considera la etnografía como una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos, que recrea para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas. El investigador comienza examinando grupos y procesos, comunes o no, como si fueran únicos. Ello le permite apreciar aspectos tantos generales como de detalle, necesarios para dar credibilidad a su descripción.

En el siglo XIX abundan los informes y los libros de viajes, sobre todo los que describen aspectos de la vida de los habitantes de las colonias que los países europeos poseían al otro lado del océano. Es en este contexto donde surge la antropología, y se empieza a prestar atención científica al estudio de esos grupos sociales y tribus que hasta ese momento no se conocían en Europa. Así, se empieza a llamar etnografía a una descripción monográfica de gente.

A principios de este siglo la etnografía se caracteriza por los estudios que se hicieron, sobre todo desde Estados Unidos, de grupos, tribus o pueblos con el objeto de conocer mejor sus costumbres, su cultura, y en general, su forma de vida. Destacan sobre todo Boas (1858-1942) y sus estudios para descubrir el porqué de las diferencias entre tribus y naciones del mundo. Éste recomendó a los investigadores de campo que describieran los hechos tal y como eran y que intentaran en lo posible evitar los juicios de valor. Y también hay que mencionar a Malinowski (1884-1942) que insiste, como el anterior, en la importancia de conseguir datos empíricos utilizando el trabajo de campo.

También durante los mismos años se realizan estudios antropológicos en Inglaterra pero, a diferencia de los realizados en EE.UU., no se basan en la etnografía holística y cognoscitiva, sino en el interaccionismo simbólico (su aplicación se orienta a los lugares de trabajo y estudio). Ya en los años ochenta, es la sociolingüística la que domina la investigación cualitativa. Destacan los trabajos de Stubbs y Bernstein. La investigación etnográfica en Inglaterra, se centra en problemas vinculados a la clase social, ideología, roles, etc.

Woods (1987) nos dice que la etnografía se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta y cómo interactúa. Se propone describir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo esto se desarrolla o cambia con el tiempo de una situación a otra. Trata de actuar desde dentro del grupo y de las perspectivas de los miembros que lo componen. Lo que interesa son sus significados e interpretaciones. En lo que coinciden los diferentes autores es en la metodología: combinaciones de investigación cuantitativa y cualitativa, estudio de casos, investigación de campo, e investigación antropológica.

Con objeto de propagar su difusión, popularizarla y, en definitiva, obtener fondos de investigación, se ha pregonado durante un tiempo a los cuatro vientos que la etnografía es adecuada para evaluar, juzgar, diagnosticar, pronosticar, proponer y mejorar los procesos educativos. Por eso, muchos de los estudios etnográficos que se han hecho son estudios de evaluación de programas. Sin embargo, esto no es un imperativo metodológico, sino más bien uno que se presenta en la práctica de la política educativa de muchos países:

> Els etnógrafs de l'educació no persegueixen sempre valorar, diagnosticar o pronosticar l'evolució de les situacions que estudien. Es més, això només ho fan en casos molt comptats, generalment quan no tenen altre remei que fer investigació per contracte com a avaluadors (Pulido Moyano, 1995: 17).

En este sentido, este autor distingue entre investigar cómo son las cosas en educación y cómo habrían de ser. Pulido Moyano constata una gran diferencia entre la tradición de etnografía de educación en Norteamérica, representada por Wolcott, y la tradición británica, representada por Hammersley y Atkinson. Para los segundos, la etnografía es simplemente un método, a la misma altura que otros, como pueden ser el experimento o la encuesta. Sin embargo, el primero considera esta idea como demasiado reduccionista, puesto que no recoge presupuestos de otras disciplinas que influyen en este ámbito, como la psicología o la antropología cultural.

Para Peter Woods, uno de los principales representantes de la etnografía en la investigación de los procesos educativos, la etnografía es un conjunto de métodos de investigación: "*The research methods most appropriate for symbolic interactionism fall under the general term 'ethnography'.*" (Woods, 1992: 369). Según este autor, la etnografía es especialmente adecuada para salvar el abismo entre la teoría de la

investigación y la práctica docente en las aulas, y lo hace desde la perspectiva de los miembros del grupo investigado.

Woods aplica a la etnografía la metáfora del viaje: *"[la etnografía] entraña siempre la excitación propia de un viaje de descubrimiento por nuevos territorios, junto con los intereses humanos básicos de búsqueda y comprensión de la gente que en ellos encontremos*." (Woods, 1986: 20). La etnografía constituye en sí misma un proceso de aprendizaje.

Como ya hemos mencionado, para Hammersley y Atkinson la etnografía es simplemente un método de investigación:

> For us ethnography (or participant observation, a cognate term) is simple one social research method, albeit a somewhat unusual one, drawing as it does on a wide range of sources of information. The ethnographer participates, overtly or covertly, in people's daily lives for an extended period of time, watching what happens, listening to what is said, asking questions; in fact collecting whatever data are available to throw light on the issues with which he or she is concerned (Hammersley y Atkinson, 1983: 2).

Estos dos autores son todavía más tajantes: *"It should be clear that we do not regard ethnography as an 'alternative paradigm' to experimental, survey, or documentary research. Rather it is simply one method with characteristic advantages and disadvantages."*(Hammersley y Atkinson, 1983: 23).

En el presente estudio, consideramos el enfoque etnográfico como una de las formas de la investigación cualitativa que atañe a todas las fases del proceso, desde la recogida de datos hasta su interpretación. Van Lier (1988) justifica su defensa de la etnografía en educación por considerar que nuestro conocimiento actual de lo que pasa en las aulas es muy limitado y que habría que aumentarlo. Sin embargo, esto sólo se puede conseguir entrando en las aulas para recoger datos, que, además, han de ser interpretados en el propio contexto del aula, un contexto que no sólo es lingüístico o cognitivo, sino esencialmente social. Este autor se adscribe a una visión "*fuerte*" de la etnografía, que la considera como paradigma científico per se, en contraposición con la visión "*débil*" de otros investigadores, que la consideran sólo como generadora de hipótesis. Es más, considera que la etnografía ha de ser exploratoria, pero también generadora y comprobadora de teoría (van Lier, 1990).

Una muestra de la gran variedad de usos que puede tener la etnografía en educación se puede consultar en la revisión de estudios etnográficos que ofrece Holliday (1996). Este autor aboga por una postura de los profesores que sea sensible a las influencias e implicaciones sociales de lo que hacen, lo que él llama "*imaginación sociológica*".

Para aclarar el uso que hacemos del término "*etnografía*", ofrecemos una definición que ya se ha convertido en clásica y que nos parece especialmente útil en el marco de este estudio: "*Ethnography is the study of people's behaviour in naturally occurring, ongoing settings, with a focus on the cultural interpretation of behaviour."* (Watson-Gegeo, 1988: 576). Esta idea de la interpretación cultural no es nueva en la tradición etnográfica. Geertz, que publicó en 1973 su conocida obra *La interpretación de las culturas*, tituló su primer capítulo "*Interpretación densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*", dando una cierta popularidad en el campo etnográfico al concepto acuñado por Gilbert Ryle. En ese capítulo, Geertz afirma:

> La descripción etnográfica presenta tres rasgos característicos: es interpretativa, lo que interpreta es el flujo del discurso social y la interpretación consiste en tratar de rescatar 'lo dicho' en ese discurso de sus ocasiones perecederas y fijarlo en términos susceptibles de consulta (Geertz, 1973: 32).

En relación con la presente investigación suscribimos asímismo la siguiente definición de etnografía: *"[...] podemos decir que una etnografía es la descripción escrita de la organización social, las actividades, los recursos simbólicos y materiales, y las prácticas interpretativas que caracterizan a un grupo particular de individuos*." (Duranti, 1997: 126). Nos parece fundamental hacer hincapié en que la etnografía es el estudio de los individuos que forman parte de un grupo determinado, que tiene su propia cultura; en nuestro caso pretendemos acercarnos a la *cultura de aprendizaje o cultura de los alumnos* que participan en la investigación. Este énfasis en el aspecto cultural queda reflejado en la siguiente definición:

> Ethnographic research consists essentially of a description of events that occur within the life of a group with special regard to social structures and the behaviour of individuals with respect to their group membership, and an interpretation of the meaning of these for the culture of the group(Taft, 1999: 113).

Desde el punto de vista práctico, una buena investigación etnográfica, según David Nunan (1992) debería ser:

- *contextual*, es decir, la investigación se debe llevar a cabo en el contexto natural de los acontecimientos;
- *no obstrusiva*, ya que el investigador no debe manipular los fenómenos que investiga;
- *longitudinal*, puesto que ha de ser una investigación a largo plazo;
- *colaborativa*, ya que el investigador colabora con los participantes;
- *interpretativa*, dado que el análisis de los datos es interpretativo;
- *orgánica*, es decir, ha de existir interacción entre la fase en la que se plantean preguntas o hipótesis de investigación y la fase de recogida de datos y su interpretación.

Hitchcock y Hughes (1995) establecen el siguiente proceso de la etnografía en la investigación educativa: localización de un campo de investigación, acceso a él, localización de informantes, desarrollo de relaciones de campo, recogida de datos de campo, recogida de datos fuera del campo y análisis. Sin embargo, no debemos interpretar estas fases como compartimentos estancos o acciones consecutivas. La etnografía no es un proceso lineal, sino que precisamente se caracteriza por ser cíclico:

> A good ethnographer will never claim to have found sufficient or even adequate clues to knowledge about the people studied. Every insight generates further questions, and every question suggests further avenues for exploration (Van Lier, 1990: 47).

En todo este proceso, el etnógrafo o investigador desempeña un papel central, ya que es el principal instrumento de recogida de datos. Para conseguir una buena inmersión en los datos participa en la vida social del grupo y así es reconocido por él; es decir, tiene un papel social dentro del grupo que también influirá en los datos que recoja y, por tanto, en los resultados de la investigación. Aquí se manifiesta evidentemente un peligro: que el investigador se involucre demasiado en la vida del grupo, de forma que su estatus como investigador peligre. Hay algunos autores que hablan incluso de un proceso de aculturación del investigador dentro del grupo estudiado (Taft, 1999).

Duranti (1997: 91) habla del etnógrafo como "*mediador cultural*" que se mueve entre dos tradiciones: su propia formación teórica y la representada por el grupo que estudia. El etnógrafo observa, escucha y aprende de las personas que investiga. Duranti aborda el dilema del acercamiento y distanciamiento del investigador con respecto a las

personas investigadas describiendo dos cualidades que él considera necesarias, si bien aparentemente contradictorias, en el etnógrafo: una habilidad para distanciarse de las reacciones inmediatas de los participantes en la investigación y la intención de identificarse o lograr un cierto grado de empatía con las personas investigadas, con el fin de poder llegar a una perspectiva émica.

Este dilema de "*involucramiento*" versus "*distanciamiento*" ya había sido planteado por Woods:

> The researcher must try to maintain a delicate balance between achieving as complete an understanding of insiders' perspectives as possible and sociological distance, thus permitting rigorous analysis of them (Woods, 1992: 355).

En definitiva, lo que ha de intentar el investigador etnográfico es un equilibrio entre ambos extremos, como argumentan Arnaus y Contreras (1995).

Otro de los elementos de importancia vital en la investigación etnográfica es el contexto, en cuyo marco se recogen los datos, se analizan y se extraen las conclusiones que incluyen el surgimiento de nueva teoría. Una de las premisas clave de la etnografía es no descontextualizar la investigación en ningún momento. Una de las bases de este postulado se encuentra ya en Malinowski, que planteó el problema del significado y el contexto en las lenguas primitivas:

> La clara comprensión del íntimo vínculo existente entre la interpretación lingüística y el análisis de la cultura a la que pertenece el lenguaje muestra en forma convincente que ni una Palabra ni su Significado tienen una existencia independiente y autosuficiente (Malinowski, 1923: 323).

Para este autor, ya convertido en clásico, es fundamental, en toda investigación etnográfica, permanecer dentro del marco de la cultura que se estudia y tener en cuenta sus características a la hora de interpretar los datos: *"El significado de una palabra debe colegirse siempre, no de una contemplación pasiva de esta palabra, sino de un análisis de sus funciones, con referencia a la cultura dada."*(Malinowski, 1923: 323).

A este respecto es interesante también su concepto de situación: "*Consiste justamente en esa atmósfera de sociabilidad y en el hecho de la comunión personal de esa gente*." (Malinowski, 1923: 330). Al introducir el concepto de "*comunión fática*", en la cual los lazos de unión entre las personas se crean a través de la interacción

lingüística, Malinowski considera el lenguaje no como un instrumento de reflexión, sino como modo de acción.

Al tratarse la etnografía de una descripción densa de un grupo particular de individuos que forman una cultura determinada, hemos de tener el cuenta la función primordial que en ella juega el lenguaje, especialmente la relación entre el lenguaje y el contexto en el que surge.

En su estudio del lenguaje cotidiano, al cual se tiene que atener, en su opinión, la filosofía, Wittgenstein afirma que el sentido de las palabras cambia según el contexto en que aparecen. No es posible, por tanto, dar una definición filosófica unívoca de una palabra, que es lo que gran parte de la filosofía había intentado hasta entonces. Weischedel cita un fragmento de las Philosophische: "*No se puede adivinar cómo funciona una palabra. Hay que ver su uso y aprender de él*" (Weischedel, 1975: 298). Otro filósofo alemán, Habermas, se ocupó del lenguaje y su uso en la investigación de las ciencias sociales. El lenguaje es para él "*…el medio en el cual los significados se dividen no sólo en el sentido cognitivo, sino también en el sentido global de una transcendencia que abarca también aspectos afectivos y normativos*" (Habermas, 1973: 198). Para Habermas, el lenguaje es el fondo de la intersubjetividad que se establece entre los individuos en las relaciones sociales de un determinado grupo. Y dicha intersubjetividad es precisamente uno de los objetivos que deberían plantearse las ciencias sociales.

En resumen, la etnografía estudia una cultura (por ejemplo, el aula) o un grupo dentro de un contexto natural, no experimental. El investigador es un observador atento, pero no manipula. Su interés se centra en obtener los datos dentro del contexto en que se producen. Su finalidad es entender esa cultura o ese grupo, para lo cual realiza un análisis interpretativo y descriptivo de los datos, a partir del cual va emergiendo la teoría en forma de códigos y categorías. La presentación de los datos se caracteriza por ser una descripción densa (Geertz, 1973; Watson-Gegeo, 1988), por mantener una perspectiva émica, *"desde dentro",* es decir, desde el punto de vista de los participantes (en contraposición a la perspectiva ética, que usa marcos, conceptos y categorías ya establecidos) y por respetar el principio holístico, que intenta captar el contexto como un todo integral en lugar de seccionarlo en partes. La investigación etnográfica siempre ha de ser una investigación contextualizada.

El contraste entre perspectiva émica y ética es fundamental en etnografía. Dell Hymes aclara ambas perspectivas y defiende la mayor validez de la primera:

> An 'emic' account is one in terms of features relevant in the behaviour in question; an 'etic' account, however useful as a preliminary grid and input to an emic (structural) account, and as a framework for comparing different Eric accounts, lacks the emic account's validity (Hymes, 1974: 11).

Para van Lier (1990) la perspectiva ética es la que se ocupa de describir o generalizar sin referirse a ningún contexto particular. A ella pertenecen, por ejemplo, descripciones técnicas o parrillas de clasificación. La perspectiva émica, por otro lado, se refiere a reglas, conceptos, creencias y significados de las personas que forman un grupo. Este autor parte de la base de que ambas perspectivas no necesariamente tienen que encontrase en conflicto, sino que pueden complementarse por medio del ya mencionado principio holístico.

En definitiva, consideramos que la etnografía posee un valor social más amplio que el de ser un mero método de investigación. En palabras de Geertz:

> …el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdidumbre y que el análisis de esta cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones (Geertz 1973: 20).

La investigación etnográfica asume, así, el valor de los datos subjetivos, de las narraciones personales como fuente de conocimiento (Bruner, 1983) y de las maneras de decir espontáneas como datos significativos para la investigación.

A las preguntas sobre la cientificidad de este tipo de investigación que no se basa en estudios de causa-efecto ni en datos que cobran sentido a partir de un estudio estadístico, se puede responder, siguiendo a Geertz:

> The ousider view of anthropology as a powerful regenerative force in social sciences and humane studies [...] is an indication that 'the anthropological way of looking at things', as well as 'the anthropological way of finding things out' and 'the anthropological way of writing about things' do have something to offer the late twentieth century (Geertz, 2000: 97).

En toda investigación existe una exigencia moral imprescindible. En el caso de la etnografía esta exigencia es aún mayor, porque se basa en la subjetividad y consiste en sí misma en un proceso social, tal y como subrayan Arnaus y Contreras (1995), que

ofrecen una amplia revisión del compromiso ético en este tipo de investigación. Se considera a las personas investigadas como *sujetos* y no como meros *objetos* de investigación; de ahí la necesidad de llegar a acuerdos comunicativos sobre los contenidos y procesos de investigación. También significa adentrarse en la subjetividad de las personas investigadas y hacerlo desde la subjetividad de la persona que investiga, desde su capacidad de empatía y de crear un clima de confianza que haga posible la etnografía como proceso social. En este sentido, Holliday (1996) se hace eco del compromiso ético de la etnografía como acto de sensibilidad cultural, como reflejo de la '*polifonía'*, de la multitud de perspectivas que existen en el mundo del aprendizaje lingüístico.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.5. Los contextos de investigación y los sujetos participantes

En los apartados que siguen daremos cuenta de las características del contexto en que se desarrolla nuestra investigación, así como datos concretos de los centros escolares que participan en ella, rasgos cualitativos del profesorado que interviene así como el propio perfil del doctorando como investigador que se persona en el proceso de investigación.

5.5.1 Contexto en el que se enmarca la investigación: características de la muestra.

Esta investigación surge en un momento de una gran sensibilidad social por el creciente contacto internacional en el ámbito de la Unión Europea y las políticas que se han puesto en práctica relacionadas con la comunicación intercultural. De ahí que nos encontremos inmersos en una intensa revisión de metodologías, sistemas educativos, recursos pedagógicos y perfiles didácticos que emanan de la elaboración y publicación de la última versión del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (*MCERL*) y del *Portfolio Europeo de Lenguas (PEL*).

La etapa de Educación Infantil es objeto de revisión por varias circunstancias. En primer lugar, y desde el año 1999, el aprendizaje del inglés en Educación Infantil se circunscribe a la aplicación, en los centros públicos y concertados, del *Proyecto de Anticipación de la Primera Lengua Extranjera en la Comunidad Autónoma de Galicia*. Dicho proyecto, recogido en la Orden del 15 de mayo del año 2000 (DOG 31/05/2000), otorga a los centros la posibilidad de impartir docencia en lengua extranjera bajo unas determinadas condiciones establecidas por la Consejería de Educación de la Xunta de Galicia.

Las condiciones del proyecto establecen un marco al que los profesores de lenguas extranjeras se han de ceñir con la contrapartida de la obtención de sendos certificados de convalidación de formación pedagógica. También trae consigo una mayor valoración a la hora de solicitar ayudas y financiación dentro del ámbito del programa Comenius. Esto quiere decir que los centros han de organizar la docencia negociando con los profesores que no tienen su horario completo, en el caso de los centros públicos, y contratando o ampliando contratos de docentes de lenguas

extranjeras en el caso de los centros concertados. El proyecto de anticipación no ha llevado parejo ningún presupuesto para las necesidades de recursos humanos o materiales de los centros, con lo cual ha dependido de la buena disposición e interés de directores y profesores de lenguas extranjeras de los centros de la comunidad autónoma.

De este modo, se integra dentro de la enseñanza reglada la actividad complementaria o extraescolar de inglés, que se venía impartiendo en los centros públicos y concertados previamente a la aprobación de la Orden anteriormente mencionada. El gran avance que esto supone y el interés suscitado se puede constatar en el hecho de que, progresivamente, la inmensa mayoría de los centros públicos y concertados de la Comunidad autónoma se han adscrito al proyecto y, por ende, han impartido docencia de lengua extranjera a alumnos de Educación Infantil y primer ciclo de educación primaria -cursos en los que la enseñanza del inglés no fue materia de oferta obligatoria hasta el curso 2008-2009 (DOG 2009).

La Consejería de Educación y la Dirección General de Formación Profesional y Enseñanzas Especiales de la Xunta de Galicia han organizado, desde el inicio del programa de anticipación, jornadas de formación para docentes que imparten docencia en lenguas extranjeras en Educación Infantil de manera específica. El objetivo ha sido, fundamentalmente, unificar criterios a la hora de la puesta en práctica metodológica y poner en común recursos didácticos que pudiesen dar luz a los docentes inmersos en esta etapa pseudo experimental.

Del mismo modo, la preocupación de los Departamentos que engloban el ámbito de Didáctica de Lenguas Extranjeras en los Centros superiores dedicados a la formación del profesorado en las universidades gallegas no ha estado ajena al vacío educativo provocado por la nueva Orden. De hecho, la figura o el perfil de docente de lenguas extranjeras en Educación Infantil, que no existe como tal, se muestra como un reto de definición pedagógica. De hecho están impartiendo docencia los especialistas en lenguas extranjeras de primaria y también el profesorado que acredite documentalmente tener un conocimiento suficiente de la lengua inglesa siempre que esté en posesión del titulo de Diplomado en Educación Infantil o Primaria.

La muestra de centros en los que imparten docencia los profesores incluidos en este estudio posee las siguientes características:

- Por un lado, hemos escogido en las cuatro provincias 40 centros de los cuales 7 pertenecen al ámbito de colegios privados (CPR) que, a su vez, reciben subvención por parte de las administraciones públicas. Estos centros, mayoritariamente ubicados en núcleos urbanos, poseen unas características singulares. La mayoría de ellos están regidos por confesiones religiosas y son centros atípicos ya que ofrecen una escolarización completa, o sea que abarcan la Educación Infantil, la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y, en muchos casos, también el bachillerato. Los centros que han accedido a participar en el estudio están ubicados en las siguientes localidades: A Coruña, Santiago, Lugo, Ourense, Marín y Vigo.

- Respecto a los centros públicos, es conveniente aclarar que existen cuatro tipologías de centros que imparten docencia en Educación Infantil.

  - Por un lado, se encuentran los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) los cuales representan el número más elevado de centros docentes y, como su nombre indica, imparten docencia en Educación Infantil y primaria únicamente.
  - Por otro lado, están los Centros de Primaria Integrados (CPI) que, aparte de cubrir las etapas de infantil y primaria también ofrecen docencia a alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria.
  - En tercer lugar, se encuentran los Centros Rurales Agrupados (CRA) que son un grupo de escuelas unitarias bajo la dirección de un único equipo directivo y que comparten recursos humanos. Esto quiere decir que los profesores especialistas de los CRA se desplazan de un centro a otro para impartir docencia en un radio que puede llegar a más de 10 kilómetros.
  - Por último, tenemos las escuelas de Educación Infantil (EEI) que ofrecen docencia a alumnos de segundo ciclo de Educación Infantil, entre 3 y 5 años.

Es conveniente poner de manifiesto que no todos los centros tienen alumnado homogéneo si aplicamos la variable de la edad. Hemos encontrado casos de aulas en las que se integran alumnos de los tres cursos de Educación Infantil en algún CEIP y CPI debido, fundamentalmente, a la importante reducción del índice de natalidad de la zona. El caso de los CRA es diferente porque son centros *ad hoc* para la integración de alumnos de diferentes edades bajo la supervisión de un solo profesor-tutor. En este caso conviven -codo con codo- alumnos de los tres niveles de Educación Infantil y los tres ciclos de educación primaria. La ratio de estos centros, también llamados Escuelas Unitarias, no suele superar los 12 alumnos.

Pensamos que la ubicación de los centros es lo suficientemente diversa como para dar una visión del estado de la cuestión en toda la Comunidad autónoma. Hemos incluido centros de la costa, del interior, rurales, urbanos y, a pesar de que la mayoría de la población de Galicia se ubica en las provincias de A Coruña y Pontevedra, hemos mantenido el criterio de estudiar 10 centros por provincia ya que en las provincias de Ourense y Lugo su extensión es equiparable a las zonas más pobladas de la comunidad autónoma. La difícil orografía en muchos casos, la climatología extrema en otros y la lejanía de las vías de comunicación tradicionales de la Comunidad, hace que estas provincias, a pesar de su extensión, tengan un índice de población sustancialmente menor que las provincias de A Coruña y Pontevedra.

En la siguiente tabla se muestra el reparto de los centros participantes según su tipología por provincias (el ámbito semi-urbano hace referencia a pequeñas localidades):

Provincia de A Coruña		
Ámbito rural	Ámbito urbano	Ámbito semi-urbano
1 Centro Rural Agrupado **1 Centro de Primaria Integrado** **1 Centro de Educación Infantil y Primaria**	**2 Centros Privados (concertados)** **2 Centros de Educación Infantil y Primaria**	**3 Centros de Educación Infantil y Primaria**

Tabla 1. Reparto de los centros participantes de A Coruña

Provincia de Lugo		
Ámbito rural	Ámbito urbano	Ámbito semi-urbano
4 Centros de Educación Infantil y Primaria	**2 Centros Privados (concertados)**	**1 Escuela de Educación Infantil**

1 Centro de Primaria Integrado	**1 Centro de Educación Infantil y Primaria**	**1 Centro de Educación Infantil y Primaria**

Tabla 2. Reparto de los centros participantes de Lugo

Provincia de Ourense		
Ámbito rural	Ámbito urbano	Ámbito semi-urbano
2 Centros de Primaria Integrados **3 Centros de Educación Infantil y Primaria**	**1 Centro Privado (concertado)** **1 Centro de Educación Infantil y Primaria**	**3 Centros de Educación Infantil y Primaria**

Tabla 3. Reparto de los centros participantes de Ourense

Provincia de Pontevedra		
Ámbito rural	Ámbito urbano	Ámbito semi-urbano
2 Centros de Primaria Integrados **1 Centro de Educación Infantil y Primaria.**	**2 Centros de Educación Infantil y Primaria.** **2 Centros Privados (concertados)**	**3 Centros de Educación Infantil y Primaria**

Tabla 4. Reparto de los centros participantes de Pontevedra

En la tabla siguiente se ofrece una panorámica del reparto de centros según su tipología y por provincias:

TIPO DE CENTRO	PROVINCIA				
	A CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEVEDRA	**TOTAL**
CEIP	6	6	5	5	**22**
CPI	1	1	3	3	**8**
EEI	0	1	1	0	**2**
CRA	1	0	0	0	**1**
CPR	2	2	1	2	**7**
TOTAL	**10**	**10**	**10**	**10**	**40**

Tabla 5. Reparto global de centros según su tipología y por provincias

La muestra incluida en este estudio pretende, por consiguiente, clarificar cuál es el estado de la cuestión en la enseñanza del inglés en Educación Infantil en los ámbitos subvencionados con fondos públicos de la Comunidad autónoma de Galicia. El hecho de no haber incluido centros totalmente privados es debido a que, por su tipología, no se circunscriben a los horarios ni a las condiciones establecidas por el Proyecto de Anticipación de la Primera Lengua Extranjera. Además, estos representan un porcentaje residual en referencia al conjunto de los centros educativos de esta Comunidad autónoma.

5.5.2. Los centros escolares participantes en la investigación

Provincia de A Coruña:

Ambito rural:

- *CRA de Dodro*

Como Centro Rural Agrupado que es, tiene una sede central ubicada en la aldea de Imo en la que se realizan las reuniones de los profesores que trabajan en las

diferentes Escuelas Unitarias de la zona y desde donde se planifica y se dirige la actividad educativa de todo el centro.

La sesión de grabación en audio de la entrevista se realizó en este local, sede de la dirección del Centro Rural y la grabación de los alumnos en video se llevó a cabo en la escuela unitaria de Bexo. La escuela está situada en el centro de la aldea, ligeramente alejada de la carretera general que, desde la construcción de la vía rápida del Barbanza y la transformación posterior en autovía de la misma carretera, soporta muy poco tráfico el cual está dedicado fundamentalmente al abastecimiento y el comercio de la zona. Es, por lo tanto, una zona muy tranquila a 10 kilómetros de Padrón, un Ayuntamiento con una población de 9.000 habitantes.

La edificación de la escuela es muy digna con la infraestructura necesaria y la dotación adecuada a las necesidades actuales de la docencia. Se dio la circunstancia que durante el nuestra visita para la grabación, los profesores estaban inmersos en un proyecto educativo para la obtención de fondos con el objeto de dotar a las aulas del CRA de sendas pantallas digitales. Este proyecto fue valorado muy positivamente y las pantallas fueron enviadas para su instalación en las aulas de las unitarias.

- *CPI de Pontecarreira*

Centro ubicado en lo alto de una colina ligeramente separado del centro de la aldea de Pontecarreira. Como Centro de Primaria Integrado que es, tiene un tamaño de cierta consideración con dos líneas, dos clases por nivel, desde Educación Infantil hasta 6º de primaria y una clase de cada curso de secundaria, desde primero hasta cuarto. El centro recoge los alumnos de las aldeas próximas que acuden al colegio en varios autobuses de transporte escolar.

Realizamos la grabación en el aula de los alumnos de infantil y la entrevista en el aula de lenguas extranjeras. Esta última, conseguida por el departamento debido a la disminución de alumnado en la zona de influencia, está dedicada exclusivamente a la enseñanza del inglés y tiene una dotación de material muy interesante. Está muy cuidada por parte de los profesores con las paredes decoradas con posters y material donado por editoriales y, a pesar de ser una construcción relativamente antigua o más bien gracias a eso, tiene una gran amplitud.

El centro tiene unos terrenos anexos para el esparcimiento y los juegos de los alumnos al aire libre y una zona cubierta para guarecerse los días de meteorología adversa.

➢ *CEIP de Mesón do Vento*

Este colegio se encuentra en el centro de la aldea en el margen este del km. 36 de la carretera nacional 550 entre Santiago y A Coruña. Al norte se localiza la parte más poblada de la aldea aunque, en general, se puede considerar como una zona de tránsito que vivía del trasiego de comercio entre las poblaciones del norte y el sur de Galicia en su vertiente atlántica. Al quedar aislada por la construcción de la autopista A-6 en los años 80, perdió su capacidad comercial y económica que paulatinamente supuso la pérdida irremediable de población quedando su comercio reducido a negocios vinculados únicamente al ámbito rural y circunscritos a la pequeña zona de influencia de la aldea.

El centro educativo está bien cuidado y, de hecho, acaban de terminar el proyecto de modernización de su biblioteca al acogerse al programa de subvenciones articulado por el gobierno autonómico. El resultado ha sido realmente envidiable. Han conseguido una biblioteca muy acogedora y con una dotación de material superior a muchas de las visitadas durante este estudio en zonas con una población mucho mayor y una bulliciosa actividad económica.

La profesora de inglés desarrolla su tarea docente en su aula de idiomas en la que tiene todo el material que emplea con sus alumnos y también utilizan el aula de informática para la interacción individual con programas multimedia. Los alumnos de los diferentes cursos se desplazan al aula de idiomas para recibir sus clases de inglés.

Ámbito urbano:

➢ *CPR Compañía de María, A Coruña*

Este centro privado está situado a cien metros de la playa de Riazor, frente al estadio del mismo nombre y próximo al campus de la Universidad de A Coruña. Su situación privilegiada, aparte de otras circunstancias, le hace uno de los centros privados que goza de mayor popularidad en la ciudad herculina.

La construcción, aunque relativamente antigua, ha sufrido múltiples modificaciones internas y una gran ampliación en los años 70 en la que se construyeron nuevas aulas en una planta añadida al edificio original.

Las aulas de Educación Infantil se encuentran en el nivel de la planta baja a la que se accede por una escalinata exterior. Estas aulas son muy espaciosas y es aquí donde se imparten las clases de inglés.

➢ *CEIP Eusebio da Garda, A Coruña*

El centro está enclavado en la populosa Plaza de Pontevedra en el centro de A Coruña. Es una plaza en la que confluyen las calles más comerciales de la capital y que se puede considerar el punto de partida del transporte urbano que se distribuye a lo largo y ancho de la ciudad.

Es un centro que goza de una gran demanda e invariablemente agota todas las plazas escolares ofertadas año tras año. De hecho se otorgan 75 nuevas plazas de primer curso de Educación Infantil para las tres aulas de este nivel y esta organización de tres líneas se mantiene a lo largo de toda la educación primaria hasta el fin de la etapa.

Cabe señalar que la educación primaria tiene su continuidad en el Instituto de Educación Secundaria Eusebio da Guarda situado en los aledaños del centro de Educación Infantil y Primaria aunque, claro está, sin ningún vínculo a nivel organizativo o pedagógico.

➢ *CPR La Salle, Santiago de Compostela*

El centro se encuentra en la parte norte de la ciudad muy próximo al Museo do Pobo Galego y a Santo Domingo de Bonaval. Es un centro que ha estado presente en la ciudad desde 1923 en una ubicación diferente a la actual, en el edificio del colegio La Inmaculada, próximo a la plaza de Galicia. A principio de los años cincuenta se trasladó a su actual ubicación en la zona santiaguesa conocida como San Roque.

Es un colegio que por su situación y prestigio goza de gran popularidad en la capital de Galicia. Fue durante muchos años un centro de educación masculina ya que los orígenes de la orden, regentada por padres Lasalianos, se focalizaron en la educación de los varones jóvenes pero, con la progresiva implantación de la coeducación en los años 90, se reconvirtió en un centro mixto.

Su oferta educativa ha variado sensiblemente en los últimos años. Es importante señalar que el interés del equipo directivo para promocionar el aprendizaje plurilingüe es ya una de las bases de su proyecto pedagógico. Se ponen en práctica diariamente actividades educativas impartidas en las dos lenguas ambientales (castellano y gallego) y una lengua extranjera (inglés) en todos los niveles de Educación Infantil.

Para conseguir este objetivo, se han articulado una serie de medidas encaminadas a conseguir un nivel aceptable en la puesta en práctica del proyecto trilingüe. Cabe destacar la formación continua en el empleo de la lengua inglesa que se oferta a los profesores especialistas. Esta oferta se plasma en sesiones de aprendizaje y reciclaje impartidas por una profesora nativa semanalmente en las instalaciones del centro.

Las aulas de infantil se encuentran ubicadas en la planta baja del edificio y la especialista en lenguas extranjeras imparte inglés en las aulas de referencia de los alumnos.

- *CEIP Felipe de Castro, Noia*

Centro situado en las afueras de la villa costera de Noia. En realidad está ubicado en un promontorio a la salida de la ciudad al otro lado del río Tallara desde el que se contempla el flanco norte de la ría de Noia.

El ayuntamiento engloba a seis parroquias con una población que ronda los 15.000 habitantes. Las actividades primordiales de la villa son por una parte el comercio, con una larga tradición y prestigio en la provincia, y el marisqueo, actividad natural de una zona con una envidiable situación y orientación al mar.

El centro goza de unas instalaciones en buen estado. Las aulas de infantil están ubicadas en la primera planta del inmueble y los profesores de inglés imparten sus clases en las aulas de referencia de los alumnos.

Ámbito de las pequeñas localidades o semi-urbano:

- *CEIP de Ventín, Biduido*

Este centro educativo está situado en el ayuntamiento de Ames. Su proximidad al Milladoiro, área residencial próxima a Santiago de Compostela, asegura una población escolar en constante crecimiento. De hecho la población de la zona prácticamente se ha duplicado desde el año 2000 (de 5.000 a 10.000 habitantes)

La actividad económica de la zona se sitúa en los tres sectores productivos. El primario, tradicional fuente de subsistencia de la zona debido a la intensa actividad agrícola minifundista aunque actualmente en franca regresión; el sector secundario de manufacturas, en la que la zona industrial del Milladoiro tiene un gran tirón; y el sector terciario al que pertenecen muchos trabajadores que ejercen su labor profesional en la ciudad vecina de Santiago.

La mayoría de los alumnos acceden al centro a través de la red de transporte escolar que recorre la zona de Biduido. En los alrededores del centro sólo existen pequeños núcleos rurales con escaso número de habitantes. Se han construido también, en las dos últimas décadas, sendas viviendas unifamiliares de ciudadanos de Santiago que, por causa del elevado coste de los inmuebles en la capital, han buscado un lugar próximo más asequible económicamente.

El centro está en muy buen estado. De hecho se han realizado mejoras y ampliaciones, como el gimnasio y zonas de accesibilidad al centro así como 6 nuevas unidades escolares. Sin embargo la capacidad del centro no es suficiente para abastecer el incremento de población de la zona por lo que se acaba de inaugurar un nuevo centro en el Milladoiro.

- *CEIP de Arzúa*

Centro ubicado en la zona este de la villa, a un kilómetro del centro neurálgico, rodeado de edificios de apartamentos de reciente construcción. Con esto se asegura una afluencia de población joven con hijos menores que nutre de alumnado al centro educativo.

Hay que tener en cuenta que Arzúa es una de esas villas en las que la baja natalidad y el éxodo de sus habitantes naturales ha provocado una gran caída del censo de población que, entre los años 1940 y 1960 rondaba los 15.000 habitantes y que, en la actualidad, no supera los 10.000.

Las instalaciones del centro son modernas y muy amplias. Se encuentra ubicado junto a un extenso complejo deportivo municipal y comparte situación con el Instituto de Educación Secundaria de Arzúa por lo que se puede considerar la zona de interés escolar por excelencia de la villa.

Las aulas de Educación Infantil se encuentran en la planta baja y los especialistas en inglés imparten clase en las aulas de referencia que son muy espaciosas y organizadas por centros de interés.

- *CEIP los Tilos, Teo*

El centro educativo se encuentra en el ayuntamiento de Teo, un municipio con 18.000 habitantes repartidos en una extensión de 80 km cuadrados. Su emplazamiento en la urbanización "Os Tilos" viene motivada por la promoción a finales de los años 70 de la primera fase de la zona y una posterior reactivación en la que la urbanización se completó a finales de los años 80. Es en esta época cuando se puso en funcionamiento el centro escolar.

La necesidad de dotar a la urbanización de los servicios imprescindibles para su correcto funcionamiento dio como resultado la creación de un centro de Educación Infantil y primaria para escolarizar al gran número de niños que en un breve lapso de tiempo accedieron a la zona. Este rápido incremento de la población fue debido a la promoción pública y privada de viviendas de protección oficial ocupadas por jóvenes del área de influencia de Santiago de Compostela.

El centro está bien equipado y ha sufrido una ampliación de sus instalaciones (un gimnasio) y una pequeña remodelación en los últimos años. Los profesores de inglés imparten sus clases en las aulas de referencia de los alumnos que son muy espaciosas y están organizadas en centros de interés.

Provincia de Lugo:

Ámbito rural:

- *CEIP Antas de Ulla*

El centro está situado en el extremo oeste de la aldea, en el medio de un paraje eminentemente agrícola y con la sierra del Farelo como telón de fondo. La aldea es el núcleo rural más poblado del ayuntamiento y el número de habitantes de todo el municipio no supera los 2.600 habitantes repartidos en 28 parroquias que albergan unos 100 núcleos de población.

La economía de la zona es eminentemente rural con una dedicación al sector primario del 60% de la actividad productiva. La dedicación a la agricultura y ganadería ha pasado de ser una actividad de gran rentabilidad a un trabajo muy sacrificado, mal

remunerado. Es por esto que la población ha disminuido sensiblemente durante los últimos 20 años. El éxodo a las ciudades y la baja natalidad ha provocado que número de alumnos del centro sea reducido y tengan un superávit de aulas, lo que provoca que no se utilicen al 100 % las instalaciones con las que cuenta el centro.

La profesora de inglés imparte las clases en el aula de referencia de los alumnos, las cuales son muy espaciosas.

➢ *CPI Dr. López Suárez, Friol*

El centro se encuentra en las afueras del núcleo de población de Friol, próximo al parque empresarial. La densidad de población del municipio, de 15,3 habitantes por kilómetro cuadrado, es muy baja y se concentra en pequeños núcleos de población repartidos en 28 parroquias.

La actividad económica es, fundamentalmente, la agricultura y la ganadería aunque en el área de influencia de Friol, existe un polígono industrial que da trabajo a un número relevante de habitantes de la zona y que goza de una actividad económica destacable por sus buenas comunicaciones con la capital de la provincia (Lugo).

El centro tiene unas instalaciones muy amplias como corresponde a su carácter de colegio de primaria y secundaria obligatoria. Su estructura está compuesta por un aula por nivel educativo en cada etapa por lo que el número de clases del centro es de 13 unidades.

Las clases de inglés se imparten en el aula de referencia de los alumnos por lo que la profesora se traslada con su material a la clase cada vez que tiene que impartir las sesiones correspondientes.

➢ *CEIP Álvaro Cunqueiro, Mondoñedo*

El municipio de Mondoñedo es similar a muchos otros ayuntamientos lucenses que han visto reducida su población de manera preocupante desde principios del siglo XX. El descenso se estima en 6.000 habitantes menos (de 10.500 a 4.500) hasta el año 2004. Hay que tener en cuenta que el auge de Mondoñedo se debió a su proclamación como centro de la Diócesis y la edificación de dos conventos alrededor de los que giraba la actividad económica de la comarca. Al desaparecer la actividad monacal, el núcleo comienza a perder población de manera paulatina por falta de recursos para el desarrollo económico.

El enclave geográfico es impresionante. Va apareciendo a ojos del viajero a medida que se supera la sierra de Lourenzá en un valle totalmente rodeado de montañas (la Toxiza y los montes de Enfesta)

El centro está ubicado en el extremo este del núcleo urbano. En la zona más baja del valle muy próximo a la carretera nacional 634. Las instalaciones son muy amplias y son edificios de planta baja. Las aulas de infantil se encuentran en el extremo norte. Los profesores de inglés imparten clases en las aulas de referencia de los alumnos en las sesiones correspondientes.

- *CEIP Monterroso*

El colegio está ubicado en la villa de Monterroso, muy próximo al centro neurálgico del pueblo. El municipio cuenta con 29 parroquias con pequeños núcleos de población. El número de habitantes del ayuntamiento supera ligeramente las 4.000 personas siendo esta cifra muy inferior al índice de población del periodo de mayor apogeo: 6.400 habitantes entre 1900 y 1940.

La actividad económica del municipio se desarrolla en los sectores primario y secundario. La agricultura y la silvicultura tienen un papel relevante en el desarrollo de la zona y en el ámbito del sector secundario se puede constatar la existencia de empresas en el parque industrial de la villa vinculadas a diferentes actividades tales como canterías y marmolerías.

El centro educativo tiene unas instalaciones muy dignas aunque, por su proximidad al centro de la villa y la proliferación de edificios a su alrededor, se encuentra encajonado en medio de nuevos inmuebles que dificultan su expansión. Es un edificio de planta baja y las aulas de infantil se encuentran en el ala izquierda del edificio a donde se han de dirigir los profesores de inglés para impartir sus clases.

- *CEIP Palas de Rei*

El colegio está situado en las afueras de la villa a un kilómetro de distancia del centro del pueblo. Es un ayuntamiento que comprende 43 parroquias extendidas sobre una superficie de 200 kilómetros cuadrados y con una población que no supera los 4.000 habitantes. El índice de población ha sufrido un sensible descenso desde principios del siglo XX.

La economía de este municipio se basa en la producción agrícola y ganadera. El sector lácteo es la principal fuente de ingresos de la zona y se puede constatar que los quesos y la carne son los productos que tienen un mayor peso en el sostenimiento económico. Posee también varios aserraderos de madera y una cantera de piedra.

El centro está ubicado en la avenida de Ourense que es la carretera LU 221. El entorno del mismo es la campiña gallega por lo que está rodeado de bosque y al otro lado de la carretera están situadas varias casas de labriegos con sus campos de labor correspondientes. Tiene unas instalaciones amplias de doble planta y las aulas de los alumnos están ubicadas en el primer piso del inmueble. La profesora de inglés imparte las clases en el aula de referencia de los alumnos de Educación Infantil.

Ámbito urbano:

- *CPR Franciscanos, Lugo*

El centro está situado intramuros, en la Plaza Mayor de la capital lucense, próximo a la casa consistorial. Es el centro geográfico y de encuentro de la ciudad, a escasos 150 metros de la catedral de Lugo. La población de la urbe se aproxima a los 100.000 habitantes y la extensión del municipio es de 332 kilómetros cuadrados.

Es una ciudad con una historia fraguada en los tiempos de la dominación romana de cuyo imperio llegó a ser un enclave relevante. Conocida con el nombre de Lucus Augusti, fue fundada en el año 14 antes de Cristo sobre un campamento militar establecido en la zona 10 años antes.

Dividida en 54 parroquias, Lugo tiene una actividad económica que se focaliza, fundamentalmente en los sectores secundario y terciario. Goza de dos parques empresariales y por su situación de ciudad más próxima a la meseta, es un punto de paso obligado para el trasiego comercial entre las comunidades autónomas del norte de España y las provincias de la Coruña y Lugo.

El colegio de los Franciscanos goza de un gran prestigio y posee una larga tradición en la ciudad. Se atribuye la fundación del convento, ahora museo provincial, al propio San Francisco de Asís en el siglo XIII. En 1893, posteriormente a la desamortización se traslada al seminario de San Lorenzo, donde se encuentra en la actualidad. Es un edificio histórico con las dificultades inherentes a un inmueble construido en piedra donde las modificaciones y modernizaciones son enormemente

dificultosas. Las aulas de infantil se encuentran en el primer piso y tienen un espacio muy limitado. La profesora de inglés se desplaza a las aulas de referencia de los alumnos con su material para impartir las clases.

- *CEIP Anexa, Lugo*

El colegio es, como su nombre indica, un centro anexionado a la antigua Escuela Normal. De hecho comparten instalaciones en diferentes partes del mismo edificio. La Escuela Normal fue inaugurada en 1842 y se estableció en el convento de Santo Domingo en 1849. La especialidad de Educación Infantil se estableció en 1993 en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado resultante de la transformación institucional de la antigua Escuela Normal.

Su ubicación en la Avenida Ramón Ferreiro, en una zona céntrica y bien comunicada, aporta una gran facilidad de acceso para los padres que solicitan la escolarización de sus hijos en el centro de la ciudad.

Las instalaciones, cuya zona de infantil fue modificada recientemente, están bien cuidadas. Aunque poseen un aula de idiomas que emplean con los alumnos de primaria, los profesores de inglés imparten clases a los alumnos de infantil en el aula de referencia.

- *CPR Escolapios, Monforte*

El espectacular edificio, parte del cual ocupan las instalaciones del centro educativo, data del siglo XVI. En esa época el cardenal Don Rodrigo se afanó en promover la construcción de un centro destinado a la educación de niños y jóvenes. Los padres Escolapios se instalan en el centro en 1872. El edificio había sido abandonado previamente debido a la expulsión de sus primeros inquilinos: los Jesuitas, perseguidos por Carlos III en todo su reino.

La villa de Monforte está situada en el corazón de la Riberia Sacra y la comarca en la que se asienta se denomina Tierra de Lemos. Tiene una población de 20.000 habitantes y una superficie de 200 kilómetros cuadrados por lo que su densidad de población es de, aproximadamente, 100 habitantes por kilómetro cuadrado.

Es un enclave fuertemente vinculado a la producción vitivinícola y ganadera ya que por su clima, muy suave por la influencia de los cañones del río Sil, se convierte en un terreno idóneo para una producción agrícola de calidad contrastada.

El centro educativo goza de unas instalaciones muy poco funcionales en las que los espacios abiertos son los claustros interiores del edificio conventual. Las clases de infantil se encuentran separadas y dispersas por el edificio en su planta baja. El aula en la que realizamos el estudio es amplia y está organizada por centros de interés con cuatro ambientes claramente diferenciados.

Ámbito de las pequeñas localidades o semi-urbano:

- *EEI de Sarria*

La escuela de Educación Infantil de Sarria se encuentra en el centro de la villa; en una zona de importante crecimiento urbanístico de la localidad.

Su existencia e historia está vinculada al camino de Santiago. De hecho la llegada de monjes italianos para fundar un hospital de peregrinos en lo que hoy se conoce por el Convento de la Magdalena, da testimonio de la relevancia del Camino.

Es una ciudad comercial e industrial que, por su situación en el camino a Santiago a través de Lugo y con una buena comunicación con la meseta castellana, va a crecer durante el siglo XX de manera continua. Espoleada por ser uno de los lugares favoritos de los peregrinos para iniciar el Camino, ya que se encuentra a 100 kilómetros de la capital de Galicia, se ha convertido en un núcleo que irradia su influencia sobre una rica comarca con una oferta de servicios muy diversificada.

El centro es una edificación de dos plantas destinada exclusivamente a la etapa de Educación Infantil. Desde la entrada las aulas están distribuidas en forma radial en ambas plantas. Las aulas son muy espaciosas y la clase en la que realizamos la grabación es muy amplia y está organizada en centros de interés. Los alumnos de esta aula realizaron una tarea especial hacia este investigador. A sugerencia de la profesora de aula realizaron sendos dibujos de bienvenida que entregaron personalmente antes de comenzar la grabación.

- *CEIP Mato Vizoso, Vilalba*

Este centro educativo está situado en los límites del casco urbano en un complejo en el que se agrupan varios centros educativos de secundaria, de primaria y de infantil.

Villalba es la capital de la comarca de la Terra Chá (tierra llana) y se encuentra en la provincia de Lugo, muy próxima a la capital de la provincia. Su actividad económica gira en torno a la producción agrícola y ganadera con un gran énfasis en los productos

manufacturados lácteos. Existe, sin embargo, una intensa actividad industrial basada en la explotación de los recursos naturales minerales y madereros.

La comarca que preside tiene una población de 15.500 habitantes con una densidad de 41 habitantes por kilómetro cuadrado. Es, por lo tanto, un enclave urbano en el centro de una comarca eminentemente rural.

La historia de la villa se encuentra ligada a la dinastía de los Andrade y cabe destacar las dos revueltas Irmandiñas para derrotar a la casa Andrade: una en el siglo XV que destruyó el castillo de Vilalba y otra, la verdadera, en el siglo XVI que acabó con la hegemonía de los señores feudales.

Otro aspecto a tener en cuenta es que se encuentra en la Ruta de la costa del camino de Santiago por lo que es un centro de paso obligado de los peregrinos provenientes del norte de Galicia y Asturias.

El centro educativo tiene unas instalaciones amplias y en buen estado. La clase de Educación Infantil en la que hemos realizado la grabación está organizada en dos espacios: la zona de la asamblea y las mesas de trabajo para realizar las tareas.

Provincia de Ourense:

Ámbito rural:

- *CPI Virxe dos Remedios, Castro Caldelas*

El centro se encuentra a las afueras de la pequeña localidad de Castro Caldelas, a unos 500 metros del centro de la villa en la antigua carretera a Ourense OU-320.

Es una localidad situada en la comarca de Tierra de Caldelas cuyo nombre está vinculado al de los primeros pobladores de la época megalítica flanqueada por las sierras de Queixa (Manzaneda) y San Mamede.

Su historia está vinculada a la revuelta Irmandiña y la destrucción del castillo en el siglo XV que sería reconstruido posteriormente a costa de los elevados impuestos que los vecinos tuvieron que pagar.

Las tierras dedicadas al cultivo son escasas sin embargo abundan los prados. El suelo productivo representa una cuarta parte de la superficie del municipio debido a lo escarpado y rocoso del terreno de esta localidad bañada por el río Edo, afluente del Sil.

Su economía está repartida entre el sector primario y el terciario siendo mayor la población que trabaja en el sector servicios que la dedicada a la agricultura. De hecho, la mayoría de los 1.500 habitantes del municipio desarrolla su actividad en la villa. Es por esto que la densidad de población es muy reducida: 15 habitantes por kilómetro cuadrado aproximadamente.

El centro está rodeado por campos de deportes y abundante zona verde. Las aulas son muy espaciosas aunque un poco obsoletas y se están realizando labores de restauración y acondicionamiento. El aula en la que realizamos la grabación está organizada con los pupitres en línea, unos al lado de otros en forma de U con lo que la profesora tiene mayor acceso a las tareas escritas que realizan los alumnos.

➢ *CEIP Roberto Blanco Torres, A Peroxa*

El centro educativo está situado en la sierra próxima a Ourense a escasos 15 kilómetros de la capital de la provincia.

El ayuntamiento de La Peroxa está formado por 14 parroquias y con una población de menos de 5.000 habitantes en una superficie de 54 kilómetros cuadrados lo que da como resultado una densidad de 92 habitantes por kilómetro cuadrado. Se sitúa en el tramo final de la denominada Riveira Sacra y la vida del municipio gira en torno a la agricultura, a la ganadería y la industria asociada a la proximidad con la urbe de Ourense. De hecho existen varias empresas que han encontrado condiciones muy favorables para desarrollar su actividad comercial.

La Peroxa se sitúa como una zona residencial en expansión muy cómoda para los trabajadores que ejercen su tarea profesional en la capital de la provincia, Ourense. Ésta ofrece a sus visitantes una cultura con raíces en la época megalítica y muy comprometida con las costumbres y tradición de la Galicia interior.

El centro se encuentra en la parte alta de la parroquia en un lugar rodeado de bosque. Tiene unas instalaciones muy amplias, con un patio hacia el este y un amplio campo de juegos trasero para el esparcimiento y la práctica deportiva. El aula de infantil está dividida en centros de interés con tres zonas y goza de una enorme amplitud. No tiene pizarra pero sí un video con televisor.

➢ *CPI Virxe da Saleta, Cea*

El centro educativo se encuentra en la zona denominada la Costa, muy próximo al centro del ayuntamiento de San Cristóbal de Cea. También cercano a la antigua carretera a Ourense OU- 343.

Su historia está ligada sin duda a los tiempos de dominio Celta. De hecho el nombre Cea significaba, para este pueblo, pradera o muralla. Su actividad económica está ligada al sector primario y cabe destacar un producto que goza de gran prestigio entre los visitantes de la villa: el pan de Cea.

La pequeña localidad está habitada por 850 personas, 150 almas menos que en 1960. De hecho todo el municipio, con sus trece parroquias, ha perdido hasta el 37 % de su población desde los años 60.

En la actualidad la construcción de la autopista hacia la capital de Galicia ha provocado que la zona quede apartada 2 kilómetros del trazado de la vía de alta capacidad.

El centro cuenta con transporte escolar gratuito y por tener Educación Infantil, primaria y secundaria obligatoria está dividido en dos edificios. Posee también un gimnasio y un pabellón de deportes cubierto. El aula de infantil está situada en la planta baja y está organizada en dos ambientes. A un lado la zona de la asamblea y al otro los pupitres de los alumnos.

➢ *CEIP Rosalía de Castro, Xinzo de Limia*

El centro educativo está ubicado al sureste de la villa en la calle denominada Camiño de Rosalía de Castro, escasamente a un kilómetro del centro del núcleo de población.

El ayuntamiento de Xinzo de Limia tiene una población que no llega a los 10.000 habitantes. Como otras villas de Galicia el índice de natalidad ha descendido desde los años 80 por lo que ha perdido población, aunque no ha sido una reducción drástica.

La actividad económica primordial de la zona es la agricultura y ganadería y destaca la rica producción de la comarca de la Limia provocada por la desecación de la laguna para convertirla en fértil tierra de cultivo.

La historia de la zona está ligada al dominio del imperio romano, del cual quedan vestigios visibles en la zona, y la desecación de la laguna, proyecto iniciado en el primer tercio del siglo XIX y llevado a cabo de modo definitivo a mediados del siglo XX.

El centro cuenta con unas amplias instalaciones, aulas espaciosas y patios de recreo remozados en el 2005 y un pabellón polideportivo cubierto inaugurado en 2006. Realizamos la entrevista con el profesor de infantil en el aula de idiomas, en el primer piso, que dispone de pizarra interactiva y varios ordenadores.

- *CEIP Sergio Mascareñas, Xinzo de Limia*

Este centro educativo está ubicado en la calle Marcelo Macías a escasos 500 metros del centro de la villa. Se encuentra en las afueras del pueblo en su vertiente este.

El colegio tiene unas instalaciones bastante amplias y las aulas de infantil se encuentran en la planta baja. La profesora de inglés cuenta con un aula de idiomas a su disposición donde realiza las sesiones lectivas después de recoger a los alumnos en su aula de referencia.

Ámbito urbano:

- *CPR Santa María, Ourense*

El centro educativo está situado en una de las zonas más bulliciosas de la ciudad de Ourense: en la rúa de Valle-Inclán y próximo al parque de San lázaro. Se encuentra próximo al río Miño, a unos 700 metros de la ribera sur.

La ciudad de Ourense tiene sus raíces en la época de la cultura castreña y fue un enclave de gran importancia en la época de dominación romana. De esta época es de la que le viene su nombre. Es una ciudad termal que en la actualidad trata de recuperar relevancia social promocionando el turismo vinculado a las hidroterapia de la que el viajero se puede beneficiar en sendas piscinas situadas en la ribera del río.

Su actividad económica está vinculada a la industria alimenticia y vitivinícola aunque también tiene gran relevancia el sector del diseño textil. Como capital de la provincia es un polo de atracción dentro del sector servicios y por su ubicación en una de las salidas naturales de la comunidad autónoma hacia la meseta.

La historia del centro se remonta a principios del siglo XX cuando los padres Maristas decidieron instalarse en la ciudad. Cincuenta años más tarde inauguraron el

internado para 68 alumnos y en 2008 cumplieron su centenario como institución educativa. Poseen los Maristas un gran prestigio dentro de la ciudad de las Burgas por su importante labor educativa y su compromiso con la formación integral de los jóvenes orensanos.

Las aulas de infantil se encuentran en la planta baja, una especie de subsuelo y tienen unas dimensiones muy limitadas dentro del aula. De hecho solo hay espacio para los pupitres y una razonable separación entre ellos. Rodeando al grupo de pupitres están colocados sendos muebles en los cuales se almacena en un perfecto orden todo el material necesario para el desarrollo de las clases.

- *CEIP O Couto, Ourense*

El centro educativo se encuentra al oeste de la ciudad en la vertiente sur del curso del río Miño a su paso por la urbe; en una zona de reciente urbanización donde los nuevos edificios se mezclan con las antiguas viviendas de las barriadas periféricas a la ciudad.

El colegio está muy próximo al instituto del mismo nombre, IES do Couto, por lo que es una zona de gran animación en horario escolar. Al formar una pequeña manzana de edificios con el instituto, se puede acceder al centro por dos entradas: la primera, considerada entrada principal, desemboca en la calle Francisco Asorey y la segunda, donde se encuentra la zona de estacionamiento de los vehículos, da a la Rúa das Meigas, la cual no tiene salida por lo que es una auténtica vía de servicio del complejo escolar. Es un edificio de tres alturas con un hall central abierto hasta un techo traslúcido que ilumina todo el edificio y escaleras laterales para acceder a las aulas de los diferentes pisos.

La entrevista la realizamos en el aula de idiomas de primaria y acto seguido nos trasladamos y bajamos a la zona de Educación Infantil donde realizamos la grabación de video. Las aulas de infantil se encuentran en la primera planta y las clases no son excesivamente grandes. Quizás para el número de alumnos de esta zona en expansión son relativamente pequeñas.

Ámbito de las pequeñas localidades o semi-urbano:

- *CEIP Calvo Sotelo, Carballino*

El centro está situado en las afueras de la villa; en concreto el lugar conocido como la Uceira en la antigua carretera a Santiago (OU-206), conocida como Avenida de Compostela.

La urbe de Carballino está rodada por la sierra de Faro y el valle del río Avia. Está situado al noroeste de la provincia de Ourense y consta de 16 parroquias.

El pueblo ha visto crecer su población lenta pero constantemente desde los primeros registros de principios del siglo XX. En la actualidad su población ronda los 15.000 habitantes.

Las actividades económicas principales de la villa se concentran en el sector servicios, como cabecera de la comarca, y el comercio; que aporta un enorme dinamismo a la zona. Transmite una imagen de urbe nueva y bien cuidada, debido en parte al apogeo de la zona en las últimas décadas del siglo XX aunque la historia del asentamiento se remonta a la era del paleolítico.

El centro educativo está dividido en dos edificios: uno situado en el centro de la villa en la calle que lleva su nombre y otro de más reciente construcción en las afueras, donde se celebran las reuniones del claustro y donde están la mayoría de las instalaciones del centro: campo de recreo, pabellón polideportivo, salón de actos, gimnasio, comedor escolar… La grabación de la entrevista la realizamos en una sala del módulo central del complejo de la Uceira.

- *CPI Tomás de Lemos, Rivadavia*

Este centro educativo está dividido en dos edificios distantes entre sí más de un kilómetro. El enclave denominado alameda, donde se encuentran las aulas de infantil y primaria está situado en el centro de la localidad a escasos 300 metros del consistorio y es un edificio integrado en la zona monumental de la localidad. El otro edificio está ubicado a las afueras de la villa y goza de unas amplias y modernas instalaciones.

La villa de Rivadavia posee una larga historia que se remonta a la época pre-romana hace ya más de 2000 años con la presencia de los pueblos celtas en este territorio. El atractivo de la comarca del Ribeiro no sólo se limitaba a su extraordinaria belleza si no que la fertilidad de su suelo, las minas de sus montes, el oro de sus ríos y

las condiciones minerales y termales de sus aguas hicieron de este enclave un lugar de un gran atractivo para establecer asentamientos permanentes en su suelo. Es por esto que los celtas construyeron sus castros en Rivadavia y en zonas limítrofes tales como San Vicenzo, Man da Moura, San Trocado, Lasnbrica, etc.

No podemos olvidar que en el siglo XI Rivadavia fue la capital de Reino de Galicia bajo el Mandato del Rey García. En el siglo XII se produce una gran expansión demográfica y económica de la comarca auspiciada por el poder monástico de San Clodio, Melón y Oseira. Es a esta época que pertenece la concesión del Fuero Real de "protección y trato especial" por el Rey Fernando II.

Otro aspecto relevante de la villa es la proliferación de una comunidad hebrea que se agrupó en calles, plazas y travesías en torno la denominada Porta Nova. Dicha comunidad gozó de un gran aprecio entre la población de Rivadavia por su dedicación a la gestión, el comercio y el desarrollo de oficios artesanos.

La producción vitivinícola es una de las actividades de más relevancia de la comarca y su producto estrella, el vino del Ribeiro, goza de un gran prestigio a nivel mundial desde tiempo inmemorial. De hecho, es la actividad económica más productiva de Rivadavia por su relevancia a nivel laboral y comercial hasta el punto de que la mayor parte de la población tiene conexiones con el sector de la producción agrícola.

La población ha sufrido pequeñas variaciones a lo largo de la historia. Desde los casi 5.000 habitantes de principios del siglo XX hasta los más de 7.000 de los años cincuenta y la reducción con un claro descenso de la natalidad y el éxodo de los jóvenes a las grandes ciudades, por lo que se ha producido un descenso a poco más de 5.000 habitantes en la actualidad.

Las aulas de infantil están situadas en un edificio antiguo situado en el centro de la villa. El aula en la que se produjo la grabación es un aula muy espaciosa y con mucha luz, con un techo muy alto y dividida en secciones a modo de centros de interés.

- *CEIP Amaro Refojo, Verín*

El centro educativo está ubicado en el centro de la villa, entre la calle Amaro Refojo y la carretera N-525 a su paso por la localidad (antigua carretera a Madrid).

La villa de Verín está situada al sureste de la provincia de Ourense por lo que es paso obligado hacia Portugal y la meseta castellana. Está enclavada en una depresión

rodeada de montañas y atravesada por una falla por la que fluyen sendos manantiales de aguas minerales.

La historia de la localidad está ligada al Castillo de Monterrey que domina la villa desde una colina. Debido a la amplitud de sus edificaciones se la ha considerado la acrópolis más grande de Galicia. Sus edificaciones más antiguas son la Torre del Homenaje y la iglesia de Santa María construidas en el siglo XIV.

La economía de la localidad y de su área de influencia está profundamente relacionada con la riqueza natural de la zona y la agricultura. Así, destacan las diversas marcas de aguas minerales muy apreciadas en toda la nación y el cultivo de los viñedos que producen el vino de Monterrey.

Verín es, además, la localidad donde se centralizan los servicios sociales de la comarca que con una población de 14.500 habitantes tiene una densidad de 153 habitantes por kilómetro cuadrado.

El aula donde se realizó la grabación de video y la entrevista con la profesora es un espacio un tanto "sui generis". Está ubicado en la planta baja del edificio y es una sala en la cual se realizan también actividades de psicomotricidad por lo que está dotada de módulos blandos para realizar actividades físicas y un equipo audiovisual.

Provincia de Pontevedra:

Ámbito rural:

- *CPI Ponte Cesures*

El centro se encuentra a una distancia de 1 kilómetro del centro de la localidad, separado de la misma por la carretera N-550 y encaramado en lo alto de una loma próximo a un área empresarial con sendas naves industriales.

La localidad de Pontecesures es la primera población de la provincia de Pontevedra en la carretera N-550 ya que está en la ribera del río Ulla, frontera natural de las provincias de A Coruña y Pontevedra. Por su privilegiada situación y sus buenas comunicaciones ya por vía fluvial, por carretera o ferrocarril, se convirtió en un enclave atractivo para el establecimiento de nuevas industrias. De este modo dos empresas multinacionales han establecido sendas fábricas en la localidad atrayendo a trabajadores del área de influencia limítrofe entre ambas provincias.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Pontecesures es una pequeña urbe de apenas 6.7 kilómetros cuadrados eminentemente urbano pero con reminiscencias rurales y con rango de municipio desde 1930. De algún modo se considera una prolongación de la villa de Padrón de la que se encuentra separada por el río Ulla.

El centro educativo está dividido en dos edificios. El edificio dedicado a la etapa de Educación Infantil y primaria, donde realizamos la grabación de los alumnos y el destinado a la etapa de educación secundaria, donde realizamos la entrevista con la profesora. Cabe puntualizar que la entrevista se tuvo que realizar en día distinto de la grabación en video por imposibilidad de acuerdo en franjas horarias.

El aula de los alumnos de Educación Infantil se encuentra en la primera planta del edificio, goza de una gran amplitud y está organizada en centros de interés. Muestra los trabajos de los alumnos de forma mural por las paredes del aula y ofrece una rigurosa organización del material.

- *CEIP Nosa Señora da Piedade, Vila de Cruces*

El centro se encuentra en las afueras de la villa a unos 500 metros del centro y ubicado en la calle Neira Vilas.

Vila de Cruces es una localidad eminentemente rural y es un municipio que comprende 29 parroquias con una población de 6.500 habitantes en una superficie de 154 kilómetros cuadrados. Su economía se basa en la producción agrícola, forestal y minera. Su situación, al norte de la provincia y a escasos 50 kilómetros de la capital de Galicia, es por una parte privilegiada y por otra relativamente apartada de las vías de comunicación principales de Galicia ya que no existe ninguna carretera nacional a menos de 25 kilómetros.

El centro educativo goza de unas instalaciones muy amplias con un pabellón de deportes y en el momento de la visita se encontraba en proceso de ejecución de obras de mejora de los locales. El aula de inglés, ya que este centro tiene un aula de idiomas, está en la planta baja de uno de los dos edificios de los que se compone el complejo escolar. El aula tiene una gran amplitud y está dispuesta de forma que todo el material está etiquetado y a la vista de los alumnos. Al estar organizado por niveles, la profesora emplea zonas específicas para trabajar con los alumnos en los distintos niveles de infantil y primaria.

➢ *CPI Alfonso VII, Caldas de Reis*

El centro educativo se encuentra a las afueras de la localidad en la carretera N-640 y próximo a la robleda en la que habitualmente se celebran los actos relacionados con las fiestas de la ciudad.

La localidad de Caldas de Reis está situada en la ribera del río Umia, al noroeste de la provincia de Pontevedra. La carretera N-550 entre A Coruña y Vigo atraviesa la localidad.

La historia de la localidad se remonta a tiempos pre-romanos. Son estos los que le otorgan a la población su primer nombre "Aquae Celenae". El nombre actual de la localidad viene dado por el nacimiento de un miembro de la realeza en la villa: Alfonso de Borgoña.

El Ayuntamiento tiene una población de 10.000 habitantes con una superficie de 68 kilómetros cuadrados y está dividido en nueve parroquias. Su economía se ha ido diversificando en los últimos años pasando del predominio de la agricultura a un mayor peso del sector servicios, un 40% de la actividad económica, e industrial (30%). En este apartado cabe destacar a tres grandes empresas ubicadas en la zona de influencia.

El centro escolar tiene dos módulos de tres plantas cada uno y grandes espacios abiertos para el esparcimiento así como patios cubiertos y campos de deportes. A pesar de sus 35 años de vida las instalaciones se encuentran en buen estado y han sido objeto de obras de acondicionamiento y mejora a lo largo de su historia. El aula de Educación Infantil, donde realizamos la grabación de video, tiene unas dimensiones estándar y las mesas están dispuestas en equipos de trabajo para la realización de las actividades.

Ámbito urbano:

➢ *CEIP Campolongo, Pontevedra*

El colegio está ubicado en el centro de uno de los barrios más populares de la capital de la provincia y del cual recibe su nombre. Próximo a una de las vías de comunicación que atraviesa la ciudad, se encuentra a escasos 500 metros de la ría de Pontevedra en su camino hacia Marín.

La fundación de Pontevedra se atribuye a Teucro, uno de los héroes de la Guerra de Troya, que, según una leyenda romántica, decide formar un asentamiento en la zona. Aunque en realidad, no hay indicios de población antes de la época romana.

Fue desde la edad media hasta el siglo XVI uno de los puertos punteros de Galicia y llegó a ser la urbe más populosa de su tiempo. A partir del siglo XVII sufre un periodo de decadencia y finalmente resurge a consecuencia de la proclamación de la ciudad como capital de la provincia en el siglo XIX.

Pontevedra es una urbe administrativa, turística y de servicios con una población de 82.000 habitantes y una superficie de 117 kilómetros cuadrados. Su economía, basada en el sector servicios, tiene una industria en la que destaca la fábrica de papel de celulosa motivo de fuertes discrepancias por su ubicación e impacto medio-ambiental y que confiere a la ciudad y a su área de influencia un olor característico.

El centro educativo está dividido en varios módulos de planta baja en los que se encuentran las aulas de infantil y primaria. Debido a su característico enclave, rodeado de un parque público, no tiene posibilidades de expansión ni ampliación de la infraestructura. Sin embargo, sus instalaciones son suficientes para el funcionamiento adecuado del centro y todo el edificio está en un muy buen estado de conservación.

El aula en la que realizamos la grabación era espaciosa y con dos sectores: el más amplio es donde se encuentran las mesas de trabajo y la entrada a la clase posee una zona a modo de recibidor en la que hay un equipo de audiovisuales, frente al que los niños se sientan durante las sesiones. El centro posee un aula de inglés para los alumnos de primaria, lugar en el que realizamos la entrevista a la profesora.

- *CPR Compañía de María, Vigo*

El centro escolar está situado en el corazón de la ciudad, en la calle Ecuador, a escasos 100 metros de la gran Vía de la ciudad Olívica.

Vigo es la ciudad más populosa de Galicia con cerca de 300.000 habitantes. Sus características orográficas, construida alrededor de una montaña que mira al mar, le confiere un peculiar aspecto así como una estratégica posición de centinela de la ría que lleva su nombre.

La historia socioeconómica de la ciudad está ligada a la salida de Galicia al mar como puerto franco de condiciones excepcionales y con el mayor calado de la comunidad autónoma. Pronto monopolizó el comercio y el tránsito de pasajeros por vía marítima por lo que está profundamente ligada a la emigración hacia América de la población gallega desde finales del siglo XIX.

Es una ciudad en la que la industria ha tenido un gran empuje y es conocida, entre otras cosas, por sus astilleros y por su fábrica de automóviles. Su población sufrió las consecuencias de la reconversión industrial de finales del siglo XX y ostenta, en la actualidad, el título de ciudad de mayor tamaño de la provincia aunque paradójicamente no es la capital de la misma. Al ser una ciudad cuasi fronteriza, a escasos 20 kilómetros de Portugal, goza de una gran presencia de inmigrantes por lo que se percibe un notable ambiente de contacto multicultural.

El colegio es un inmueble que abarca gran parte de una manzana de edificios entre la calle Ecuador y María Molina. Está dividido en varios módulos uno de los cuales, el de mayor tamaño, es el que alberga las clases de Educación Infantil. Las clases están ubicadas en la planta baja del edificio y tienen un gran espacio interior para la realización de las actividades con los alumnos. El aula en la que realizamos la grabación de video está organizada por rincones o centros de interés. Todo el alumnado puede cambiar de zona dentro de la clase sin problemas de espacio en cuatro grandes áreas.

La grabación de la entrevista se celebró en una sala de profesores contigua al aula de infantil.

- *CPR San Narciso, Marín*

El centro escolar está ubicado a las afueras de la villa de Marín, a unos 3 kilómetros del centro urbano. Está a unos 500 metros de la carretera PO-551 que une las poblaciones de Marín y Bueu.

Marín es una urbe que vive de cara al mar. Es el puerto de mayor calado y mayor tamaño de la ría de Pontevedra y acoge las instalaciones de la Escuela Naval de la Armada Española. Es, por lo tanto, un puerto pesquero, un puerto estratégico a nivel militar y un puerto comercial- la proximidad de la fábrica de papel prácticamente monopoliza su tráfico de mercancías.

La población de Marín ronda los 16.000 habitantes y consta de ocho parroquias. Antiguamente la villa se denominaba San Xiao de Ancorados y albergaba curtidurías de cuero que eran la actividad principal de la zona. Es, por lo tanto, una ciudad de creación moderna y su impulso económico se gesta en el siglo XX con el establecimiento de industrias y la instalación de la institución militar comentada anteriormente.

El centro educativo tiene una historia de rancio abolengo en la villa de Marín. Los padres Paúles fundan el colegio en 1926 a petición de los emigrantes de la villa residentes en Argentina preocupados por la educación de los niños de este ayuntamiento. En los años 70 y por falta de espacio, los padres Paúles deciden cambiar la ubicación del colegio acuciados por la falta de espacio de sus instalaciones y se construye el nuevo complejo en Chan do Monte.

Las aulas de infantil se encuentran en el bloque norte, al lado de las pistas de deporte. El aula en la que realizamos la grabación en video está ubicada en el primer piso del bloque. Es un aula muy espaciosa con mucha luz en la que las mesas están dispuestas en equipos.

- *CEIP A Lomba, Vilagarcía*

El centro educativo está situado en la zona próxima al estadio de fútbol del mismo nombre- exactamente entre la calle Xunqueira y la avenida de Matosiños.

La ciudad de Vilagarcía, que preside la ría que lleva su nombre, es una urbe de gran actividad comercial. Posee el puerto de mayor importancia de la ría y es el centro administrativo de la capitanía naval.

La población tiene unos 37.000 habitantes y está dividida en once parroquias. La actividad económica primordial de la zona está ligada a la cría de los moluscos y la manufactura de los mismos. Tiene una gran relevancia turística y su gastronomía así como la calidad de los vinos de la comarca en la que está enclavada, el Salnés, hace de la zona un lugar privilegiado y de gran atractivo para los foráneos.

El centro escolar consta de dos edificios, uno de ellos de reciente inauguración, en la zona de A Lomba y un tercero, más antiguo, en el centro de la villa, en la calle Dr. Fleming. Las aulas de infantil se encuentran en la primera planta del inmueble. Fue allí donde realizamos la grabación en video pero por causa de las obras que se llevaban a cabo en el nuevo edificio tuvimos que buscar un lugar alejado de los ruidos para realizar la entrevista con la profesora.

Ámbito de las pequeñas localidades o semi-urbano:

- *CEIP Pérez Viondi, A Estrada*

El centro escolar se encuentra en la calle que lleva su mismo nombre, próximo a la carretera N-640 que atraviesa la villa de A Estrada y que conecta la población con la capital de la provincia: Pontevedra.

A Estrada es una villa de 22.000 habitantes y es la cabecera administrativa de 52 parroquias. Es la cabecera de la comarca de Tabeirós - Tierra de Montes. Su historia como ciudad se inicia en el siglo XIX cuando se le concede el título de Villa por Real Decreto.

Es una zona eminentemente rural por lo que la dedicación al sector primario es el primer cauce de ingresos de la población limítrofe. Sin embargo, los ciudadanos de la urbe tienen una mayor dedicación al sector servicios y hay un importante grupo poblacional dedicado al sector de las manufacturas.

El centro educativo consta de dos edificios. Uno de ellos, el más moderno, está dedicado por completo a la enseñanza en la etapa de primaria y está ubicado en la calle Pérez Viondi. El otro, dedicado a Educación Infantil, está situado en la Avenida Benito Vigo a unos 500 metros del edificio de primaria

Es en este segundo edificio donde realizamos la grabación en video y la entrevista en audio. El aula está situada en el primer piso del inmueble y es una clase de dimensiones estándar con las paredes recubiertas con los pósters que se emplean para atraer la atención de los alumnos.

- *CEIP Manuel Rivero, Lalín*

El centro educativo está situado en las afueras de la villa. En una zona de expansión urbanística repleta de edificios nuevos y en construcción. Próximo a la carretera N-525 entre Santiago y Ourense se encuentra en la ladera de una colina.

Lalín es una población de 21.000 habitantes dividido en 52 parroquias. Está considerado el kilómetro *cero* de Galicia y el centro geográfico está situado en la parroquia lalinense de Bermés.

La existencia de castros en la zona de la época megalítica da cuenta de la historia de Lalín. La villa debe su nombre a un colono llamado Lalino que en el siglo XX tuvo a

su cargo las tierras en las que años más tarde se erigió el monasterio de San Martín de Lalín de arriba. El primitivo centro urbano nace en el siglo XIX bajo la protección de una torre fortaleza de la época sueva.

El municipio cuenta con importantes empresas en todos los sectores repartidas en dos polígonos industriales. Destaca, entre otros, el sector textil en el que Lalín ocupa un lugar relevante a nivel nacional y como cabecera de la comarca es también una villa de servicios. La ocupación primordial de las parroquias circundantes a esta urbe es la agricultura y la ganadería.

El centro educativo se encuentra en una zona de expansión de la ciudad. Goza de instalaciones muy modernas; de hecho, ha sido inaugurado recientemente. El aula en la que realizamos la grabación en video está situada en el primer piso del edificio. Es un aula con mucha luz con una decoración moderna y un espacio un poco reducido que está dividida en dos ambientes: la zona de los equipos donde están las mesas de los alumnos y la alfombra donde se celebra la asamblea.

- *CEIP Rosalía de Castro, Carril*

El centro está situado en la calle Extramuros de la pequeña localidad de Carril, a las afueras de la ciudad de Vilagarcía, a unos 500 metros de la carretera PO-548.

Carril pertenece al ayuntamiento de Vilagarcía de Arousa y su actividad principal es el marisqueo. Con una situación privilegiada frente a la isla de Cortegada, posee un puerto en el que se centraliza la actividad pesquera y alrededor de la que gira la vida de la localidad.

El centro escolar se encuentra en una zona de poco tránsito hacia el promontorio sobre el que se asienta parte de la población y ligeramente alejado de la costa.

El edificio es de planta baja con dos secciones unidas por una zona de paso cubierta. Sus instalaciones son amplias y la parte trasera del edificio limita con una zona sin edificar. La sala en la que realizamos la entrevista estaba provista de una amplia mesa central y es una sala utilizada por los docentes en la que se reúnen y centralizan los recursos audiovisuales del centro.

5.5.3. El profesorado participante en la investigación

El aspecto más relevante de este estudio es el análisis de la puesta en escena de las técnicas educativas empleadas por los docentes. Es por esto que nos encontramos ante los auténticos protagonistas de nuestro trabajo: los *profesores*.

De un modo general, y como aspecto introductorio, tenemos que destacar la buena disposición de la mayoría de los docentes a participar en el estudio y para ello al índice de mortandad nos referimos: 24.5%.

Todos sabemos que es un mundo de muy difícil aproximación ya que la realización de las tareas de clase es como lo más íntimo, lo más profundo, lo más personal de la tarea de un docente. Es, de algún modo, el lapso de tiempo en el que ejerce su libertad de cátedra, donde ponen en juego todas las estrategias educativas para conseguir una realización docente de calidad. El hecho de sentirse analizados en lo que están haciendo suele provocar una inquietud que, en ocasiones, da como resultado el rechazo a la actividad de grabación de las sesiones a pesar de lo persuasivo que se pueda mostrar el investigador.

A pesar de esta buena disposición inicial, no podemos substraernos a un hecho que, en cierta media, ha condicionado las actitudes del profesorado participante en la muestra poblacional: la reticencia a aplicar las grabaciones previstas como parte de los instrumentos de la investigación. Conviene aquí tener en cuenta, a la hora de analizar las negativas a realizar las grabaciones, la sensibilidad social que ha supuesto el empleo incorrecto y poco ético de imágenes en las que aparecen niños y adolescentes en los medios de comunicación, así como la promulgación de la Ley de Protección de datos, que trata de poner orden en este *mare magnum* de intercambio de información personal a nivel global.

En realidad, consideramos que la mayoría de las negativas de los profesores a participar en la investigación se deben a esta circunstancia, a la *grabación en la clase*. La muestra de docentes incluidos en este estudio presenta unas características que vamos a comentar a continuación. El profesorado participante en este estudio es, en primer lugar, mayoritariamente femenino por lo que a continuación exponemos las características de la muestra por razón de sexo:

- *Provincia de la Coruña:* 9 profesoras y 1 profesor.

- *Provincia de Lugo*: 9 Profesoras y 1 profesor.
- *Provincia de Ourense:* 9 profesoras y 1 profesor.
- *Provincia de Pontevedra:* 8 profesoras y 2 profesores. (1)

De hecho, de los 40 centros que finalmente han participado hay 36 profesoras y 4 profesores esto supone un 10% de profesorado masculino ante un 90% de profesorado femenino. Estos porcentajes se corresponden con la relación general de docentes en la Comunidad autónoma de Galicia en lenguas extranjeras dentro de la especialidad de inglés: 87% de docentes femeninas frente al 13% de docentes masculinos. Nuestra idea era aproximarnos a la realidad de la docencia en Educación Infantil considerando diferentes enfoques y perspectivas y creemos que, tomando como base el porcentaje de profesorado de ambos sexos que imparten docencia en este nivel educativo y las variables de situación y tipología de centros, lo hemos conseguido.

Respecto a este recurso humano, de vital relevancia para el éxito de la tarea educativa, cabe destacar que en muchos casos la aceptación o el interés mostrado en la participación en el estudio, se debe a la necesidad de corroborar si lo que están poniendo en práctica es lo correcto. También nos percatamos que otros docentes quieren participar ya que sienten deseos de transmitir lo que hacen y de este modo dejar constancia de un trabajo concienzudamente realizado y cotejado con el paso del tiempo con una persistente autoevaluación y propuesta de mejora. Creemos que los docentes están necesitados de algún tipo de referencia pedagógica que les lleve a trabajar con la convicción de que los frutos que se obtienen tienen una estrecha relación o un alto grado de conexión con lo programado en los objetivos de área para la etapa (Ortega, 2003).

A continuación, pasamos a definir algunos rasgos específicos que ayuden a clarificar el perfil profesional de los 40 sujetos participantes.

- *Profesor 1:* Se trata de una profesora entre 30 y 40 años que ejerce como docente en Educación Infantil desde hace más de seis años. Su actividad profesional ha pasado por diferentes etapas. Ha comenzado su carrera docente como profesora generalista y de inglés en primaria, y empieza a impartir inglés en Educación Infantil a principios del 2000. En el primer contacto que establecí con ella, se mostró reticente; un poco desconfiada ya que no me conocía. Fue por medio de una profesora de su centro, a la cual conozco desde hace varios años que casualmente se había enterado

que yo quería hacer este estudio, por lo que se convenció y finalmente aceptó tomar parte en la investigación. La visita al centro se realizó el 12 de junio de 2007

- *Profesor 2:* Es una docente que ronda los 40 años de edad la cual ejerce como profesora de apoyo en el centro educativo y que, a principios del curso 2006-2007, fue nombrada profesora de inglés en Educación Infantil. Su actividad profesional ha estado vinculada a la enseñanza en primaria y Educación Infantil. Es el primer curso que imparte inglés en su carrera profesional. Cuando establecí contacto con el centro escolar nos comentó su inseguridad ya que ella impartía inglés por primera vez y que no se consideraba un ejemplo. Sin embargo, ante mi insistencia, optó por participar en el estudio. Acordamos realizar la visita al centro para efectuar la grabación el día 15 de junio de 2007.

- *Profesor 3:* Se trata de una profesora entre 25 y 35 años que ejerce como profesora de inglés en Educación Infantil desde el curso 2006-2007. Como licenciada en Filología Inglesa y diplomada en Educación Primaria fue contratada como profesora de apoyo en ese curso y dentro de sus atribuciones está la enseñanza de inglés en Educación Infantil. Es, por tanto, una profesora novel que ha hecho sustituciones hasta el curso mencionado. Cuando contactamos con ella, no mostró ningún problema para participar. Quizás el hecho de haber coincidido con este investigador en varios cursillos disipó sus dudas y se mostró dispuesta a colaborar en la investigación. Llegamos al acuerdo de realizar la visita con la consiguiente aplicación de los instrumentos el día 18 de mayo de 2007.

- *Profesor 4:* Esta docente es una profesora veterana con más de 60 años de edad y muy próxima a la jubilación. Durante su actividad docente ha estado impartiendo clases de inglés en infantil desde el año 1988 en un proyecto pionero a modo de plan piloto. Esto la convierte en la docente con más experiencia de toda la muestra. Al ponerme en contacto con ella, su reacción fue de interés y de ganas por participar. Mostró un gran interés en contarme su experiencia y sus opiniones sobre el aprendizaje de inglés en Educación Infantil. A pesar de poder impartir clases en

primaria y abandonar Educación Infantil, siempre ha querido mantenerse en la etapa mostrando su auténtica vocación profesional. Acordamos realizar la visita y las grabaciones el día 8 de junio de 2007.

- *Profesor 5:* Se trata de una profesora entre 30 y 40 años que ejerce como profesora de inglés en Educación Infantil desde el curso 2005-06. Su trabajo como docente ha pasado por diferentes etapas. Comenzó su carrera en el mundo de la educación como profesora de inglés de secundaria en varios institutos y finalmente obtuvo la plaza por Educación Infantil. Es una profesora muy inquieta a nivel pedagógico y se muestra muy ilusionada con su labor docente. En el primer contacto que establecimos, no puso ningún impedimento y pronto concertamos la sesión para realizar la grabación. Después de valorar varias fechas, decidimos realizarla el día 11 de junio de 2007.

- *Profesor 6:* Esta profesora ronda los 40 años de edad y ejerce como docente de inglés en Educación Infantil desde 1999, cuando se puso en práctica en plan de anticipación de la primera lengua extranjera auspiciado por el gobierno autonómico. Su actividad profesional ha pasado por varias etapas. Ha estado siempre vinculada a la enseñanza de la lengua inglesa en primaria a partir del segundo ciclo y amplió su ámbito profesional a primer ciclo de Primaria y Educación Infantil a partir de 1999. En los primeros contactos que establecimos, se mostró dispuesta a participar en la actividad e interesada en los resultados de esta investigación. Decidimos efectuar la aplicación de los instrumentos el día 12 de junio de 2007. Cabe destacar que durante la entrevista nos mostró su aula de idiomas y la gran cantidad de material pedagógico que allí atesora.

- *Profesor 7:* Se trata de una profesora entre 25 y 35 años que ejerce como profesora de inglés en Educación Infantil desde hace 3 años. Su actividad profesional ha pasado por dos etapas: la primera de 4 años como tutora de un grupo como generalista y la segunda de 3 años como profesora de inglés desde 2º de Educación Infantil hasta sexto de Educación Primaria. Su disposición a participar en este estudio fue inmediata. Realizó las diligencias de recabar permisos de grabación y contactos con la dirección

con prontitud con lo cual todo el proceso fue realizado sin dificultad. Posee un aula de idiomas en la que imparte las clases de inglés a todos los cursos. Se muestra como una profesora comprometida con la dinamización del centro y muy interesada en las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. También se involucró en el proyecto de remodelación de la biblioteca de su centro educativo. La fecha de la aplicación de los instrumentos se estableció para el 28 de mayo de 2007.

- *Profesor 8:* Nos encontramos ante una profesora entre los 30 y 40 años y que ejerce como profesora de inglés en Educación Infantil desde hace menos de 3 años. Su actividad profesional ha pasado por dos etapas. La primera como profesora de actividades extraescolares en el colegio y la segunda ya como profesora de inglés desde Educación Infantil hasta segundo ciclo de Educación Primaria. En el centro en el que trabaja están inmersos en el programa de aulas bilingües desde Educación Infantil por lo que superan con creces la media de horas de aprendizaje dedicado al inglés. Mostró interés en participar en el estudio al tiempo que ofreció información sobre el tipo de trabajo que estaba realizando y la organización que están estableciendo en su centro educativo. Realizamos la visita al centro para la grabación en video el día 11 de febrero del 2007 y la entrevista dos meses más tarde.

- *Profesor 9:* Se trata de una profesora entre 40 y 50 años que ejerce como profesora de inglés en Educación Infantil desde hace menos de 5 años. Su actividad profesional ha pasado por varias etapas. La primera como profesora provisional generalista en varios centros y la segunda como profesora de inglés en Primaria y Educación Infantil en su centro de destino definitivo. Se muestra como una profesora muy preocupada por actualizarse por lo que participa en cursos de perfeccionamiento de lengua inglesa en el extranjero y en cursos de innovación metodológica. Mostró disposición a participar en el estudio desde el principio por lo que llegamos a un acuerdo para la realización de la actividad sin dificultad. La fecha acordada para la visita fue el 8 de mayo de 2007.

- *Profesor 10:* Se trata de un profesor entre 30 y 40 años que ejerce como profesor de inglés en Educación Infantil desde el curso 2000- 2001. Su

actividad docente ha pasado por cuatro etapas diferenciadas aunque siempre como especialista en inglés. Una primera etapa como profesor en Educación Primaria, una segunda de dos cursos como profesor en infantil y primaria, la tercera de tres años impartiendo sólo en Educación Primaria y la cuarta, recién comenzada en el año 2007, de nuevo con Educación Infantil entre sus atribuciones. Su disposición a participar en el estudio estuvo condicionada por la respuesta de los padres ante la petición de grabar a los alumnos en video. Al comprobar que nos progenitores no mostraron rechazo, se puso a disposición de este investigador y concertamos la sesión de grabación de video y entrevista para el 27 de febrero de 2008.

- *Profesor 11:* La docente es una profesora entre 40 y 50 años que ejerce como profesora de ingles en Educación Infantil desde el curso 1998-99. Su trabajo en el mundo de la educación ha pasado por diferentes etapas. Al principio su tarea se limitó al ámbito de la Educación primaria e impartió inglés como especialista en esta etapa. En 1998 y con el objeto de completar horario, asumió la enseñanza de ingles en Educación Infantil. Desde entonces y hasta el curso 2007-08 se mantuvo como docente en Educación Infantil con un paréntesis de dos años en el que no impartió clases en Educación Infantil, en un centro distinto del actual. Cuando me puse en contacto con esta profesora, me di cuenta de que su disposición a participar en estudio era muy buena. Como maestra experimentada que es, quería constatar si la tarea docente que ella realizaba en el aula tenía la calidad requerida a nivel pedagógico en relación a las nuevas tendencias educativas que emanan de los programas europeos. Finalmente programamos la entrevista y la grabación en vídeo para el 24 de abril de 2008.

- *Profesor 12:* Se trata de una profesora entre 35 y 45 años que ejerce como profesora de inglés en Educación Infantil desde el curso 2002-2003. Su actividad educativa ha pasado por diferentes etapas. Ha sido profesora generalista de primaria durante más de diez años y, ya como profesora de inglés, impartió en cursos de Educación Primaria durante más de diez años. Desde mi primer contacto con ella, percibí que estaba

interesada en participar para transmitirme su experiencia y durante la visita al centro pude comprobar que, a pesar de que está comprometida con lo que hace, sus miras están puestas en la docencia como especialista de inglés en Educación Secundaria. La entrevista y la grabación en audio fueron realizadas el 17 de abril de 2008.

- *Profesor 13:* Esta profesora es una de las veteranas del estudio. Se trata de una docente de más de 50 años que tiene una larga experiencia en impartir clases a alumnos en edades de Educación Infantil. Su actividad profesional ha pasado por diferentes etapas. Como profesora generalista de primaria tiene una experiencia muy por encima de los diez años y como profesora de primaria supera los veinticinco años de experiencia. Es importante tener en cuenta que comenzó a impartir clases de inglés a alumnos menores de 8 años como actividad extracurricular en el primer centro en el que trabajó. Su aceptación a participar en este estudio fue inmediata ya que es uno de los campos que mejor domina y en el que muestra un gran interés por seguir mejorando su práctica docente. La entrevista y la grabación en audio fueron realizadas el 21 de mayo de 2008.
- *Profesor 14:* Se trata de una profesora entre 40 y 50 años que imparte docencia de inglés en Educación Infantil desde el curso 2001-2002 a propuesta del director de su centro. Su actividad profesional ha pasado por varias etapas siendo profesora de cursos superiores de E.G.B. en sus inicios como especialista en inglés y generalista en otros cursos, tanto en la antigua EGB como en la actual Educación Primaria. Cuando contacté con ella, no se mostró muy proclive a participar. Rechazaba la posibilidad aunque sin mucha convicción. Después del envío de un correo con los instrumentos que pensaba utilizar para que comprobase lo que yo pretendía hacer, aceptó. La entrevista y la grabación en video se realizaron el 2 de abril de 2008.
- *Profesor 15:* Esta profesora, que está entre los 35 y 45 años de edad, ejerce como profesora de Educación Infantil desde el curso 2002- 2003. Su actividad profesional y su experiencia educativa han pasado por diversas etapas: desde su tarea docente como profesora generalista de

educación Primaria, pasando por su etapa de profesora de inglés en Educación Primaria, hasta la última etapa en la que ha venido alternando la docencia de ingles en Educación Primaria y Educación Infantil. El primer contacto que establecimos fue para explicarle las características del estudio. Se mostró dispuesta a participar aunque previamente quería conocer los pormenores de los instrumentos que se iban a poner en práctica. Comentó la dificultad que podría surgir a la hora de recabar los permisos de los padres de los alumnos para la grabación en video. Finalmente los padres aceptaron y concertamos el día de la grabación y la entrevista para finales de curso: el 16 de junio de 2008. Se muestra como una profesora interesada en la tarea docente y dispuesta a mejorar su práctica educativa.

- *Profesor 16:* Se trata de un profesor entre 30 y 40 años que ejerce como profesor de inglés en Educación Infantil desde el curso 2004 – 2005. Su actividad profesional se inicia en el curso mencionado anteriormente al entrar en las listas de sustituciones de Consejería de Educación por Magisterio. Ha comenzado su carrera docente como especialista de inglés en Educación Infantil y éste es el segundo centro en el que ejerce su labor profesional. Aunque en sus inicios fue como enfrentarse a lo desconocido, en la actualidad vive la docencia en Educación Infantil con mucho interés. Ha mostrado su disposición a participar en el estudio desde el primer contacto. Finalmente acordamos realizar la grabación en video y la entrevista el 16 de abril de 2008. Debido a un problema con el audio, tuvimos que repetir la grabación otro día. Finalmente acordamos volver a realizar la grabación en video el 12 de junio del 2009.

- *Profesor 17:* Esta profesora tiene entre 25 y 35 años de edad y ejerce como profesora de inglés en Educación Infantil desde el curso 2002-2003. Su trabajo docente ha pasado por diversas etapas. Comenzó su carrera profesional como profesora de inglés en Educación Infantil y Primaria realizando sustituciones de profesores titulares. En la actualidad se encuentra realizando una sustitución de la profesora de inglés del centro. Cuando contactamos con ella, no se mostró muy dispuesta a realizar el estudio ya que consideraba que al no ser la profesora titular

debería de abstenerse. Sin embargo, ya que se encontraba haciendo una sustitución de curso completo, conseguí convencerla de que era tan idónea para participar como cualquier otro profesor. Se muestra como una profesora interesada en mejorar su práctica docente y entusiasmada con la docencia del inglés en la etapa de Educación Infantil. Acordamos realizar la entrevista y la grabación en video el 4 de abril de 2008.

- *Profesor 18:* Se trata de una profesora entre 25 y 35 años que ejerce como profesora de inglés en Educación Infantil desde el inicio del curso 2007- 2008. Es en este curso donde tiene su primera experiencia después de haber aprobado las oposiciones por Educación Infantil. Debido a que también está en posesión de la especialidad de inglés, le fue asignada la docencia de las clases de Educación Infantil al mismo tiempo que ejerce de profesora tutora de un grupo. Cuando establecimos el primer contacto, no se mostró muy proclive a participar en el estudio. Fue después del envío de los instrumentos cuando se convenció y decidió participar a pesar de su corta experiencia en la etapa de Educación Infantil. Muestra un gran interés en conocer otras experiencias para mejorar su práctica docente. Acordamos establecer la fecha de grabación de video y la entrevista para el 22 de febrero de 2008.
- *Profesor 19:* Esta profesora ronda los 35 años de edad e imparte docencia de inglés en Educación Infantil desde el curso 2004- 2005. Su actividad profesional ha pasado por diferentes etapas. Comenzó a impartir inglés a niños pequeños en una guardería como actividad no reglada. Al comenzar su actividad docente en calidad de sustituta de profesores titulares, empezó a impartir clases de inglés ya en Educación Infantil. En su etapa como profesora titular, continuó ejerciendo su labor como profesora de inglés en Educación Infantil y Primaria hasta la actualidad. Se muestra como una profesora apasionada por la enseñanza del inglés y en su práctica docente intenta emplear métodos pedagógicos relacionados con la manipulación de materiales y objetos reales. Cuando establecí contacto con ella, no mostró ninguna reticencia a la hora de llevar a cabo el estudio en su centro. Finalmente acordamos la fecha para realizar la grabación en video y la entrevista: el 20 de febrero de 2008.

- *Profesor 20:* Se trata de una profesora entre 35 y 45 años que ejerce como profesora de inglés en Educación Infantil desde el curso 2003-2004 a la llegada al centro en el que imparte en la actualidad. Su actividad profesional ha pasado por diferentes etapas. Comenzó como profesora generalista de Educación Primaria y profesora de inglés en Educación Primaria. El hecho de impartir inglés sólo en Educación Infantil en la actualidad se debe a la tipología del centro en el que ejerce su tarea docente. Se muestra como una profesora interesada en la enseñanza temprana de la lengua inglesa y defensora de la implementación de buenos métodos de enseñanza. Inicialmente se mostró un poco dubitativa. No lo veía claro. Después del envío de los instrumentos y de una larga conversación que mantuvimos, decidió participar. Decidimos concertar la visita para realizar la grabación en video y la entrevista para el día 12 de junio de 2008. Cabe destacar que la entrevista la realizamos en dos lenguas, gallego y castellano, a sugerencia de la profesora.

- *Profesor 21:* Esta profesora tiene una edad que ronda los treinta años y ejerce como profesora de inglés en Educación Infantil desde el curso 2006-2007. Durante su actividad profesional ha pasado por diversas etapas. Ha sido profesora tutora de Educación Primaria y profesora de inglés en Educación Infantil y Primaria. Cuando establecimos el primer contacto, nos confesó que era su primer año como profesora de inglés en Educación Infantil y no se mostraba dispuesta a participar en el estudio. Más tarde accedió a participar aunque prefería que no se realizase la sesión de video. Se muestra como una profesora novel que se está situando con ganas de participar en trabajos de investigación propios. Acordamos establecer el 27 de junio de 2008 como día para la celebración de la entrevista.

- *Profesor 22:* Se trata de una profesora entre 40 y 50 años que ejerce como profesora de inglés en Educación Infantil desde hace más de 6 años. Su actividad profesional ha pasado por diferentes etapas. Siempre ha estado vinculada a la enseñanza de la lengua inglesa y ha impartido inglés durante muchos años en Educación Primaria. Desde el primer

contacto que establecimos no puso ningún impedimento. Quería participar para que la administración pública tomase nota de las carencias que padecen los profesores que imparten en el ámbito rural en el ejercicio de su tarea docente. Se muestra como una profesora veterana que reivindica una mejor dotación de los centros y una mayor importancia a la enseñanza del inglés. Finalmente acordamos realizar la grabación en video y la entrevista en audio el 3 de junio de 2008.

- *Profesor 23:* Esta profesora se encuentra entre los 25 y 35 años de edad y ejerce como profesora de inglés en Educación Infantil desde hace menos de tres cursos. Su actividad docente ha pasado por diversas etapas. Desde su labor como profesora generalista de primaria hasta el ejercicio de su especialidad de profesora de Inglés en Educación Infantil y Primaria. En el momento de establecer los primeros contactos parecía que no había problemas y que todo quedaría resuelto sin dificultad. Sin embargo, en el momento de realizar la entrevista me encontré con un contratiempo: no habían enviado los permisos a casa de los alumnos. Esto supuso que hubiese que volver al centro en otra ocasión para poner en práctica el instrumento de la grabación en video. Realizamos la entrevista el día acordado previamente, el 9 de junio de 2008 y la grabación en video el 18 de junio de 2008.

- *Profesor 24:* Se trata de una profesora entre 30 y 40 años que ejerce como profesora de inglés en Educación Infantil desde hace más de 3 años. Tiene una larga experiencia docente durante la cual ha sido profesora tutora de Educación primaria durante más de diez cursos académicos y ha sido profesora de inglés en primaria durante más de diez años. Actualmente está dedicada únicamente a la enseñanza de la lengua inglesa en Educación Infantil y Primaria. En el momento de establecer el primer contacto, mostró muchas reticencias a realizar el estudio en su centro. Veía difícil la obtención de los permisos por la sensibilidad social existente en el momento ante la grabación de imágenes a menores de edad. De todos modos, y ante mi insistencia, accedió a participar. Se manifiesta como una profesora más proclive a la enseñanza del inglés en educación Primaria que en Infantil aunque reconoce los logros obtenidos

en la etapa inicial de enseñanza. Está interesada en las políticas y los proyectos del Consejo de Europea respecto a la enseñanza de lenguas. Acordamos establecer la fecha de la entrevista y la grabación en video para el día 9 de junio.

- *Profesor 25:* Esta profesora se encuentra entre los 40 y 50 años de edad y ejerce como profesora de inglés en Educación Infantil desde hace menos de 3 cursos. Su actividad profesional ha pasado por diferentes etapas. Comenzó su carrera docente como profesora tutora de primaria y ha alternado la docencia de la lengua inglesa con la docencia de las materias comunes de primaria. Tiene una larga experiencia docente y en especial en la docencia de la lengua extranjera. Siempre ha estado actualizada respecto a las nuevas metodologías pedagógicas y, aunque disfruta realizando su tarea docente, se muestra proclive a abandonar el mundo de la enseñanza infantil y primaria en busca de un nuevo reto. Desde el momento que iniciamos los contactos nunca puso el más mínimo problema y se mostró siempre muy interesada. Realizamos la aplicación de los instrumentos el día 2 de junio de 2008.

- *Profesor 26:* Se trata de una profesora entre 25 y 35 años que ejerce como profesora de inglés en Educación Infantil desde 2003. Su actividad profesional ha pasado por dos etapas. Por un lado como profesora de inglés en Educación Infantil y primaria y esporádicamente como profesora tutora de primaria. Su condición de profesora interina provoca que tenga que cambiar de centro educativo de manera reiterada aunque su gusto por la Educación Infantil, fraguada durante su periodo de prácticas, ha provocado que estuviese en contacto con la etapa de Educación Infantil desde el principio de su carrera profesional. Iniciamos contactos vía telefónica y su primera reacción fue la de mostrar reticencias a la participación en la investigación. Estas dudas se disiparon en el momento en que recibió los instrumentos de estudio adjuntos a un mensaje de ánimo por parte de este investigador. Acordamos realizar la puesta en práctica de los instrumentos el día 28 de mayo de 2008.

- *Profesor 27:* Nos encontramos ante una profesora que se encuentra entre los 40 y 50 años y que ejerce como profesora de inglés en Educación

Infantil desde el año 2000. Su actividad profesional ha pasado por diferentes etapas: fue profesora tutora de primaria durante más de 10 años, profesora de inglés en primaria durante más de 10 años y profesora de inglés en Educación Infantil durante más de 6 años. Desde el primer momento en que establecimos contacto, se mostró interesada en el estudio y dispuesta a participar. Podemos decir que todo fueron facilidades para poner en práctica los instrumentos. Después de valorar las posibilidades de fechas, llegamos al acuerdo de realizar la visita al centro el día 15 de mayo de 2008.

- *Profesor 28:* Se trata de un profesor entre 35 y 45 años que ejerce como profesor de inglés en Educación Infantil desde el año 2000. Su actividad profesional ha pasado por diferentes etapas. Ha comenzado su carrera docente como profesor de inglés en Educación Primaria y comenzó a impartir clases de inglés en Educación Infantil dentro del programa de anticipación de la primera lengua extranjera. Se manifiesta como un docente que apuesta por el empleo de las nuevas tecnologías en el aula. Posee un aula de idiomas en la que imparte sus clases de inglés provista con pizarra digital con conexión a internet que emplean sus alumnos para la puesta en práctica de las actividades docentes. Forma parte del equipo encargado de modernizar el centro e instalar nuevos ordenadores en las aulas. Cuando se estableció el primer contacto con el centro encontramos ciertas dificultades para poder hablar directamente con el profesor ya que se encontraba inmerso en un programa de interpretación teatral de los alumnos y, de entrada rechazó la posibilidad de participar en el estudio. Un mes más tarde nos pusimos en contacto de nuevo y con la escusa de tener que hacer el estudio en Verín, pudimos establecer el mismo día para realizar la entrevista. Por lo tanto acordamos la visita al centro para el día 18 de junio de 2008.

- *Profesor 29:* Se trata de una profesora entre 45 y 55 años que ejerce como docente de inglés en Educación Infantil desde el año 2002. Su actividad profesional ha pasado por diferentes etapas. Ha sido profesora tutora en Educación Primaria durante más de 10 años, profesora de inglés en Educación Primaria durante más de 10 años y profesora de inglés en

Educación Infantil. Se muestra como una profesora entusiasmada con la docencia en la etapa de Educación Infantil aunque al principio tuvo muchas dudas respecto a la conveniencia de iniciar a los más pequeños del centro en el aprendizaje del inglés. Establecimos contacto a principios de mayo de 2008 y desde el comienzo, la profesora se manifestó a favor de poner en práctica los instrumentos en su centro educativo. Finalmente, acordamos realizar la visita al centro para efectuar la grabación el día 26 de mayo de 2008.

- *Profesor 30:* Se trata de una profesora entre 35 y 45 años que ejerce como profesora de inglés en Educación Infantil desde 1997. Su actividad profesional ha pasado por diferentes etapas aunque siempre como profesora de inglés. Ha sido profesora de lengua extranjera en Educación Primaria durante más de 10 años y profesora de inglés en infantil desde hace más de 10 años, previo a la puesta en marcha del programa de anticipación. Se manifiesta como una profesora innovadora. De hecho, la posibilidad de impartir inglés en Educación Infantil, fue iniciativa suya y aceptada por la dirección del centro. Al establecer contacto con ella, se palpa una ilusión y una pasión ante su tarea docente dignas de tener en cuenta. Aceptó participar en este estudio casi de inmediato y puso de manifiesto que la investigación le resultaba muy interesante. Finalmente, acordamos realizar la grabación y la visita el día 18 de junio de 2008.

- *Profesor 31:* Nos encontramos ante un profesor entre los 30 y 40 años de edad que ejerce como profesor de inglés en Educación Infantil desde el año 2004. Su actividad profesional ha pasado por dos etapas. En primer lugar ha sido profesor generalista, también ha impartido inglés en Educación Primaria y por último ha impartido clases de inglés en Educación Infantil siendo el 2007-08 el primer año de dedicación exclusiva a esta etapa. Se manifiesta como un profesor preocupado porque los alumnos estén ilusionados con las actividades que realizan en las aulas. El aspecto lúdico de la educación es uno de sus mayores intereses. También cree que el comenzar el aprendizaje de la lengua extranjera en Educación Infantil ha supuesto un gran avance para el sistema educativo. Desde el primer contacto se mostró dispuesto a

participar en este estudio y, después de recibir los documentos, acordamos realizar la visita al centro el día 4 de diciembre de 2007.

- *Profesor 32:* Se trata de una profesora entre los 25 y 35 años de edad que ejerce como docente de inglés en Educación Infantil desde el año 2005. Su actividad profesional ha pasado por diferentes etapas: ha sido profesora tutora en Educación Primaria, profesora de inglés en Educación Primaria y, por último, profesora de inglés en Educación Infantil dos años antes de realizar esta entrevista. Se manifiesta como una defensora del aprendizaje temprano del inglés y cree que es muy positivo para el crecimiento y maduración lingüística de los niños. Debido a su corta experiencia en la etapa, no se mostró muy proclive a tomar parte en el estudio. Sin embargo, después del envío de los documentos, y de una conversación telefónica con este investigador, decidió participar. Concertamos la visita al centro para la aplicación de los instrumentos para el día 14 de diciembre de 2007.
- *Profesor 33:* La profesora en cuestión se encuentra entre los 30 y 40 años de edad y ejerce como profesora de inglés en Educación Infantil desde hace menos de 6 años. Su carrera docente ha pasado por diversas etapas. Ha sido profesora tutora de Educación Primaria, profesora de inglés en Educación Primaria, ha participado en programa profesores visitantes en los Estados Unidos de América, en el estado de Texas concretamente, y en la actualidad imparte inglés en Educación Infantil y otras materias en el mismo centro educativo. Se muestra como una profesora que prioriza la formación del profesorado como condición necesaria para la mejora del sistema educativo y pone como ejemplo su experiencia personal como profesora en el extranjero. Desde el primer contacto que establecimos se mostró muy interesada en el estudio que realizamos y con ansia de comunicar su experiencia y sus opiniones al respecto de la docencia de una lengua extranjera. Convenimos en realizar la aplicación de los instrumentos en el centro el día 28 de enero de 2008.
- *Profesor 34:* Se trata de una profesora entre 25 y 35 años que ejerce como docente de inglés en Educación Infantil desde el año 2006. Ha trabajado como profesora tutora en Educación Primaria, profesora de

inglés en Primaria y profesora de inglés en Educación Infantil. Su experiencia como profesora es corta, sin embargo, ha estado interesada en la aplicación del Portfolio y ha asistido a jornadas sobre el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Al establecer el primer contacto, la profesora me manifestó que ya me conocía por haber asistido a un cursillo organizado por la Consejería de Educación en el que participé como relator. No fue difícil convencerle para que participase en el estudio a pesar de su corta experiencia como profesora de inglés en Educación Infantil. Debido a la imposibilidad de realizar la grabación en audio el mismo día que la entrevista, nos vimos obligados a concertar el 23 de enero de 2008 para la grabación de video y posponer la entrevista hasta el mes de mayo; en concreto para el día 21 de mayo de 2008.

- *Profesor 35:* Se trata de una profesora entre 45 y 55 años que ejerce como docente de inglés en Educación Infantil desde el año 2005. Su actividad profesional ha pasado por diferentes etapas. Comenzó su actividad profesional como profesora de inglés en Enseñanza General Básica y al comenzar la Enseñanza Secundaria Obligatoria se mantuvo como profesora exclusivamente de inglés del primer ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. El hecho de que esté impartiendo inglés en Educación Infantil en este momento se debe a que en el concurso de traslados no ha podido escoger nivel educativo y ya lleva varios cursos impartiendo inglés en Educación Infantil al igual que en primaria. Se muestra como una profesora interesada en su trabajo y que trata de estar al día en cuestiones metodológicas. De hecho suele conectarse a Internet para buscar información sobre cursillos y nuevas perspectivas educativas. El día que establecimos contacto en enero de 2008, se mostró interesada por el estudio y para que valorase la posibilidad de su participación en el mismo, le enviamos los instrumentos que pensábamos aplicar por correo electrónico. Después de revisarlos, decidió tomar parte en la investigación y concertamos la visita para la entrevista y la grabación en video el día 5 de marzo de 2008.

- *Profesor 36:* Nos encontramos ante una docente entre los 25 y 35 años de edad que ejerce como profesora de inglés en Educación Infantil desde el

año 2007. Su actividad profesional comprende la enseñanza de inglés en Educación Primaria, profesora generalista en Educación Primaria y profesora de inglés en infantil. En la actualidad, imparte inglés y otras materias en Educación Primaria. Se muestra como una profesora novel que muestra mucho interés en la enseñanza del inglés en Educación Infantil. Muestra conocimiento del MCERL y del Portfolio Europeo de Lenguas y emplea en sus clases de primaria los documentos que se refieren a los programas europeos que las editoriales adjuntan para los alumnos. Después de establecer contacto con el centro y con el director, nos dirigimos a la profesora que no puso ningún inconveniente para realizar el estudio. Convenimos realizar la aplicación de los instrumentos el día 25 de febrero de 2008.

- *Profesor 37:* Se trata de una profesora entre 40 y 50 años que ejerce como docente de inglés en Educación Infantil desde el año 2004. Su actividad profesional ha pasado por diferentes etapas. En un principio, impartió clases de inglés en Educación Primaria durante más de 10 años y al concursar al centro en el que imparte en la actualidad, le correspondió impartir inglés en Educación Infantil y Primaria en la distribución de cursos. Cabe destacar el hecho de que perteneció al grupo de profesores de inglés que participaron en el proyecto piloto de Canterbury y que, en el momento de la entrevista, mantenían el grupo de trabajo surgido del programa en Inglaterra. Es, por lo tanto, una profesora que está al corriente de los proyectos pedagógicos de la Unión Europea y que participa en cursos de formación y jornadas de reciclaje metodológico. En el momento de establecer contacto, se le enviaron los instrumentos para que los valorase haciendo hincapié en la sencillez de su puesta en práctica. Después del envío, convenimos en celebrar la visita al centro para efectuar la grabación en video y la entrevista el día 3 de diciembre de 2007.

- *Profesor 38:* Estamos ante una docente entre 35 y 45 años que ejerce como profesora de inglés en Educación Infantil desde el año 2002. Su actividad profesional ha pasado por diferentes etapas. Ha impartido clases de inglés en Educación Primaria durante más de 6 años, ha sido

profesora tutora en Educación Primaria durante menos de 6 años y finalmente ha compartido la docencia del inglés entre la Educación Infantil y Primaria y otras materias. Ha participado en un grupo de trabajo en el centro con el objetivo de conocer el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y el Portfolio para su aplicación en las aulas entre sus alumnos. El hecho de que en el centro en el que imparte docencia se instaurase el programa de anticipación de la primera lengua extranjera fue mérito suyo ya que fue ella misma la que se lo propuso a la dirección del centro. El hecho de provenir de otro colegio en el que ya se estaba poniendo en práctica el programa fue lo que la decidió a ofrecerse para instaurarlo en el centro educativo. En un primer momento, se mostró dispuesta a participar, sin embargo, al enviarle los instrumentos me comentó que si había que grabar en video a los alumnos, no podríamos realizarlo. Pregunté el por qué de la cuestión ya que si los padres daban su visto bueno no debería de haber problemas. A lo que me contestó que era una norma reciente del centro. Realizamos la visita al centro para realizar la entrevista el día 30 de junio de 2008.

- *Profesor 39:* Se trata de una profesora entre 40 y 50 años que ejerce como profesora de inglés en Educación Infantil desde el año 2007 y debido a que tuvo que sustituir al profesor titular de inglés. Su actividad profesional ha pasado por diferentes etapas. Ha sido profesora de Inglés en Educación Primaria durante más de 10 años, también ha sido profesora tutora de Primaria durante más de 10 años y durante el curso 2007-08 fue profesora de inglés de alumnos de Educación Infantil. En la actualidad imparte inglés y lenguas ambientales. Considera que hay que explotar la facilidad de adquisición de sonidos de los alumnos durante la Educación Infantil y hacer un mejor trabajo en este sentido. Al establecer contacto, me manifestó su inseguridad ya que ella se encontraba supliendo al profesor titular, sin embargo, y después de enviarle los instrumentos, y ante mi insistencia, decidió participar en la investigación. Después de valorar las posibilidades de fechas, decidimos realizar la visita al centro para la aplicación de los instrumentos el día 11 de junio de 2008.

- *Profesor 40:* Nos encontramos ante una profesora entre 30 y 40 años que imparte docencia de inglés en Educación Infantil desde el curso 1998-99. Su actividad profesional ha pasado por diferentes etapas. Ha impartido clases de inglés en Educación Primaria durante más de 10 años, ha sido profesora generalista en Educación Primaria durante más de 3 años y ha sido profesora de inglés en Educación Infantil de forma discontinua durante menos de 6 años. En el momento del estudio, impartía inglés en Educación Infantil y Educación Primaria. Como docente, se preocupa por estar al día de los programas promovidos por la Unión Europea, el Ministerio de Educación y la Xunta de Galicia. En el momento en el que establecimos contacto no mostró ningún tipo de reticencia a participar en el estudio, de hecho me ofrecí a enviarle los instrumentos para que los valorase y acto seguido concertamos la visita al centro para realizar la grabación el día 4 de junio de 2008.

5.5.4. El investigador como sujeto participante

Una vez explicados los elementos que integran el contexto de esta investigación (contexto institucional y sujetos participantes estudiados), parece conveniente dedicar unas páginas al último aspecto que nos queda por explicar: *el propio investigador como sujeto participante.* Como tal, en este apartado reflexiono sobre mi experiencia y mi papel dentro del contexto de esta investigación, así como sobre mi relación con los participantes en la misma. Es por ello que he decidido redactar las partes de este apartado que se refieren a mis impresiones, reflexiones y experiencias en primera persona, con el fin de dejar patente mi implicación personal y profesional en este proyecto, que he vivido como "*experiencia etnográfica*" (Cambra, 2003). Como tal, y recurriendo a los propios términos en que Woods (1992: 373) define este tipo de intervenciones, puedo dar cuenta de que ha resultado ser "*a very personal business*".

En etnografía, el investigador es el principal "*instrumento*" de recogida y análisis de datos. Por eso, conviene tener en cuenta su papel al interpretar documentos como son los resultados plasmados en cuestionarios y al realizar entrevistas, puesto que es quien propicia la interacción (véase el papel del etnógrafo en las entrevistas en Woods, 1986). Duranti habla del etnógrafo como "*mediador cultural*" entre dos tradiciones: su propia

formación teórica y la representada por el grupo que estudia (Duranti, 1997: 134). El etnógrafo observa, escucha y aprende de la gente que investiga. Dado que constituye un "*instrumento*" no objetivo en el sentido positivista, es importante facilitar informaciones sobre la persona que investiga y sobre su papel en el marco de dicha investigación. En este sentido, existe ya una cierta tradición en el campo de la antropología, deudora sin duda de los ya célebres diarios de Malinowski (por ejemplo, Geertz, 1988 y Mead, 1972).

Geertz considera el papel del antropólogo como el de un "*yo-testifical*" que construye descripciones culturales sumergiéndose totalmente en el contexto que estudia (Geertz, 1988). Este autor examina el ir y venir entre lo investigado y la sensibilidad del investigador como algo característico de la escritura etnográfica, en la que se trata de "*hacer creíble lo descrito mediante la credibilidad de la propia persona*" (Geertz, 1988: 88). Antes de poder aparecer como un "*yo-testifical*" convincente, el investigador en etnografía tiene que presentarse primero como un "*yo*" convincente. Cuanto más sepamos sobre la persona del investigador, sobre sus ideas, sus sentimientos, su forma de abordar el proceso de investigación y su relación con los participantes en la investigación, mejor podremos entender la interpretación que hace de los datos que recoge y las conclusiones a las que llega. En definitiva, el disponer de estas informaciones hará que el "*acto interpretativo*" (Geertz, 1973) sea más transparente y, por tanto, más convincente.

Es ineludible, entonces, que el investigador adopte una postura de reflexividad que nos permita distinguir entre sus actividades y las de los investigados, tanto más teniendo en cuenta que todos formamos parte del mundo social que estudiamos (Hammersley y Atkinson, 1983; Woods, 1992).

Peter Woods enumera y explica dos tipos de capacidades con las que debe contar el investigador. Se trata de habilidades interpersonales, que favorecen el establecimiento de la confianza mutua necesaria entre él y los demás participantes en la investigación, y de habilidades de observación. Cita concretamente las siguientes:

- *Capacidad de visión*: de ver y captar una amplia gama de actividad durante un cierto periodo de tiempo (a ésta se refiere como "*cultivated power of scanning*", Woods, 1992: 371);

- *Capacidad de discernimiento:* es decir, de seleccionar aspectos específicos que han de ser observados de forma más concentrada;
- *Capacidad de 'grabar' material:* no con medios técnicos, sino '*fotografiándolo'* con la mente y pasándolo a papel posteriormente;
- *Capacidad para entrevistar:* que supone escuchar de forma activa, focalizar (mantener al entrevistado en el tema), rellenar y explicar (cuando surgen huecos o ambigüedades en la información) y comprobar la exactitud de lo que el entrevistado dice (reformulando, resumiendo, simulando oposición, etc.).

Dado que el investigador ha de ganarse la confianza de los informantes y ésta ha de basarse en la colaboración mutua, se enfrenta al dilema entre involucrarse en el contexto que se va a investigar, con el fin de no resultar un '*cuerpo extraño'* e incluso de generar datos de mayor calidad (Toma, 2000), y conseguir el distanciamiento necesario para poder analizar con rigor los datos que surgen. Woods explica así este dilema:

> The researcher must try to maintain a delicate balance between achieving as complete an understanding of insiders' perspectives as possible and sociological distance, thus permitting rigorous analysis of them(Woods, 1992: 355).

Desde la perspectiva del investigador podríamos hablar, como hace Woods (1992) de "*involucrarse*" versus "*distanciarse*". Involucrarse implica lograr una inmersión total en el contexto de la investigación y en sus datos, así como llegar a una cierta empatía con los participantes en la misma. Por el contrario, el distanciamiento va aunado al enjuiciamiento científico y a la objetividad. La solución a este dilema propuesta por este autor es no exagerar al involucrarse y cultivar cierto distanciamiento social. Ha de quedar claro que el investigador, en lo que se refiere a su papel y su postura, es diferente de los investigados.

Para afrontar este dilema satisfactoriamente es preciso ser muy consciente de los dos polos, es decir, de la perspectiva émica, del punto de vista de los participantes (Watson-Gegeo, 1988), y de la perspectiva del investigador como persona y personalidad que también participa en el proceso de investigación.

Taft (1999) considera que el etnógrafo necesita dos elementos: conciencia y sensibilidad de sí mismo ("*self-awareness*") y comprensión de los procesos que se generan entre los participantes en la investigación.

El papel del investigador en etnografía es tanto más difícil cuanto supone una tensión constante entre dos mundos, el del "*Yo*", el yo que actúa, y el del "*Me*", el yo que reflexiona sobre sí mismo (Woods, 1992). El "*Yo*" del investigador siente curiosidad y motivación, mantiene apertura de mente, crea oportunidades de interacción, está dispuesto a asumir riesgos, crea ideas, conceptualiza, identifica modelos, constata relaciones, detecta carencias, reconoce problemas y se preocupa por solucionarlos; es un "*yo*", por tanto, en acción. El "*Me*" del investigador encarna la comunidad científica y los cánones habituales de investigación y ciencia, toma en consideración la bibliografía pertinente, hace tests con objeto de comprobar hipótesis, controla los métodos y la recogida de datos, compara el suyo con otros estudios; es un "*yo*" reflexivo. El "*Yo*" entra dentro del ámbito del arte; el "*Me*", de la ciencia. El ideal consiste en una interacción constante y una retroalimentación mutua entre estos dos mundos, sin que predomine uno significativamente sobre el otro. Sólo esta dialéctica dará como resultado la *unidad del yo*.

Todas estas son premisas que, como investigador, he tenido presentes a lo largo del proceso de investigación (Madrid, 2008a). Como profesor en un centro concertado, comparto o me cuestiono con los sujetos de la investigación temas de formación, rasgos de experiencia, inquietudes personales y preocupaciones profesionales de cara al ejercicio docente en el futuro, preocupaciones en torno al aprendizaje y a la enseñanza en general, conceptos de lengua y de didáctica de la lengua, etc.

Desde mi experiencia y mi compromiso con el mundo educativo he observado que las iniciativas de formación del profesorado gozan de una alta consideración entre los especialistas de lenguas extranjeras. Por un lado, se entienden como esenciales en la tarea docente y suponen un acicate para mejorar la práctica educativa y, por otro lado, son una muestra de la puesta en práctica de docentes totalmente comprometidos con la tarea educativa (Madrid Manrique y Madrid Fernández, 2014). Con este estudio se pretende poner en conocimiento de la comunidad educativa los aspectos educativos que redundan en la óptima consecución de los objetivos didácticos. Es por esto que mi acercamiento a los profesores ha supuesto, por un lado, un mayor conocimiento de la situación educativa del inglés en Educación Infantil y, al mismo tiempo, un

enriquecimiento personal al compartir con los profesores sus experiencias educativas en esa etapa.

En resumen, considero importante señalar que la presente investigación ha representado una experiencia muy intensa de estudio, generación de datos, interacción con los participantes, inmersión en los documentos de los participantes (observación de aula, cuestionarios, entrevistas, etc.) y reflexión. Como también señala Woods (1992), y a pesar de la amplia revisión de bibliografía sobre metodología de la investigación y etnografía realizada en la fase inicial del trabajo, he vivido éste como un proceso de aprendizaje en el sentido literal del término, como un proceso de "*learning by doing*". En tal sentido, desde mi punto de vista coincido plenamente con la opinión que, sobre este particular, Geertz formuló así:

> Como experiencia personal la investigación etnográfica consiste en lanzarnos a una desalentadora aventura cuyo éxito sólo se vislumbra a lo lejos (Geertz, 1973: 27).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 6

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

6.1. Instrumentos para la recogida de datos: su justificación

6.1.1. El empleo de cuestionarios

Como es sabido, cuando lo que se pretende en un proceso de investigación es la recogida de informaciones amplias sobre un número importante de sujetos, y obtener así una aproximación lo más representativa posible al estado de una población determinada, lo más frecuente (y conveniente) es el planteamiento de indagaciones descriptivas mediante el recurso a las técnicas de encuesta (Pennington, 1989: 2519; Montero y cols., 1990: 176; Soriano, 1995: 35).

Gracias a los cuestionarios, el investigador puede llegar hasta un número significativo de personas en un periodo relativamente breve. Además, "*la cuantificación de respuestas, tales como actitudes, percepciones y necesidades de servicios, es un atributo importante de este método*" (Soriano, 1995: 35).

Los cuestionarios son un recurso de gran utilidad en los estudios de campo e investigación ya que aportan la información objetiva necesaria para establecer los grupos susceptibles de ser catalogados. Es, por así decirlo, un instrumento de trabajo que aporta organización y claridad desde un estadio de información inicial y que se muestra de gran eficacia a la hora de elevar las conclusiones ya que toda la base de datos del estudio tiene por índice de referencia los ítems del cuestionario.

El empleo de cuestionarios cuando nos ubicamos en el mundo de la docencia y trabajamos con profesores es un recurso ineludible. Al iniciar el proceso de elaboración hemos tenido en cuenta varios aspectos. En primer lugar nos planteamos la necesidad de emplear este recurso ya que es por medio de los mismos recogemos la información objetiva que los docentes nos pueden aportar y se revela como un *complemento* muy adecuado a otro de los instrumentos que recaba la información necesaria, más subjetiva, a nivel oral: la entrevista semi-estructurada. Es por decirlo de algún modo, el primer estadio para el proceso de clasificación de datos de este estudio.

Por todas estas razones, hemos procedido a la elaboración de un cuestionario dirigido al profesorado que integra la muestra seleccionada para esta investigación teniendo en cuenta los siete elementos indicados por Witkin y Altschuld (1995: 131) en relación a la planificación y aplicación de un cuestionario: A saber:

- Seleccionar la población objeto de estudio

- Seleccionar la muestra
- Determinar el contenido del cuestionario, los tipos de ítems
- Determinar los métodos de distribución de los cuestionarios
- Diseñar el cuestionario
- Diseñar los formatos de los ítems y las escalas de medida
- Analizar los datos

Uno de los primeros aspectos que hemos procedido a valorar fue la extensión y el formato del cuestionario. Creemos que, como máximo, debería de tener alrededor de 20 apartados para contestar y que los profesores tendrían que escoger entre un abanico de respuestas en cada apartado cada una con una casilla a su izquierda para señalar la que corresponda: preguntas con respuesta múltiple. De este modo se cumplimenta de un modo muy simple. También hemos tenido en cuenta que la redacción de las preguntas no debería llevar a duda o confusión por lo que deberían de estar elaboradas con una redacción sencilla y claramente formuladas para que en ningún caso lleve a equívoco a los sujetos de la investigación.

Para acometer la elaboración de los cuestionarios nos hemos planteado, en primer lugar, tomar decisiones sobre la información que sería relevante para poder aplicarla convenientemente al estudio. Es por esto que hemos realizado varios borradores desde los primeros pasos de planificación de la investigación en abril de 2006 que han desembocado en un cuestionario definitivo el cual vio la luz en septiembre de 2006.

Para realizar los cuestionarios y con el objeto de cruzar los datos, hemos tenido en cuenta que sus características así como la información contenida en los mismos fuese procesable por medio de métodos estadísticos con apoyo informático. Por otra parte, ya durante la elaboración de los primeros borradores tuvimos muy presente las sugerencias dadas por Witkin y Altschuld (1995: 132) para este tipo de trabajos. Así, para estos autores las preguntas del cuestionario deben plantear aspectos tales como:

- El grado de acuerdo con un grupo de metas, condiciones o comportamientos.
- La frecuencia con la cual alguna condición o comportamiento se produce.

- El grado de satisfacción con servicios, cursos, programas, canales de comunicación u otros aspectos del sistema educativo.
- El nivel de dificultad que el encuestado tiene respecto a tareas específicas.
- Percepciones sobre los obstáculos que impiden una determinada consecución de logro, etc.

Las cuatro secciones, a modo de *dimensiones,* de los cuestionarios así como la *gradación y definición de sus ítems* responden, a nuestro juicio, a este tipo de cuestiones.

Finalmente, a fin de determinar la *fiabilidad* de los cuestionarios hemos procedido a calcular su consistencia interna mediante el coeficiente Alpha de Cronbach. Los coeficientes Alpha se realizaron con referencia al "*reliability analysis*" siguiendo el manual avanzado del Programa de Análisis de Datos *SPSS* (Statistical Package for the Social Sciences) para Windows, versión 11.0.

El *coeficiente de correlación Alpha global*de todo el cuestionario indica una alta fiabilidad de la prueba. Del análisis de todas las puntuaciones obtenidas (puntuación global y por apartados) se concluye que el cuestionario presenta un alto grado de consistencia interna. En consecuencia, las mediciones del estudio resultan fiables.

Por otra parte, a fin de determinar la *validezdel contenido* (en qué medida los ítems representan el contenido que se pretende medir) de los cuestionarios hemos recurrido, como ya queda dicho anteriormente, al juicio de jueces externos y a un ensayo piloto con muestras reducidas que no formaron parte, después, de la aplicación definitiva. Se han seguido las siguientes fases:

1) Elaboración de un banco de ítems exhaustivo para cada dimensión de cada cuestionario a partir de los propios ítems del *estudio referencial*.
2) Presentación de un primer borrador para su valoración por parte de especialistas en el campo.
3) Reelaboración de los cuestionarios, previo estudio de sugerencias de cambio y mejora.
4) Aplicación de una prueba piloto a un grupo reducido de alumnos y profesores seleccionados de forma aleatoria. A ello ha seguido una

valoración que ha permitido matizar, corregir y ampliar aspectos tanto de fondo cuanto de redacción.

5) Confección del cuestionario definitivo.

Como ya se ha indicado anteriormente, los cuestionarios que hemos realizado constan de cuatro secciones o *dimensiones*. A continuación damos cuenta de las características de cada una de ellas:

➢ *Primera sección del cuestionario:*

La primera sección del cuestionario se refiere al tipo de centro escolar en el que el docente imparte sus clases.

- El *primer ítem* recaba la información sobre la ubicación del centro (rural, urbano) Este dato es relevante desde el punto del análisis global de las buenas prácticas para analizar los entornos en los que se ofrecen unas prácticas educativas de mayor calidad desde el punto de vista pedagógico.
- El *segundo ítem* define el modelo de dentro en el que el profesor imparte su docencia. Ya sea centro público o concertado.
- El *tercer ítem* de esta sección pretende obtener información sobre las etapas educativas que se imparten en el centro. En este caso hay una clara diferencia entre los centros públicos y los concertados ya que mientras que los centros públicos llegan como máximo a impartir la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), y sólo en los CPI, en los centros concertados pueden llegar a impartir también el bachillerato.
- El *cuarto ítem* se refiere a la magnitud del centro educativo. Al recabar el dato del número de aulas por nivel educativo nos hacemos una idea del tamaño del centro. Un centro con más de dos líneas por nivel es un centro, en principio, con una matrícula elevada y de un volumen muy considerable.
- El *quinto ítem* tiene como objeto saber si el centro está adscrito al "Programa de Anticipación de la Primera Lengua Extranjera" o no. La pregunta no es baladí ya que hay centros que han estado adscritos al

programa pero que por circunstancias de profesorado o falta de titulación han tenido que abandonarlo temporalmente.

➢ *Segunda sección del cuestionario:*

La segunda sección se centra en la experiencia docente del profesorado. Con este dato podremos saber más sobre las prácticas educativas que ponen en juego los profesores más experimentados y los más noveles.

- El *primer ítem* recaba la información sobre la experiencia docente de los profesores como generalistas de primaria. Hemos establecido tres parámetros de tiempo hasta 5 años, hasta 10 años y más de 10 años. Estos parámetros están articulados de este modo ya que consideramos que una experiencia menor a 6 años se entiende como profesor novel, una experiencia entre 5 y 10 años corresponde al docente de perfil joven pero con una experiencia sustancial y con más de 10 años ya se presentan los profesores veteranos con una amplia docencia y, en muchos casos, con una estabilidad consolidada en el mismo centro educativo. Es pertinente tener en cuenta esta situación ya que en el caso de los colegios públicos la movilidad es, en muchas ocasiones, a razón de centro por año hasta la adquisición de la plaza definitiva en un destino concreto.

- El *segundo ítem* nos ofrece el dato de la experiencia docente que atesora el profesor como especialista de inglés en Primaria. También con los lapsos de tiempo establecidos para el primer ítem: 5 años, hasta 10 años y más de 10 años. Este dato tiene, a nuestro parecer, gran importancia ya que estamos ante los auténticos especialistas en lengua extranjera y el hecho de haber sido, o todavía ser, profesores de inglés en primaria nos da la pauta de su experiencia docente como especialistas.

- El *tercer ítem* se refiere a la experiencia en la etapa de Educación Infantil como profesores de inglés. En este apartado hemos modificado los periodos de tiempo en relación a los ítems anteriores ya que la posibilidad de impartir docencia del inglés en Educación Infantil tiene una duración más reducida en el tiempo ya que como proyecto de anticipación está presente en la docencia de la etapa desde 1999. Es por esto que hemos establecido 2 años para los noveles, entre 3 y 6 años para

los medianamente experimentados y más de 6 años para los consolidados como docentes en la etapa y con una mayor experiencia.

➢ *Tercera sección del cuestionario:*

La tercera sección del cuestionario se centra en la situación docente del momento en el que se realiza el estudio. Somos conscientes que esta situación puede variar sustancialmente de un curso para otro pero lo que a nosotros nos interesa constatar es de qué grado de especialización goza el profesor a la hora de poner en práctica su tarea docente y su diversificación en los diferentes cursos del centro.

- El *primer ítem* está diseñado para recabar información de las materias que imparte en el centro. Las materias que no sean específicamente inglés pertenecen, por lo tanto, al ámbito de la enseñanza primaria casi en su totalidad. Es por esto que hemos establecido tres epígrafes en orden descendente desde la especialización máxima hasta la diversificación máxima según las materias que imparten.
- El *segundo ítem* muestra el dato de la carga lectiva que soporta el docente. Esto es, su jornada laboral semanal. Este dato da una pauta del tiempo de que dispone el profesor para la profundización en su tarea docente aunque creemos que hay otros parámetros a tener en cuenta y que posiblemente lo podían relegar a un segundo plano en la incidencia sobre la calidad pedagógica.
- El *tercer ítem* se centra, ya específicamente, en la docencia de inglés. Pretendemos obtener el dato de los niveles en los que imparte lengua inglesa el docente. Esta información nos da una pauta del grado de especialización pedagógica que posee el profesor en su práctica docente diaria.
- El *ítem número cuatro* recaba información sobre la implicación que tiene el profesor en la etapa de infantil. Esto es, el número de grupos en los que imparte inglés en esta etapa.
- El *quinto ítem* podría estar incluido en la primera sección pero hemos juzgado más conveniente situarlo en la sección de situación docente ya que puede tener relevancia en el "status quo" laboral del profesor. Es por

esto que el número de alumnos por aula (la "ratio") puede representar, en algunos casos, una ventaja o un inconveniente para la puesta en práctica de la tarea docente.

- El *ítem número seis* especifica los niveles de Educación Infantil en los que el profesor imparte la materia de lengua extranjera: inglés. Como los niveles de Educación Infantil susceptibles de ser escolarizados pertenecen, hasta el momento, al segundo ciclo de la etapa, hemos preguntado a los profesores sobre su participación en la docencia de alumnos de primer curso (tres años), segundo curso (cuatro años) y tercer curso (cinco años).

➢ *Cuarta sección del cuestionario:*

La cuarta sección del cuestionario pretende recabar datos sobre la organización de la docencia de inglés en infantil. Esta sección recoge, por medio de seis apartados, las líneas maestras organizativas de la tarea docente de los profesores de inglés en la etapa.

- El *primer ítem* aporta información sobre el número de sesiones semanales por aula. El decreto de anticipación de la primera lengua extranjera explicita el número de sesiones semanales, sin embargo somos conscientes que la situación real no se ajusta, en todos los casos, al decreto ya que la organización del horario de centro y la conveniencia de unificar periodos para cuadrar el horario de los profesores lleva a los equipos directivos a realizar modificaciones en dicho horario. Del mismo modo, los centros que se han adscrito al programa de aulas bilingües, aunque de momento es un programa pseudo-experimental, emplean una mayor cantidad de tiempo en la docencia del inglés en Educación Infantil.

- El *segundo ítem* de la sección, íntimamente relacionado con el anterior, se refiere a la duración de las sesiones. Como decíamos anteriormente, el decreto de Anticipación de la primera lengua extranjera recoge la posibilidad de articular el horario de los alumnos en dos modelos: o bien dos sesiones semanales de 15 minutos o tres de 10 minutos. Y expone taxativamente la imposibilidad de realizar una sesión semanal de 30 minutos. Aquí preguntamos a los docentes sobre la duración y hemos

establecido cuatro ítems: hasta 15 minutos, hasta 30 minutos, hasta 45 minutos y 60 minutos o más.

- El *ítem número tres* de esta sección recaba información sobre la metodología pedagógica empleada en la enseñanza del inglés en Educación Infantil. Hemos elaborado cuatro respuestas para este apartado en las que se encierran las posibilidades metodológicas relativas a la selección y/o elaboración del material didáctico. Así, la primera opción es si el profesor emplea material de elaboración propia. La segunda opción es si el docente selecciona los materiales en el ámbito del departamento de lenguas extranjeras. La tercera opción es si los alumnos emplean libros de texto a modo de manual y el profesor sigue las pautas de la editorial que ha elaborado el texto y la guía didáctica. Y por último la cuarta opción es si el profesor emplea material de varias editoriales para su tarea docente y por lo tanto lo ajusta a sus necesidades. En este ítem se ha dado la circunstancia de que algunos profesores han seleccionado más de una opción lo cual será reconsiderado a la hora de procesar los datos para su análisis posterior.

- El *cuarto ítem* se centra en al proceso de programación pedagógica de la materia. Hemos considerado cuatro respuestas posibles en este apartado. La primera recoge la posibilidad de que la programación sea elaborada por la editorial de los libros de los alumnos y que el profesor la siga haciendo las variaciones para adecuarla a su estilo de enseñanza. La segunda sería una programación negociada con los profesores tutores de Educación Infantil con el objeto de acercarse lo más posible a los contenidos de las áreas de comunicación y representación, y autonomía personal. La tercera ofrece la alternativa de que la programación sea un producto en el cual el departamento de lenguas extranjeras incide en gran medida. De nuevo estamos ante una opción que confirma el compromiso con el trabajo de grupo. La cuarta y última recoge la posibilidad de que el profesor elabore por sí mismo la programación sin ninguna inferencia de otro organismo o cuerpo docente.

- El *ítem número cinco* pretende recabar información sobre el proceso de evaluación que el profesor realiza en su grupo-clase. La primera opción

recoge una evaluación conjunta con los profesores tutores de Educación Infantil. La segunda recoge la alternativa de la elaboración por parte del profesor pero con el apoyo del departamento de lenguas extranjeras. La tercera alternativa señala la posibilidad de la realización de la evaluación en colaboración con el profesor tutor del grupo-clase. La cuarta recoge la variante de elaborar la evaluación de manera individualizada y sin ningún apoyo externo por parte del profesor de inglés.

- El *sexto ítem* se refiere al modo de calificación de los alumnos en la materia de inglés en Educación Infantil. Para este apartado hemos escogido tres posibilidades. La primera es que el alumno reciba su calificación de inglés como parte del boletín de notas con el que se informa al término de la evaluación. La segunda opción sería la comunicación de la calificación de la materia de inglés en un documento o boletín aparte. Y la tercera opción recoge la alternativa de no calificar a los alumnos.

Con todo lo expuesto hasta este momento relativo a los cuestionarios, obra en nuestro poder la información elemental que nos sitúa ante las características de la tarea docente de un especialista en lengua extranjera en la etapa de Educación Infantil en un entorno (centro) determinado.

6.1.2. El recurso a las entrevistas

De acuerdo con la metodología cualitativa por la que hemos optado para esta investigación, decidimos realizar entrevistas etnográficas semiestructuradas (Burgess, 1988; Saville-Troike, 1989; Spradley, 1979), también llamadas entrevistas cualitativas (Mason, 1996). La entrevista semiestructurada se encuentra en un punto medio de un continuum entre la entrevista estructurada, formal o dirigida, que sigue un patrón fijo de preguntas cuyas respuestas se registran de forma estandarizada, y la entrevista no dirigida, en la que el entrevistador pasa totalmente a un segundo plano, dejando total libertad al entrevistado para que desarrolle sus pensamientos y su discurso (Cohen y Manion, 1989). Entre los investigadores hay opiniones muy diferentes sobre qué tipo de entrevista es el más conveniente para fines de investigación; mientras que algunos se decantan claramente por la entrevista estructurada (Cohen y Manion, 1989), otros

abogan por la entrevista no estructurada, por la conversación que nos permita entender mejor la vida del entrevistado (Burgess, 1988).

Para las entrevistas disponíamos de una guía de preguntas-tema flexible, que el entrevistador podía formular de otra manera, secuenciar de una u otra forma, así como explicar o aclarar lo que considerara necesario. El investigador-entrevistador se identifica con la siguiente definición que David Nunan formula para las entrevistas semi-estructuradas:

> The interviewer has a general idea of where he or she wants the interview to go, and what should come out of it, but does not enter the interview with a list of predetermined questions. Topics and issues rather than questions determine the course of the interview(Nunan, 1992: 149).

Las entrevistas constituyen un instrumento de investigación que goza ya de una amplia tradición en el mundo de la investigación educativa, especialmente cualitativa y etnográfica (Biddle, 1986; Bisquerra, 1989; Bruner, 1990; Brüsemeister, 2000; Burgess, 1988; Caspari, 2003; Cohen y Manion, 1989; Demazière y Dubar, 1997; Duranti, 1997; Fontana y Frey, 1994; Hammersley y Atkinson, 1983; Huber, 1992; Kvale, 1996; Latorre, Del Rincón y Arnal, 1997; Mason, 1996; Maykut y Morehouse, 1994; Saville - Troike, 1989; Spradley, 1979; Woods, 1986). Su principal ventaja es que es un método de recogida de datos muy abierto, que permite una interacción extremadamente rica entre entrevistado y entrevistador, de forma que no sólo es posible analizar lo que se dice, sino, muy importante también, cómo se dice, pudiendo deducir y describir con detalle el posicionamiento del entrevistado ante los temas planteados. A esta ventaja podemos añadirle otra, no desdeñable: la entrevista es una forma de comunicación con la que estamos familiarizados, lo que la hace un instrumento accesible (Kallenbach, 1996).

Una entrevista es básicamente un diálogo entre dos personas interesadas en uno o varios temas. Es una conversación basada en la participación y con un propósito determinado (Burgess, 1988). La entrevista etnográfica se trata de una situación comunicativa participativa e igualitaria en la que el entrevistador y el entrevistado dan cuerpo a un proceso de construcción de conocimiento (Kvale, 1996). Es decir, la entrevista no es un mero instrumento para recopilar información, sino un proceso de construcción de la realidad al que tanto entrevistador como entrevistado contribuyen, resultando ambos afectados por dicho proceso (Woods, 1992).

Por todo ello, es esencial que el entrevistador establezca una relación de confianza con el entrevistado, que dé pie a la interacción y que deje que el entrevistado, a través de su discurso, vaya dándole forma a su pensamiento, intentando no influir en su perspectiva. Podemos considerar con Peter Woods (1986) que tres atributos importantes del entrevistador son: la confianza, la curiosidad y la naturalidad. El entrevistador puede ser "minero" o "viajero", según dos metáforas utilizadas por Kvale (1996), en el sentido de que puede intentar entrar con el entrevistado en su mundo interior para explorarlo o emprender un viaje con él buscando una construcción común de conocimiento.

No obstante, el hecho de que una entrevista sea una conversación no obsta para que haya de ser cuidadosamente planificada, realizada y analizada, tal como subrayan Cohen y Manion (1989) antes de proponer una secuencia de trabajo con entrevistas. Mason (1996) habla de una preparación social (que contribuya a enriquecer la interacción entre entrevistador y entrevistado), intelectual (que garantice la construcción de conocimiento a partir de la entrevista) y práctica (que asegure la calidad de los aspectos técnicos de la entrevista). Por su parte, Kvale (1996) distingue y describe siete pasos en el transcurso de un estudio realizado a base de entrevistas:

- *Tematización*: se formula el propósito de la investigación y el tema que va a ser estudiado.
- *Diseño*: se planifica el estudio para llegar al conocimiento que se pretende teniendo en cuenta las implicaciones morales pertinentes.
- *Realización de las entrevistas*: para ello, se toma como base una guía orientativa, atendiendo en todo momento a la relación con la persona entrevistada.
- *Transcripción*: se traslada el discurso a un texto escrito, de forma que quede preparado para su análisis.
- *Análisis*: se decide y se aplica el método de análisis que mejor se ajuste al propósito de la investigación y a las características del material obtenido.
- *Verificación*: se comprueba la fiabilidad y la validez del análisis realizado.

- *Redacción del informe final*: de esta forma, se dan a conocer los resultados del estudio de forma comprensible y rigurosa, que cumpla los criterios que impone la investigación científica.

En la bibliografía pertinente se pueden encontrar sugerencias y orientaciones prácticas para la investigación basada en entrevistas referentes a todas las fases arriba mencionadas, desde cómo plantear el tema hasta el informe final, pasando por informaciones tan útiles desde el punto de vista del investigador que emprende la tarea de entrevistar como recomendaciones técnicas para la grabación y para la posterior trascripción de los datos (Bisquerra, 1989; Breakwell, 1990; Brüsemeister, 2000; Cohen y Manion, 1989; Dilley, 2000; Duranti, 1997; Fontana y Frey, 1994; Hammersley y Atkinson, 1983; Kvale, 1996; Mason, 1996; Maykut y Morehouse, 1994; Parkinson, 1993; van Lier, 1988; Woods, 1986).

La obra de Kvale sobre entrevistas (1996) es extensiva y cubre aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y éticos en torno a la actividad de entrevistar como actividad científica y de construcción de conocimiento. Dada la amplitud y profundidad con la que trata el tema, consideramos relevante ofrecer aquí los seis criterios de calidad que propone este autor para las entrevistas y que hemos tenido presentes al realizar las nuestras:

- Que las respuestas de la persona entrevistada sean espontáneas, ricas, específicas y relevantes.
- Cuanto más cortas sean las preguntas del entrevistador y más largas las respuestas del entrevistado, mejor.
- Que el entrevistador siga y clarifique el significado de los aspectos relevantes de las respuestas.
- La entrevista ideal es aquélla que va siendo interpretada a lo largo de la propia entrevista.
- El entrevistador intenta verificar sus interpretaciones de las respuestas del entrevistado a lo largo de la entrevista.
- La entrevista habla y se explica por sí misma ("self-comunicating"), es decir, es un documento integral que se entiende por sí mismo y que apenas precisa de descripciones o aclaraciones adicionales.

Este autor describe también al "*buen entrevistado*", aquel que, por sus características personales, hace aumentar la calidad de la entrevista. Reproducimos aquí la cita original, por considerarla lo suficientemente elocuente:

> Good interviewees are cooperative and well motivated, they are eloquent and knowledgeable. They are truthful and consistent, they give concise and precise answers to the interviewer's questions, they provide coherent accounts and do not continually contradict themselves, they stick to the interview topic and do not repeatedly wander off. Good subjects can give long and lively descriptions of their life situation, they tell capturing stories well suited for reporting(Kvale, 1996: 146).

Teniendo en cuenta que no existe el entrevistado ideal, ya que cada persona puede ser adecuada para un determinado tipo de entrevista, la tarea del entrevistador es motivar a la persona que entrevista y facilitar la interacción con ella.

Kvale también formula criterios extensivos de calidad para el entrevistador: que disponga de amplios conocimientos sobre el tema sobre el que versará la entrevista; que sea capaz de estructurarla; que formule preguntas simples y concisas en registro estándar y de forma retóricamente adecuada; que sea cortés y de trato agradable, sin interrumpir al entrevistado y dejándole seguir su propio ritmo al pensar y al hablar; que sea sensible y escuche de forma activa y diferenciada, intentando llegar a una posición de empatía con el entrevistado y tratando de captar matices; que tenga una actitud abierta con el fin de captar aspectos nuevos que vayan surgiendo en la entrevista, aunque no estén previstos de antemano; que tenga en mente el propósito de la entrevista y controle su transcurso para evitar digresiones y para llegar a tratar los temas previstos; que cuestione de forma crítica lo que dice el entrevistado en términos de fiabilidad y validez; que tenga siempre en mente lo que el entrevistado va diciendo a lo largo de la entrevista, con el fin de poder establecer relaciones; por último, que intente aclarar y ampliar, en una palabra, interpretar a lo largo de la entrevista lo que dice el entrevistado, para que éste pueda mostrar su acuerdo o desacuerdo con dichas interpretaciones.

Además de caracterizar a las personas implicadas en el proceso y plantear criterios de calidad, Kvale repasa todos los demás pasos del proceso de investigación basado en entrevistas, como cuestiones de validez y fiabilidad y elección y desarrollo del método adecuado de análisis. No nos extendemos aquí en más explicaciones sobre los procedimientos, puesto que explicamos de forma detallada el proceso de investigación de las entrevistas que realizamos en el apartado siguiente.

Al margen de consideraciones prácticas o metodológicas sobre las entrevistas como instrumento de investigación, nos parece importante destacar el aspecto ético de las mismas (Burgess, 1988; Kvale, 1996; Mason, 1996). Como en toda investigación cualitativa o etnográfica, será fundamental conseguir el consentimiento informado del entrevistado, principio que hemos respetado escrupulosamente en la presente investigación. Por otro lado, es absolutamente necesario preservar el anonimato del entrevistado y respetar su función como participante en la investigación y como "experto" en el tema planteado. El entrevistador tendrá que adoptar una actitud atenta, abierta y sensible al transcurso de la interacción, dotándola de la estructura necesaria, pero sin presionar en ningún momento al entrevistado.

Igual que ocurre con los diarios, cuya escritura tiene una función catártica, la entrevista no sólo es considerada como instrumento para generar datos que luego serán investigados, sino que constituye también un importante medio de reflexión con efectos terapéuticos en algunos ámbitos, como muestra la larga tradición de la psicología, el psicoanálisis y la psiquiatría, comentados por Kvale (1996) y Cohen y Manion (1989), e incluso pedagógicos en otros (Byram, 1996).

Un obstáculo de la investigación basada en entrevistas es la enorme cantidad de datos que éstas generan y la complejidad de su análisis (véase crítica en Brüsemeister, 2000). Kvale (1996) se refiere a esta dificultad como "*la cuestión de las 1.000 páginas*", es decir, el hecho de enfrentarse de repente a 1.000 páginas de transcripciones de entrevistas y no saber por dónde empezar su análisis. Para solventar esta dificultad es importante que la preparación de las entrevistas haya sido exhaustiva y, como señala este autor, que el investigador-entrevistador tenga en mente el tipo de análisis que desea aplicar antes de realizarlas. De esta forma, podrá tenerlo en cuenta a la hora de prepararse para la interacción e incluso podrá realizar una cierta forma de análisis a lo largo de la entrevista, pidiendo que el entrevistado ratifique o aclare las interpretaciones que va haciendo el entrevistador.

No obstante, toda la preparación y todas las precauciones que se tomen no evitarán el considerable esfuerzo y la importante inversión de tiempo y energía que supone la grabación, transcripción y análisis meticuloso de documentos con los que precisamente se pretende generar abundancia de datos, complejidad discursiva y riqueza de interacción. Sin embargo, estamos convencidos de que tanto cantidad como calidad

de información, de reflexión y de introspección que nos proporcionan las entrevistas realizadas merecen con creces el esfuerzo que han supuesto.

6.1.3. Las observaciones de aula y la grabación de clases

Este instrumento representa la prueba fehaciente de la realización de la tarea docente ya que, por medio de las grabaciones, constatamos la puesta en escena del trabajo pedagógico de los profesores de inglés en Educación Infantil. Con él, el investigador puede acceder al conocimiento, de primera mano, del modus operandi de los docentes al permitírsele compartir la visión y la puesta en práctica de la metodología en el escenario educativo.

Desde el inicio del diseño de la investigación, y debido a que este estudio pretende analizar la metodología en las aulas, se nos antojaba vital el hecho de poder recabar datos in situ de las características de la docencia que ponen en práctica los profesores que forman parte de este estudio. Por esto, la decisión de estar presentes durante las sesiones lectivas en las que los docentes interaccionan con sus alumnos ha sido uno de los elementos irrenunciables.

Para la recogida de datos objetivos durante las grabaciones, valoramos la utilización del cuaderno de campo en el estudio, pero llegamos a la conclusión de que nunca podría mostrarnos el tipo de interacción que se produce en el aula en tiempo real. La razón de la decisión se basa en una sencilla cuestión de imposibilidad material de recoger por escrito y con precisión los datos de la comunicación entre alumnos y docentes.

Como afirma Esteve (2006), la esencia de las observaciones es tener constancia de los acontecimientos del aula, de manera que puedan ser estudiados. Para esto será necesario recurrir a pruebas tangibles que sean aptas para esta finalidad, y obtener constancia tanto de datos introspectivos como de los datos apreciables por medio del visionado de los mismos (Allwright y Bailey, 1991).

Cuando buscamos instrumentos para la observación de lo que se aprecia visualmente o lo que se escucha, se puede hacer uso de medios técnicos para analizar fenómenos concretos del aula. Y ¿qué mejor instrumento que las grabaciones? De

hecho, este tipo de documentos gráficos con su ulterior transcripción en formato escrito, son un punto de partida de enorme valía para el análisis de la interacción en las aulas.

Con el fin de hacer un recorrido por la historia de aplicación del video a la docencia tomamos como referencia el estudio de Sherin (2004). El empleo de esta tecnología se hace más popular en la década de los años 60, con el auge del conductismo, cuando se introduce en la enseñanza focalizada, que consiste en reducir la clase a la práctica de un aspecto concreto en una sesión breve, normalmente de unos quince minutos:

> Microteaching will be defined as a training context in which a teacher's situation has been reduced in scope or simplified in some systematic way (Wallace, 1991: 87).

Una década más tarde se popularizaron las parrillas de observación para analizar la actuación docente y recoger datos sistemáticamente sobre las acciones del profesor y los efectos que producían.

Como se ha puesto de manifiesto en los principios de esta investigación, lo que sucede en las clases es una prioridad del estudio. Por lo tanto es necesario definir los requisitos imprescindibles para efectuar la tarea. Para tener un conocimiento óptimo del desarrollo de las sesiones lectivas, es prioritario establecer los principios que rigen la realización de las grabaciones.

El hecho de persuadir a los directores en primer término y a continuación a los profesores resulta ser una tarea no desprovista de dificultades. De hecho, a nadie se le antoja que realizar una grabación audiovisual en un escenario formal sea una cuestión baladí.

Por un lado están las cuestiones técnicas. Esto es, las que tienen que ver con el tipo de tecnología y el procedimiento a seguir para las filmaciones. Después de recabar información sobre estas cuestiones y dando por hecho que nuestra intención no ha sido elaborar una película bajo estándares profesionales de producción, se tomaron una serie de decisiones y acuerdos que garantizan una utilización provechosa del recurso de las grabaciones en formato audiovisual.

La cámara empleada al inicio del estudio fue una Video 8 Handycam (SONY model nº CCD-TR305E) que graba en formato de cinta de 8 mm. Al realizar las grabaciones en formato analógico, es necesario llevarlas a un laboratorio fotográfico

para realizar la conversión a formato digital. Al estar las grabaciones correlativas en las cintas, el laboratorio elabora un archivo único en donde todas las grabaciones están en un único documento de video, problema que se puede solucionar a posteriori.

Esta cámara se sustituye a los tres meses del inicio de la investigación por una Handycam HDD (SONY model nº DCR-SR32E) por cuestiones técnicas. La nueva cámara aporta la posibilidad de descargar las grabaciones directamente al ordenador ya que graba en formato digital y simplifica la manipulación y la organización de los archivos.

Es necesario tener en cuenta también las posibles dificultades de alimentación de la cámara durante las sesiones lectivas. Por lo tanto, a parte de las baterías que se han de recargar convenientemente el día previo a las grabaciones, se incluye un cable de alimentación directa para poder ser empleado desde una toma de electricidad fija en el aula en caso de error en el funcionamiento de la alimentación sin cable.

Desde el punto de vista de la técnica para las grabaciones, y teniendo en cuenta que éstas han sido realizadas por el investigador sin ayuda especializada, se establecen principios simples y prácticos con el fin de obtener la mejor calidad posible y hacer que el estudio de las imágenes y la recogida de datos resulte menos arduo. Éstos son los siguientes:

- Las grabaciones se realizan durante una sesión lectiva con cada grupo y de principio a fin de la misma.
- La cámara enfoca la interacción de los alumnos de modo que es conveniente que no se hagan movimientos de cámara antes de los 10 segundos de grabación en cada toma.
- Los movimientos de cámara han de ser suaves y pausados para garantizar el buen enfoque en el modo automático.
- Se valora el empleo del trípode para buscar escenas más nítidas y fijas.
- Es importante evitar las grabaciones a contraluz con lo cual conviene situarse convenientemente al inicio de la sesión para evitar deslumbrar al objetivo.

- Se valora el empleo del zoom cuando se considere necesario para ofrecer una aproximación de la escena y por lo tanto una visión más detallada de la interacción.
- La duración de las tomas puede ser variable ya que dependerá del tipo de interacción que se lleve a cabo entre alumnos y profesores.

Por otro lado está el establecimiento de un protocolo de contacto con los centros, la negociación sobre la necesidad de realizar una grabación figura en último lugar por una cuestión estratégica. Nos tememos que si comenzamos el contacto con los centros por la petición de la grabación de los alumnos en vídeo, las solicitudes podrían llegar a ser rechazadas.

Es por esto que, en este protocolo, comenzamos por establecer el contacto con los directores de los centros explicando el propósito de la investigación. Indicamos que el estudio pretende recabar información sobre la práctica educativa de los profesores de inglés en Educación Infantil de centros incluidos en el programa de anticipación de la primera lengua extranjera. En este primer contacto telefónico, también se informa de la condición de docente del investigador y que él mismo ha participado en el PAPLE en los primeros años de su puesta en práctica.

Creemos que el investigador ha de poner sobre la mesa todas sus dotes de persuasión para llevar el proyecto a buen puerto. Consideramos que para realizar la tarea de convencer a un profesional para que acepte participar en un estudio que, en principio, no le va a reportar ningún beneficio material ni pedagógico, es necesario apelar a otras cuestiones tales como:

- Facilitación de la tarea (la sencillez en la realización de la investigación),
- Apelación a la experiencia (la necesidad de escuchar de primera mano cuál es su experiencia como profesor de Educación Infantil),
- Interés por la metodología empleada (necesidad de conocer cómo interacciona con sus alumnos y qué recursos emplea),
- Duración de la visita (dependerá de lo que se extienda el docente al contestar a las preguntas que figuran en el cuestionario).

Se quiso dejar por sentado desde el primer momento que las grabaciones en video no suponen un trabajo extraordinario para los docentes sino que se realizan durante una de las sesiones habituales que imparten a sus alumnos y que figuran dentro de su horario de trabajo lectivo.

Las grabaciones se han de realizar bajo una serie de condiciones estrictas de seguridad y fiabilidad. Es por esto que durante la negociación para llevarlas a cabo se parte de la premisa de que la puesta en práctica del instrumento no resulte demasiado incómoda o incluso agresiva para los docentes y los alumnos.

No sólo la manipulación activa puede influenciar la actividad que va a ser estudiada, sino que también puede hacerlo la presencia pasiva de un investigador. Por esto, los observadores habitualmente intentan minimizar este efecto comportándose de la manera menos invasiva posible. El hecho de intentar "*desaparecer*" del escenario por medio de la ocultación física del investigador es uno de los recursos empleados para no alterar los resultados del estudio. Un método usado a veces para reducir el efecto de la presencia de un extraño en el escenario es realizar la grabación con una cámara de vídeo fija, sin la presencia directa de investigadores. Vries et al. (1966) afirman que los participantes hablan entonces más libremente, por lo menos sobre asuntos emocionales. Otro modo de disminuir la excitación es llegar al lugar previamente a que comience la observación; de este modo, hay tiempo para que se atenúe la curiosidad inicial de los sujetos de la prueba.

Consideramos, por la experiencia previa como docentes del PAPLE, que los alumnos de Educación Infantil son poco susceptibles de alterar drásticamente su comportamiento en las sesiones por la presencia de un agente extraño ya que su interacción se rige, fundamentalmente, por la naturalidad y la espontaneidad en sus interacciones.

Para garantizar la eficacia del proceso, se ha establecido el siguiente protocolo para el registro audiovisual de las imágenes:

1. *Solicitud de permiso para estar presentes en el aula y realizar la grabación*. El primer obstáculo que hay que salvar es, por lo tanto, obtener el beneplácito de los directores y docentes para poder participar en las sesiones lectivas como observadores. Y el segundo obstáculo, obtener su permiso

para registrar en formato audiovisual las sesiones de trabajo previamente acordadas.

2. *Solicitud de permiso a los progenitores o tutores legales de los alumnos para la utilización de las imágenes*. Para este fin, es necesario enviar a cada centro una plantilla en la que se explica el propósito de la investigación para que los padres o tutores de los alumnos obren en consecuencia y concedan o denieguen la autorización. La plantilla ha de ser clara y fácil de cumplimentar y se envía en formato digital para que los centros la personalicen. Es importante que, por defecto, tenga los espacios para completar el documento manualmente. Hacerlo de este modo supone facilitar a los centros un documento de manipulación ágil ante la remota probabilidad de que los profesores tengan que cubrirlo de puño y letra.

3. *Serán objeto de la grabación únicamente los alumnos*. La decisión de realizarlo de esta manera tiene su fundamento en la necesidad de preservar la intimidad de los sujetos de este estudio y de facilitar su tarea docente durante la grabación. El objetivo es que no se sientan amedrentados por la cámara a la hora de interaccionar físicamente con los alumnos. Por otro lado, al ser una grabación audiovisual, la interacción oral de los profesores se recoge en su totalidad.

4. *La grabación tendrá la duración de una sesión lectiva*. El investigador se ha de adaptar a los horarios establecidos por el centro y ha de ceñirse a la duración de la sesión concertada. Es conveniente estar preparado para la variable duración de las sesiones lectivas ya que, como es bien sabido, la organización de los horarios en los centros no está unificada. Nos enfrentamos a una probabilidad en la duración de las clases que oscila entre los 10 minutos y los 60 minutos.

A la vista de lo expuesto anteriormente, la grabación de las clases es, de los tres instrumentos empleados en este estudio, el más complejo. Es por esto que una vez establecido el primer contacto con los docentes y con el objetivo cumplido de conseguir una aceptación inicial de la participación, se puede pasar al estadio siguiente que es el concretar una fecha para la realización del estudio y la grabación de la sesión lectiva.

Es conveniente ser muy cautelosos ante las respuestas afirmativas de los profesores porque, después del contacto telefónico pueden mostrar arrepentimiento y en último término declinar la oferta de participación. Para persuadir a los docentes y convencerles que están ante un estudio científico en el que su opinión es de enorme relevancia y que su participación es de un valor inestimable para la investigación, se envían por correo electrónico el cuestionario y las preguntas de la entrevista con el objetivo de que comprueben lo que hemos comunicado vía telefónica. Con este paso se da por concluida la primera fase de contactos.

En la segunda fase de contactos, se pretende concretar día y hora para la realización de las grabaciones: entrevista y sesión lectiva. Hemos establecido un periodo de espera y maduración de una semana para comunicarnos de nuevo con los docentes. Una vez obtenido el beneplácito, se comienza la negociación de la fecha de la grabación con los alumnos. El objetivo del investigador es la aplicación de los tres instrumentos el mismo día para simplificar la tarea de los docentes y la de transporte a los centros educativos.

Con el objetivo de recabar la información necesaria para establecer los contactos, hemos diseñado una tabla que consta de once columnas con las siguientes secciones:

- Población: registro del nombre de la población o ayuntamiento.
- Centro: nombre completo del centro educativo
- Teléfono: teléfono de contacto del centro educativo.
- Director: nombre del director/a.
- Profesor: nombre del profesor/es de inglés de educación infantil
- Teléfono: teléfono personal o de contacto del profesor de inglés.
- Envío Docs: registro de la fecha del envío del cuestionario y las preguntas por e-mail o Fax.
- E-mail/FAX: correo electrónico de los profesores de inglés o en su defecto, FAX del centro educativo.
- Horario: hora de disponibilidad de los profesores para poder contactar con ellos en el centro.
- Día visita: día y hora de la aplicación de los instrumentos.

- Documentación: se marcan las casillas de los instrumentos ya aplicados.
  - Video
  - Entrevista
  - Cuestionario

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6.2. Fases de la investigación

6.2.1. Fase inicial de contacto

Se inicia en marzo de 2007 y se establece el tamaño de la muestra con el objeto de secuenciar las visitas a los centros en un periodo de 2 cursos académicos.

Con el fin de obtener los datos para la comunicación con los centros, contactamos con los organismos oficiales pertinentes. Accedemos a la plataforma de la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia donde podemos descargar la información objetiva que está a disposición del personal docente de la Comunidad Autónoma de Galicia.

En los listados facilitados por la Consellería de Educación figuran los siguientes datos:

- Provincia
- Concello
- Localidad
- Código de centro
- Tipo de centro
- Nombre de centro
- Titularidad
- Alumnos de infantil matriculados en inglés

Nuestro interés se centra en obtener el listado de los centros educativos que pertenecían al Programa de Anticipación de la Primera Lengua Extranjera (PAPLE). Es por esto que el requisito ineludible y determinante de la búsqueda de centros en la base de datos es el último punto del listado: alumnos de Educación Infantil matriculados en inglés.

Una vez analizados los datos de los centros con alumnos matriculados en infantil en Galicia, elaboramos una primera selección de colegios basándonos en los siguientes principios:

- Tamaño de la muestra: desde el diseño inicial, el objetivo de la investigación se centraba en recabar datos sobre 40 centros de la comunidad autónoma de Galicia: 10 centros de cada provincia.
- Porcentaje de centros rurales y urbanos: a pesar de que la mayoría del alumnado en Galicia se concentra en las urbes, casi la mitad de la población reside en el entorno rural por lo que creemos que en la selección de centros debe de ser equilibrada.
- Porcentaje de centros públicos y privados: el 80% de los centros seleccionados serán de titularidad pública.

Una vez hecha la primera selección, accedemos de nuevo a la base de datos de centros de la Comunidad Autónoma de Galicia para recabar la información necesaria para establecer los contactos iniciales con los equipos directivos de los respectivos centros. De este modo, accedimos a los números de teléfono institucionales de los colegios y, por medio de los mismos, establecimos un primer contacto con los directores de los centros seleccionados.

Es necesario tener en cuenta que en un estudio de estas características la ratio de mortandad es incalculable de antemano por lo que, con el fin de ser previsores y tener bajo control todos los parámetros de la investigación desde el principio, estimamos de un 30 % a un 50% de índice de mortandad por lo que establecimos entre tres y cinco centros suplentes por provincia.

Al contactar con los centros, explicamos el objetivo del estudio y después de solicitar el permiso para llevar a cabo la investigación expresamos la necesidad de contactar con los profesores titulares de inglés. Todos los directores de los centros, excepto uno, accedieron de buen grado ante la solicitud y nos remitieron a los profesionales requeridos para concertar con ellos las visitas pertinentes. Esta primera etapa de contactos se desarrolló en una semana.

Una vez recabados los datos de contacto: nombre del docente, teléfono fijo o móvil y horario para contactar con el mismo, procedimos a establecer una primera comunicación con los auténticos protagonistas del estudio: los profesores. Esta segunda etapa, más compleja se desarrolló en tres semanas.

Uno a uno les dimos las explicaciones pertinentes respecto al propósito de la investigación y los instrumentos que se iban a utilizar. Intentamos ser lo más

persuasivos posible para conseguir que los profesores no viesen en el estudio una intrusion en su actividad académica y una complicación en su tarea docente. Para ello, accedimos a solventar todas las dificultades y dudas que el estudio les pudiese causar así como remitirles los instrumentos susceptibles de utilizar de antemano. La aquiescencia obtenida por parte de los docentes se nos antoja de gran generosidad y supuso un auténtico acicate para la definitiva puesta en práctica de los instrumentos.

En esta segunda fase de contacto, nuestro objetivo era organizar las visitas de forma que pudiésemos coordinarlas y maximizar el aprovechamiento de los desplazamientos. Fundamentalmente, nos preocupaban los desplazamientos de mayor distancia desde nuestro centro base, Santiago de Compostela, debido a que suponen una mayor inversión de tiempo y recursos.

Se concertaron las visitas a los centros organizándolas por provincias:

- Centros de A Coruña: mayo- junio de 2007
- Centros de Pontevedra: octubre-diciembre de 2007
- Centros de Lugo: enero- marzo de 2008
- Centros de Ourense: abril- junio de 2008

Una vez cumplimentada la planilla de las visitas, comenzamos a negociar con los profesores para ponernos de acuerdo en día y hora de las visitas lo que supuso un auténtico encaje de bolillos. El hecho de ajustar horarios es tremendamente complejo si partimos de la premisa de que el investigador desarrolla su labor docente en su puesto de trabajo en el Centro Privado Compañía de María de Santiago de Compostela. Esto supone que para ausentarse del centro para poner en práctica los instrumentos, tiene que depender del permiso concedido por parte de la dirección del mismo. Lo que, por ende, supone el cambio de horario docente y la compensación de las horas de trabajo perdidas en un horario complementario.

Finalmente, y no sin pocas complicaciones, la tarea se pudo llevar a cabo gracias a las facilidades ofrecidas desde la empresa educativa que concede un gran valor a la ejecución de proyectos individuales o grupales y a la promoción personal y académica de sus trabajadores.

6.2.2. Proceso de elaboración de los instrumentos de indagación

La elaboración de los instrumentos de indagación se inicia con la constatación del tema y de los objetivos de esta tesis. Teniendo en cuenta que el análisis de las buenas prácticas educativas es el elemento catalizador del estudio, los instrumentos a diseñar tendrían que basarse en el principio de la recogida de datos provenientes de la experiencia educativa de los docentes así como la constatación de la puesta en práctica de la metodología de aula.

El empleo de las entrevistas es, a todas luces, uno de los instrumentos clave de este estudio. Con él, hemos intentado penetrar en la tarea docente de los profesores con el objeto de recabar toda la información susceptible de ser empleada en esta investigación. Es por esto que hemos valorado varios aspectos a la hora de la confección de las preguntas y la puesta en práctica del instrumento.

En primer lugar, y con el objeto de confeccionar el cuestionario, se han diseñado las preguntas que el mismo debería contener. Es por esto que, antes de elaborar un borrador, consideramos la conveniencia de establecer bloques de preguntas para conseguir una mejor estructuración de las respuestas obtenidas. Aunque las preguntas son concisas, la superposición de algunas respuestas es inevitable ya que la propia conversación va confeccionando un entramado de opiniones en las que se entremezclan los temas.

Los bloques de preguntas son los siguientes: la primera pregunta, a modo de introducción de la entrevista, intenta recabar información sobre los comienzos del entrevistado en la docencia del inglés en Educación Infantil, el primer bloque de la pregunta 2 a la 5 plantea opiniones de los profesores sobre aspectos diversos aspectos de la enseñanza del inglés en la etapa, el segundo bloque se centra en la realización de la tarea docente (de la pregunta 6 a la 13), el tercer bloque se centra en los aspectos complementarios de la tarea docente tiene relación directa con el apoyo del centro a la iniciativa, la formación continua, el asesoramiento pedagógico y el conocimiento de iniciativas europeas (de la pregunta 14 a la 20).

En segundo lugar, hemos tenido en cuenta la duración de la sesiones, esto es, el número de preguntas que la entrevista debería de contener. Después de comenzar en septiembre de 2006 con veinticinco preguntas y gracias a un análisis pormenorizado de las que eran relevantes para este estudio y las que no lo eran, hemos reducido en

diciembre de 2006 la entrevista a 20 cuestiones que abarcan o más bien complementan la información contenida en los cuestionarios y la desarrollan aportando una información valiosísima a la hora de evaluar la tarea docente de los profesores y comprender la filosofía de fondo que impregna la puesta en escena de las prácticas educativas más relevantes.

En tercer lugar, hemos tenido en cuenta la incomodidad de tener que recopilar en este formato las manifestaciones de los entrevistados. El hecho de recoger las grabaciones de las entrevistas en audio no dejó de ser una pequeña dificultad. Al iniciar el proceso de grabación nos hemos planteado la posibilidad de ocultar la grabadora durante la entrevista dejando únicamente el micrófono visible. Esta idea no resultaba muy productiva porque el investigador no podía comprobar el estado de la grabación de manera regular durante la entrevista. Esta circunstancia era de vital importancia ya que sin este control, las grabaciones podían quedar interrumpidas por falta de energía o bien por error a la hora de conectarla por parte del investigador.

Al inicio de cada sesión de grabación, realizábamos una prueba de sonido para comprobar la eficacia del dispositivo electrónico y del micrófono externo conectado a él. Acto seguido comenzábamos la grabación asegurándonos de que la señal estuviese encendida y el contador de tiempo en movimiento.

En cuarto lugar, hemos pedido siempre a los profesores el poder realizar la entrevista en un lugar con la suficiente intimidad para poder conversar con tranquilidad y sosiego. En la mayoría de los casos lo hemos conseguido aunque, en ocasiones, por causa de la coincidencia de las entrevistas con salidas o entradas de los alumnos, recreos, etc. el ruido de fondo, aunque de manera puntual, es considerable. Esta circunstancia, sin embargo, no representó una gran dificultad a la hora de realizar las transcripciones de las entrevistas ya que la colocación del micrófono se realizó, en todos los casos, con mayor proximidad al entrevistado que al investigador con el objeto de recoger las declaraciones con la mayor fiabilidad posible y así evitar el ruido de fondo que impidiese la comprensión de los mensajes.

En quinto lugar, hemos considerado la tensión que la propia entrevista podría suscitar. En muchos casos la timidez de algunos profesores, el nerviosismo por no ser capaces de contestar con precisión a las preguntas, la propia presión que ejerce el micrófono y la grabadora por muy disimulada que se encuentre en la mesa, son

elementos que inicialmente supusieron un ligero inconveniente pero que se fueron subsanando a medida que la conversación fluía.

Hemos pretendido en todo momento captar la confianza de los entrevistados y hacerles ver que su aportación era enormemente valiosa. No hemos tenido un afán fiscalizador si no más bien hemos repreguntado para clarificar las ideas expuestas de modo que resultasen de mayor utilidad a la hora de procesar la información de cada uno de los entrevistados.

En sexto lugar, y en relación al tiempo estipulado para cada entrevista, pensamos, en su momento, después de hacer un pilotaje del instrumento, que el término medio de las mismas rondaría los 30 minutos. Este cálculo se vio ampliamente superado en muchos casos por la necesidad de los profesores de exponer su experiencia docente a alguien que mostraba un gran interés en sus manifestaciones. Me he sentido muy reconfortado por esta situación. He percibido que los profesores me consideraron un investigador ávido de información, que pretendió hacerles sentir que sus manifestaciones eran de enorme importancia para mí y que mostró un gran respeto y consideración por la tarea docente que están realizando.

El empleo de este recurso, la entrevista grabada en audio, aporta a este estudio la frescura de las palabras y las ideas del propio profesor comentando su tarea docente y da al investigador la posibilidad de repreguntar con el objeto de aclarar dudas que puedan surgir en las respuestas o profundizar en las ideas que resulten interesantes para el estudio. Esto supone la necesidad de que el trabajo de campo lo realizase el mismo sujeto durante toda la investigación ya que, de otra manera, se producirían grandes diferencias a la hora de dirigir la entrevista y el grado de profundización en los temas. Aún así, el estado de ánimo del entrevistador, la sintonía con el entrevistado, la urgencia del tiempo para realizarla y la duración en el tiempo de la puesta en práctica de este instrumento, desde septiembre de 2006 hasta junio de 2008, son elementos que mediatizan las respuestas.

De este modo pensamos que eran necesarios tres instrumentos para recabar los datos que precisábamos:

➢ *Cuestionarios*

El objetivo del mismo era ofrecer a los profesores implicados en el estudio una batería de preguntas sobre aspectos objetivos de la vida profesional de los docentes. Es por eso que lo dividimos en cuatro secciones:

1 Tipo de centro escolar. En el cual se recogen datos relativos al centro en el que se imparte docencia y su organización interna.

2 Experiencia docente. En esta sección se registra la historia educativa de los profesores.

3 Situación docente actual. En el cual se recogen los pormenores de su labor académica en el momento del estudio.

4 Organización de la docencia de inglés en Educación Infantil. En esta sección se recogen las características específicas de la organización del centro relativo al PAPLE.

➢ *Entrevistas*

Se trata de plantear una serie de preguntas dirigidas fundamentalmente a la percepción de la docencia del inglés en Educación Infantil así como a su formación específica como docentes de lengua extranjera. La inquietud mostrada por los docentes a la hora de aplicar y experimentar dinámicas de aprendizaje de aula es de gran interés para este estudio por lo que no faltan preguntas que abundan en el empleo del aula y de las posibilidades de los centros educativos como auténticos laboratorios de prácticas pedagógicas.

Para este objetivo, planteamos una batería de preguntas que se concretaron en 15 ítems. Como las entrevistas se grabarían en formato audio, estuvimos abiertos desde el principio a no poner límites de tiempo a las mismas ya que nos interesaba el grado de implicación de los profesores en las entrevistas. De todos modos siempre tuvimos la idea de tratar que los docentes se centrasen en el las preguntas y en caso de que apareciesen otros temas no relevantes para el estudio, reconduciríamos la entrevista para que cumpliese plenamente su propósito.

➢ *Grabaciones audiovisuales*

El objetivo de la grabación en video no es otro que el de ejemplificar dinámicas de aula y constatar la respuesta de los alumnos implicados en dichas dinámicas. No pretende ser fiscalizador sino más bien facilitador de ejemplos de las posibilidades e iniciativas que pueden desembocar en la aplicación de buenas prácticas educativas.

Teniendo en cuenta las recomendaciones hechas desde la administración educativa respecto a la duración de las sesiones del PAPLE, concertamos las visitas pertinentes para realizar las grabaciones a sabiendas que las sesiones con los alumnos fluctuarían entre los 10 y los 20 minutos.

6.2.3. Pilotaje de los instrumentos (2ª fase de la investigación)

Una vez elaborados los instrumentos, acometimos la tarea de testarlos para cerciorarnos de que cumplían con los propósitos de la investigación. Para ello contactamos con la directora de la etapa de Educación Infantil del colegio en el que este investigador imparte su docencia y le expuse el caso con el objeto de obtener permiso para pilotar los instrumentos.

La respuesta fue positiva y acto seguido concertamos una entrevista con la profesora de inglés de Educación Infantil para realizar una grabación en video. La profesora, a la sazón licenciada en filología inglesa y diplomada en Educación Primaria, ofreció un abanico de posibilidades para la puesta en práctica de los instrumentos. Después de valorar pros y contras, la fecha convenida para la grabación en video fue el 28 de marzo de 2007. Para la entrevista, le enviamos por correo electrónico las preguntas que pensábamos realizar y le pedimos que realizase las sugerencias que le pareciesen oportunas con el objeto de valorar posibles mejoras de este instrumento. Las valoraciones sobre el instrumento fueron positivas por parte de la docente. Nos comentó que las preguntas ofrecían la posibilidad de tener una auténtica conversación sobre aspectos metodológicos y sobre la manera de enfocar la tarea docente de cada profesor. También expuso que apelan a los sentimientos y a la formación de los entrevistados, así como a sus prioridades y necesidades para la realización profesional.

6.2.4. Reconsideración de los instrumentos (3ª fase de la investigación)

Una vez pilotados los instrumentos, analizamos los resultados de manera detallada para hacer las variaciones pertinentes y centrarnos en la obtención de los datos relevantes de forma que resulten una base sólida para esta investigación.

- *Grabaciones en formato audiovisual (video)*

Hemos visto que en las grabaciones en video el hecho de enfocar a los docentes podría aportar el empleo del lenguaje corporal que acompaña a las indicaciones que verbalizan los profesores. Sin embargo, y teniendo en cuenta que lo más relevante es la interacción con los alumnos respecto a las propuestas realizadas por los docentes, decidimos no grabar a los docentes en vídeo aunque sí recogemos, en formato audio, las instrucciones que los mismos verbalizan.

El pilotaje realizado nos refuerza en la decisión adoptada ya que provoca una interacción más espontánea entre alumnos y profesores y otorga al profesional de educación un poco más de libertad a la hora de ejercer su función docente. Es evidente que los profesores se sienten observados y, de algún modo, cuestionados al tener que exponer su labor docente a extraños dentro de su aula. Es por esto que el empleo de la diplomacia más respetuosa posible con la labor de los profesores desde la perspectiva de un colega conocedor del mundo educativo, provoca la creación un clima de confianza y, hasta cierto punto, de seguridad y comprensión.

Después de los resultados obtenidos en el pilotaje hemos visto que las tomas realizadas muestran errores achacables, obviamente, a la falta de profesionalidad en este campo del investigador. Sin embargo, y después de un análisis serio y pormenorizado de la grabación del pilotaje, se ha llegado a una serie de conclusiones respecto a las grabaciones que mejorarán sustancialmente el producto final. Estas premisas tienen que ver con el manipulado de la cámara de video respecto al movimiento durante los enfoques y la duración de las tomas.

- *Entrevista del profesor*

Las cuestiones que se plantean en la entrevista del profesor están diseñadas de modo que permitan recabar información sobre los aspectos más relevantes que afectan a la práctica educativa del inglés en Educación Infantil. Es por esto que las preguntas intentan dar respuesta a aspectos relativos a los siguientes centros de interés:

- ❖ Historia educativa
  - Organización Escolar
  - Edad de los alumnos
  - Horarios
- ❖ Espacios educativos
- ❖ Metodología y pedagogía
- ❖ Valoración educativa
  - Externa
  - Docente
- ❖ Formación docente

Nos percatamos que el número de preguntas o cuestiones para el diálogo, 25 ítems, eran excesivas; algunas incluso redundantes. Es por esto que pensamos en simplificar la entrevista y reducir su número. Para ello, revisamos las cuestiones de manera muy pormenorizada y como consecuencia de esta reflexión y debate, el resultado fue una versión final en la que el documento recogiese preguntas más claras, mejor elaboradas y más motivadoras para los entrevistados.

6.2.5. Versión final de los instrumentos (4ª fase de la investigación)

Una vez reconsiderados los instrumentos y analizados los resultados obtenidos en el pilotaje, llegamos a la resolución final en la que el diseño de los instrumentos queda definitivamente del siguiente modo:

➢ *Cuestionario personal*

(Ver ANEXO 1) La estructura y el contenido del mismo se ciñe a la propuesta previa realizada para el pilotaje de los instrumentos. Las preguntas son ítems de respuesta múltiple en la que los docentes tienen que marcar la casilla correcta respecto a su situación personal y la situación académica de su entorno educativo. La única modificación que se realizó fue la inclusión de un código para poder registrarlo de manera anónima y segura. Este código consta de 5 casillas que recogen los siguientes datos:

- 1º casilla: provincia a la que pertenece el centro (CO/ LU/ OR/ PO)
- 2ª casilla: entorno del centro: rural o urbano (RU/ UR)
- 3ª casilla: edad de los alumnos que participan en el estudio (3/ 4/ 5)
- 4ª casilla: lugar que ocupa el centro en el listado elaborado para este estudio (1 – 15)
- 5º casilla: titularidad del centro escolar: público, privado (PU / PR)

➢ *Entrevista del profesor*

En *la primera pregunta,* ya que supone el comienzo de la entrevista y por lo tanto marca el devenir de la misma, pensamos que debería de ser el inicio del relato, para que resultase una cuestión introductoria, de presentación, de comienzo de una historia. De esta manera los profesores sienten que tienen que retrotraerse al principio de su docencia de inglés en Educación Infantil con todo lo que supone de sentirse precursores de una iniciativa.

La *segunda pregunta* tiene como objetivo obtener datos de la apreciación de los docentes sobre la idoneidad del programa de anticipación. Apelamos en esta cuestión al conocimiento y la impresión fundamentada en la experiencia de los profesionales de la educación de lengua inglesa.

La *tercera pregunta* se dirige a la metodología de aula que los profesores emplean en sus sesiones con los alumnos. Es por esto que les cuestionamos sobre los recursos pedagógicos que emplean en sus clases. El objetivo de la pregunta es obtener datos sobre qué recursos son de uso habitual o esporádico. De este modo nos dan una pauta de cuál es su estilo educativo.

La *cuarta pregunta* tiene su razón de ser en la necesidad de conocer la impresión de los docentes respecto a su experiencia real de aula y sus expectativas en relación al aprendizaje de sus alumnos. Al preguntarles sobre la cantidad de tiempo que los alumnos están expuestos al aprendizaje del inglés y si este es suficiente nos pueden dar pautas interesantes sobre el programa de anticipación y las auténticas necesidades de comprensión de otra lengua.

La *quinta pregunta* versa sobre las destrezas que deben ser practicadas a esta temprana edad según la experiencia de los docentes. Nos interesa saber cuál es su

parecer a la hora de valorar lo que los alumnos son capaces de hacer gracias a su inmersión en clases de lengua inglesa.

La *sexta pregunta* intenta recabar datos sobre el nivel de aceptación y la motivación que provocan las clases de lengua inglesa en los alumnos de Educación Infantil. No es tanto relativo a los problemas de actitud provocados por desajustes sicológicos de los alumnos, como a la aquiescencia relativa a la actividad *per se*.

La *séptima pregunta* pretende obtener respuestas sobre la evaluación. Al plantearles a los docentes cuáles son los criterios en los que se basa la valoración del desarrollo de las destrezas de los alumnos intentamos obtener datos sobre los objetivos que los profesores esperan alcanzar al final del proceso educativo.

La *octava pregunta* versa sobre la metodología de aula. El hecho de preguntar a los profesores sobre las actividades que se realizan durante las sesiones lectivas tiene como objetivo recabar información sobre la organización espacial de las tareas. Los rincones, las mesas de trabajo, la alfombra, etc. pueden dar una pauta del modelo de enseñanza y de la metodología que subyace a la tarea pedagógica.

La *novena pregunta* se formula en base a la busca de datos sobre el empleo de estructuras reiterativas con el objeto de consolidar el aprendizaje adquirido. Con esta cuestión, se pretende conocer el alcance del empleo de estas estructuras rutinarias y la importancia que los docentes le otorgan a las mismas.

La *décima pregunta* apela a los sentimientos, las filias de los docentes que sin duda marcan la línea de su pedagogía. Además, se introduce la variable de "mayor progresión de los alumnos" en el enunciado. De este modo, una combinación de ambos conceptos darán, con mucha probabilidad, pautas concretas y claras sobre la línea educativa que marcan en las sesiones desarrolladas en las aulas.

La *undécima pregunta* pretende obtener información sobre el grado de aceptación de los alumnos de la clase de inglés por medio de la constatación de las actividades en las cuales los niños y niñas disfrutan y manifiestan con claridad su satisfacción. Buscamos recabar datos sobre el principio clásico de "prodesse et delectare" de Horacio.

La *décimo segundapregunta* versa sobre el empleo en las sesiones lectivas de un recurso muy manido en la etapa de Educación Infantil: la música. Pedimos a los profesores que nos informen sobre el empleo de este recurso y de las razones que les

han llevado a utilizarlo. Con esta información podemos tener una idea clara de la línea educativa que los docentes pretenden seguir, y si su docencia se relaciona con los principios expuestos en la escuela alegre de las hermanas Montessori.

En la *décimo tercera pregunta* se pide a los profesores que realicen un ejercicio de reflexión sobre su práctica docente e intenten autoevaluarse y, de este modo, ofrecer su visión de lo que realmente fundamenta su labor educativa. Esto es lo que realmente mueve como docentes a los profesores de lengua inglesa de Educación Infantil.

La *décimo cuarta pregunta* versa sobre la situación laboral de los profesores y la consideración de los colegas a la hora de realizar su tarea docente. Es muy importante conocer el sentir general de los centros educativos respecto a la implementación de programas de plurilingüismo y al mismo tiempo conocer el grado de apoyo que reciben los docentes implicados en dichos programas.

La *pregunta décimo quinta* se plantea como una cuestión que apela al conocimiento y la experiencia de los profesores. Buscar lo esencial, lo imprescindible, lo que es ineludible no es tarea fácil. Sin embargo, les pedimos a los docentes que hagan un esfuerzo de concreción y traten de plasmar cuáles son los aspectos innegociables en su tarea docente.

La *pregunta décimo sexta* pretende provocar que los docentes se abstraigan a su tarea profesional y se pongan en la piel del diseñador educativo. Es por esto que el hecho de pedirles que intenten reelaborar el programa de anticipación con el objeto de mejorarlo y hacerlo más productivo les estimula. Es evidente que desde el puesto que ostentan pueden tener una visión interesante de cuáles con las fortalezas y las debilidades de la implantación y puesta en práctica de la enseñanza del inglés en Educación Infantil.

La *pregunta décimo séptima* apela a la información sobre programas educativos que los docentes reciben de parte de la administración educativa autonómica. Se trata de recabar datos sobre la productividad del contacto que se establece entre administración y docentes y si la impresión de los profesores respecto a este contacto es óptima.

La *pregunta décimo octava* abunda en la información recibida enfocando de manera muy particular la política educativa de la Unión Europea. Es por esto que se les pregunta sobre el conocimiento del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y el instrumento que lo concreta a nivel formativo: el Portfolio Europeo de las

Lenguas. Nos interesa conocer el grado de actualización de los profesores en su formación educativa.

La *pregunta décimo novena* tiene su razón de ser en el intento de recabar datos sobre sus necesidades como docentes en permanente evolución, por lo que se les plantean varias alternativas destinadas a la mejora de su realización profesional como docentes. Nos interesa que los profesores nos muestren sus inquietudes a la hora de valorar su práctica docente y expresen cuáles son los aspectos que realmente necesitan mejorar con el objeto de ser profesionales más competentes.

La *pregunta vigésima* está formulada en base a las necesidades reales de los profesores a la hora del asesoramiento individual o grupal. Nos interesa tener datos sobre sus inquietudes respecto a la formación individual y sus requerimientos a la hora de exponer sus necesidades.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6.3. Aplicación y recogida de datos

En líneas generales, el interés mostrado en la participación en este estudio fue satisfactorio. El índice de mortandad, un 24.5% de los centros seleccionados, demuestra que hay una gran disposición del profesorado de lenguas extranjeras a colaborar y compartir los recursos pedagógicos que emplean en sus clases así como una necesidad de recibir información y formación sobre el desarrollo de su tarea docente.

En el año 2008 figuraban 811 centros educativos adscritos al programa de anticipación de la primera lengua extranjera de los que 122 son privados y 689 públicos. Hemos contactado con 53 centros de la Comunidad autónoma de Galicia (12 de La Coruña, 12 de Lugo, 15 de Ourense y 14 de Pontevedra) y hemos conseguido aplicar los tres instrumentos: grabación en video a los alumnos, grabación de entrevista al profesor en audio, y cuestionario del profesor en 37 de ellos. En dos no hemos podido realizar la grabación en video debido a que se agotaba el tiempo establecido para el trabajo de campo (junio de 2008) y se mantenía la negativa de grabar en vídeo la sesión. En otro centro la grabación en audio no la hemos podido realizar debido a que la docente insistió en contestar al cuestionario de manera manuscrita y entregárnoslo el día que el investigador realizó la visita al centro para realizar la grabación en video. En resumen, obran en nuestro poder 39 entrevistas grabadas en audio, 38 sesiones grabadas en vídeo y 40 cuestionarios.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

TERCERA PARTE

RESULTADOS

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 7

RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

A continuación damos cuenta de los resultados de los cuestionarios, por provincias, teniendo en cuenta las siguientes variables:

1. Tipo de centro escolar
2. Experiencia docente
3. Situación docente actual
4. Organización de la docencia en Educación Infantil

En esta primera sección del cuestionario de los profesores se recaban los datos objetivos del tipo de centro y sus características generales.

1. Tipo de centro escolar		Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra	Total
Ubicación	rural	5	5	8	3	21
	urbano	5	5	2	7	19
Modelo	público	8	8	9	8	33
	concertado	2	2	1	2	7
Etapas que se imparten	Infantil	0	1	0	0	1
	Infantil y primaria	7	7	7	6	27
	Infantil, primaria, secundaria	1	2	2	3	8
	Infantil, primaria, secundaria, bachillerato	2	0	1	1	4
Número de aulas por nivel	una	4	2	2	0	8
	dos	2	7	7	8	24
	Tres o más	4	1	1	2	8

		Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra	Total
Centro adscrito al PAPLE	Si	10	9	10	9	38
	No	0	1	0	1	2

Tabla 6. Datos relativos al tipo de centro escolar

En el primer epígrafe referido a la ubicación, los propios docentes que ejercen su labor pedagógica en un pueblo o pequeña ciudad tienen dudas razonables para denominarlo rural o urbano. De hecho, algunos han preferido la nomenclatura semi-rural. En estos casos los hemos considerado rurales ya que son pueblos de menos de 10.000 habitantes y con una fuerte vinculación al sector primario.

En relación al modelo de centro, la inmensa mayoría son públicos (82.5%) y tanto éstos como los concertados están financiados con fondos públicos. Esto quiere decir que la enseñanza pública ya sea a través de una gestión directa o delegada es la que prima en el mapa escolar nacional.

También existen algunos centros totalmente privados pero, al no estar circunscritos al régimen general de los centros sostenidos con fondos públicos, la comparación con los mismos respecto a la organización de la docencia en Educación Infantil y a la gestión del PAPLE sería realmente compleja.

En los centros concertados existe una sección de los mismos que está gestionada de modo privado. Esta es el Bachillerato que en la Comunidad de Galicia no está sostenido con fondos públicos al no estar considerado enseñanza obligatoria. Por este motivo, se da la paradoja de que en un mismo centro los alumnos gozan de enseñanza subvencionada durante la educación primaria y secundaria pero, sin embargo, al llegar al bachillerato, hay un porcentaje de alumnos que optan por abandonar el centro debido al coste que supone una enseñanza exenta de la subvención del estado.

En la mayoría de los centros de la muestra, en realidad en el 67.5% de los mismos, la estructura escolar consta de dos etapas: Educación Infantil y Primaria. Son los llamados CEIP. Sin embargo, uno de estos centros con estructura de dos etapas educativas (infantil y primaria) es un colegio concertado.

Un 20% de los centros incluyen tres etapas:Educación Infantil, Primaria y Secundaria. En este grupo se integra también un colegio concertado sin embargo el resto de los centros son públicos y se denominan CPI (Centros de Primaria Integrados)

El resto de los colegios concertados, un 10% de la muestra, ofertan un modelo escolar completo, esto es: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria obligatoria y postobligatoria.

La mayoría de los colegios constan de una estructura escolar de dos líneas. Lo que quiere decir que tienen dos aulas por nivel educativo. Este grupo representa el 60% de la muestra. Podemos afirmar, pues, que este es el modelo más extendido entre los centros educativos.

Los centros que poseen una estructura de tres aulas o más por nivel educativo están ubicados en el ámbito urbano y representan el 20% del total. Mientras que los centros que ofrecen una estructura de una sola línea pertenecen al ámbito rural y representan el 20 % de la muestra.

La inmensa mayoría de los centros están adscritos al programa de anticipación de la primera lengua extranjera (PAPLE[3]): el 95%. Sólo dos centros afirman no pertenecer al programa aunque nos preguntamos si la información facilitada por los profesores es la correcta o bien que dichos centros hayan pertenecido con anterioridad al programa. Esto puede suceder en caso de una dejación a la hora de enviar la documentación requerida para ser incluidos por lo que podrían estar temporalmente excluidos.

2. Experiencia docente		Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra	Total
Profesor generalista primaria	< 6 años	2	3	3	5	18
	6- 10 años	2	0	0	0	2
	> 10 años	1	5	4	1	11

[3] El PAPLE (Programa de Anticipación de la Primera Lengua Extranjera) hace referencia al proyecto de impartición de la primera lengua extranjera en el segundo y tercer cursos del segundo ciclo de la educación infantil y en el primer ciclo de la educación primaria, a fin de iniciar a los niños y niñas de la Comunidad de Galicia en el contacto temprano con otras lenguas de la Unión Europea. Ver la ORDEN de 5 de abril de 1999 (DOG nº 82, 30 Abril de 1999) por la que se convoca la realización, con carácter experimental, de proyectos de anticipación de la primera lengua extranjera en el segundo ciclo de la Educación Infantil y en el primer ciclo de la Educación Primaria.

Profesor inglés primaria	< 6 años	**1**	**4**	**3**	**4**	**12**
	6- 10 años	**2**	**0**	**0**	**1**	**3**
	> 10 años	**4**	**5**	**7**	**5**	**21**
Profesor inglés Educación Infantil	< 3 años	**4**	**2**	**3**	**5**	**14**
	3- 6 años	**4**	**5**	**3**	**4**	**16**
	> 6 años	**2**	**3**	**4**	**1**	**10**

Tabla 7. Datos relativos a la experiencia docente

Respecto a la carrera docente de los educadores se comprueba que el 77.5% tienen experiencia como profesores generalistas de primaria y un 27.5% de este grupo son docentes veteranos con más de 10 años de rodaje como generalistas. Varios de estos profesores han tenido que combinar su tarea de especialistas con la impartición de otras materias como una necesidad perentoria de completar su horario lectivo.

El 87.5% de los docentes han iniciado su especialidad en la etapa de primaria y más de la mitad de los mismos tiene una amplia experiencia en esta etapa como profesores de inglés. La pregunta que nos viene a la mente al contemplar estos resultados es:

> *¿Por qué docentes veteranos en primaria optan por iniciar una etapa nueva con alumnos más pequeños de Educación Infantil?*

Dejaremos esta pregunta esbozada aquí e intentaremos responderla más adelante, en la sección de Conclusiones.

La experiencia de los profesores como docentes de inglés en Educación Infantil es más reducida. De hecho el 25% de los mismos tienen un rodaje mayor de 10 años. Esto puede parecer poco, sin embargo, si tenemos en cuenta que el programa se puso en marcha en 1999, constatamos que nos encontramos en compañía de varios de los precursores de la instauración del PAPLE. Son algunos de los pioneros que pilotaron la implementación del PAPLE y por ende han contribuido a la mejora del sistema educativo.

El 75% tienen una experiencia de menos de 6 años. Y de estos, casi la mitad, un 35% del total, son noveles en estas lides. Este dato muestra que las nuevas incorporaciones a los claustros tienen entre uno de sus cometidos continuar desarrollando el PAPLE en sus centros de destino. De lo que se deduce que hay un porcentaje de docentes más veteranos que no muestran predisposición a impartir clases de inglés en la etapa de Educación Infantil.

3. Situación docente actual		Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra	Total
Materias que imparte	Inglés	9	4	6	7	26
	Inglés y lenguas	0	1	0	2	3
	Inglés y otras.	1	5	4	1	11
Número de sesiones semanales	10 – 15	1	1	0	1	3
	16 - 20	7	6	5	7	25
	> 20	2	3	5	2	12
Niveles en los que imparte inglés	Ed. Infantil	0	2	2	1	5
	Infantil y primaria	10	8	8	8	34
	Infantil, primaria y secundaria.	0	0	0	1	1
Número de grupos de infantil de inglés	Uno	0	1	3	0	4
	Dos	4	2	0	2	8
	Tres o más	6	7	7	8	28
Número de alumnos por grupo	< 10	1	0	1	0	2
	10 – 15	4	3	3	4	14

	> 15	**5**	**7**	**6**	**6**	**24**
Cursos de inglés en Ed. Infantil	6º (5 años)	**1**	**1**	**1**	**1**	**4**
	5º (4 años)	**0**	**1**	**0**	**0**	**1**
	5º y 6º (4–5 años)	**4**	**2**	**1**	**4**	**11**
	4º - 6º (3-5 años)	**5**	**6**	**8**	**5**	**24**

Tabla 8. Datos relativos a la situación docente actual

En relación a la situación docente en el momento del estudio se observa que el 65% de los profesores están dedicados exclusivamente a la enseñanza del inglés. Un 27.5% alternan la enseñanza del inglés con otras materias que en algunos casos son apoyos o incluso tareas de orientación. Para terminar este epígrafe, se observa que un 7.5% de los profesores alternan su labor docente de lengua extranjera con la docencia de otras lenguas ambientales: Castellano o Gallego.

Respecto al número de sesiones semanales que imparten los docentes, se constata que la mayoría de los profesores, un 92.5%, desarrollan un horario de más de 15 horas lectivas a la semana siendo el grupo más numeroso aquellos cuyo horario semanal no sobrepasa las 20 horas. Estos representan un 62.5% del total. Los profesores que poseen un horario lectivo semanal sensiblemente más extenso que sus colegas, sobrepasando las 20 horas lectivas, representan un 30% de la muestra.

Las etapas en las que los profesores imparten clases de inglés son, en su mayoría, Educación Infantil y Educación Primaria. Este grupo de docentes representa el 85% de la muestra y son, por así decirlo, los profesores especialistas de primaria que han promocionado o han aceptado la tarea de impartir lengua extranjera en Educación Infantil a pesar de no ser especialistas en esta etapa. Se observa también que un 12.5% de los docentes imparten inglés únicamente en Educación Infantil lo que es debido a que, o bien tienen un horario reducido, o que realizan otras tareas docentes relativas a otras materias u otras funciones. Por último, vemos que sólo un profesor imparte docencia en las tres etapas (Infantil, Primaria y Secundaria) lo cual se nos antoja muy complejo por el ritmo tan diferente de las tres etapas y, más si cabe, por el difícil encuadre de horarios.

En relación a los grupos de Educación Infantil en los que desarrollan su docencia en inglés, la mayoría de los docentes encuestados tienen a su cargo tres o más grupos, un 70%. Son, por así decirlo, los profesores inglés de referencia para la etapa de Infantil en sus respectivos centros. Se observa que un 20% de los profesores imparten clases de inglés en dos grupos de Infantil. Este dato se achaca al hecho de que en esos centros sólo se oferta la asignatura de inglés en 6º de Educación Infantil. El 10% restante tienen a su cargo un solo grupo de Educación Infantil.

El número de alumnos por aula es otra de las variables que se observa en este estudio. Se comprueba que la mayoría de los centros escolarizan a más de 15 alumnos por aula en Educación Infantil (60%). Sin embargo, el grupo de centros que tienen entre 10 y 15 alumnos por aula es significativo: un 35%. A este grupo pertenecen los centros rurales o semi-rurales. Sólo un 5% de los centros tienen menos de 10 alumnos por aula. Estos centros tienen unas características muy especiales ya que están o bien ubicados en zonas de difícil acceso o son escuelas unitarias que imparten clase a alumnos de Educación Infantil y Primaria dentro de la misma aula.

Respecto a los niveles de infantil en los que los docentes imparten su docencia, se observa que un 60% de profesores lo hacen en los tres cursos del segundo ciclo de Educación Infantil. Lo que quiere decir que tienen sesiones con alumnos de 3, 4 y 5 años en algunos casos en aulas separadas por edades y en otros en aulas unitarias. Estos docentes que ejercen su docencia en aulas diferentes de 4º, 5º, 6º de Educación Infantil son, en definitiva los profesores de inglés centrados en la etapa. El 27.5% de los docentes están dedicados a la enseñanza del inglés en los dos cursos superiores del segundo ciclo de infantil, esto es 5º y 6º (4 y 5 años). Un 10% de los docentes imparten docencia a alumnos de 6º de Infantil (5 años) solamente y un 2.5% realizan su docencia con alumnos de 5º de Infantil (4 años) en exclusiva.

4. Organización de la docencia en Ed. infantil		Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra	Total
Sesiones semanales por aula	una	1	5	4	2	12
	dos	7	3	5	7	22
	tres	1	2	1	1	5

	Cuatro o más	**1**	**0**	**0**	**0**	**1**
Duración de las sesiones	15/ 20 min.	**3**	**2**	**0**	**4**	**9**
	30 min.	**5**	**3**	**5**	**4**	**17**
	45 min.	**0**	**2**	**4**	**1**	**7**
	60 min. O más	**2**	**3**	**1**	**1**	**7**
Recursos didácticos utilizados	Material elaboración propia	**8**	**6**	**6**	**7**	**27**
	Material elaboración departamento LE	**0**	**0**	**1**	**2**	**3**
	Material de editorial (libro actividades alumnos)	**4**	**6**	**7**	**5**	**22**
	Material diferentes editoriales	**7**	**3**	**4**	**4**	**18**
Programación de la materia	Elaborada por la editorial	**2**	**3**	**4**	**3**	**12**
	Negociada con el equipo pedagógico de Ed. Infantil	**5**	**1**	**1**	**3**	**10**
	Elaborada en el Dept. de LE	**0**	**0**	**1**	**3**	**4**
	Elaborada por el profesor de aula	**9**	**7**	**7**	**5**	**28**
Evaluación del	Sesión con el equipo	**1**	**0**	**3**	**1**	**5**

progreso de los alumnos en inglés	pedagógico de Ed. infantil					
	En el Dept. de LE	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**
	Con el profesor tutor	**4**	**2**	**1**	**6**	**13**
	Por el profesor de la materia	**5**	**8**	**6**	**3**	**22**
Calificación de los alumnos en la materia	Integrada en el boletín de Ed. Infantil	**1**	**3**	**6**	**3**	**13**
	Comunicada en documento aparte	**5**	**3**	**1**	**3**	**12**
	No se califica a los alumnos	**4**	**4**	**3**	**4**	**15**

Tabla 9. Datos relativos a la organización docente

Dentro del capítulo de la organización de la docencia de inglés en Educación Infantil se constata que, en el primer epígrafe sobre el número de sesiones semanales, un poco más de la mitad de los centros (55%) han optado por organizar dos clases para cada grupo de alumnos. Resulta curioso el hecho de que el número de centros que han organizado una única sesión se eleva hasta un 30% a pesar de la reglamentación que el propio PAPLE establece. Un 12.5% de los centros gozan un programa semanal de tres sesiones y solo un centro de los encuestados ha ampliado claramente la inmersión de los alumnos en un escenario de mayor *input* de inglés sobrepasando con creces las expectativas y exigencias del programa oficial.

En relación a la duración de las sesiones lectivas, se observa que cerca de la mitad de los centros educativos han optado por sesiones de 30 minutos (42.5%) con el claro propósito de ceñirse lo más posible al programa y al mismo tiempo intentar facilitar el trabajo de los docentes especialistas en inglés. Un 22.5% de los centros se han ceñido totalmente a los requisitos del programa y han establecido sesiones que oscilan entre los 15 y 20 minutos. Del 35% de los centros que han preferido establecer sesiones que

oscilan entre los 45 y los 60 minutos la mayoría han programado una única sesión semanal para cada aula. En este grupo se encuadra también el centro mencionado anteriormente que ha ampliado considerablemente el horario de inglés de los alumnos hasta el punto de impartir más de 180 minutos lectivos a la semana.

Se comprueba que, a la hora de escoger o elaborar materiales para la práctica docente del aula, los profesores beben de fuentes diversas. Así, el 38.5% de los materiales son de elaboración propia, hasta el punto de que algunos educadores componen sus propias canciones y tonadas para poner en práctica en el escenario del aula. Muy pocos profesores elaboran los materiales de manera colegiada en el ámbito del departamento de Lenguas extranjeras. En realidad sólo un 4% de los materiales empleados se confeccionan en colaboración con los otros especialistas.

El 31.5% de los recursos que se emplean se basan en un libro de actividades que proporciona una editorial y los docentes siguen el método propuesto por la misma haciendo las modificaciones pertinentes, claro está. Los alumnos tienen su propio libro de fichas con actividades que se trabajan habitualmente en las sesiones de inglés. Por otro lado, se comprueba que el 26% de los recursos empleados por los profesores son producto de la valoración y la subsecuente selección ante la oferta de actividades y propuestas metodológicas de las diferentes editoriales. De hecho, muchos de los docentes que declaran que sus materiales son de elaboración propia reconocen que emplean materiales de diferentes editoriales adaptados para confeccionar sus proyectos pedagógicos.

Las programaciones didácticas son el elemento catalizador de la práctica educativa y su elaboración es lo que define el modelo de enseñanza a aplicar. Se constata que la mitad de las programaciones, en un 51,8% de los casos, son elaboradas únicamente por los docentes que imparten la materia sin ayuda externa. El 22.2% de las mismas procede de proyecto didáctico de las editoriales con lo cual los profesores aceptan y, por consiguiente, suscriben la propuesta metodológica de la editorial con la que trabajan.

Dentro de la variedad de enfoques y aproximaciones a la práctica docente en Educación Infantil, observamos la existencia de un grupo de profesores que negocian sus programaciones con el equipo pedagógico de la etapa. Estos docentes tratan de adaptar los contenidos y la metodología de aula a las propuestas didácticas de la cursos

que imparten y es por esto que tratan de consensuar sus propuestas metodológicas con los tutores de aula, los cuales desarrollan más del 90% de su tarea docente con el grupo clase. Las iniciativas para confeccionar las programaciones de manera colegiada representan el 18.5% del total de los métodos de elaboración de las mismas.

Por último, se comprueba que sólo un 7.4% de los procedimientos de confección de las programaciones se elaboran dentro del ámbito del departamento de lenguas extranjeras.

Respecto al epígrafe de la evaluación del progreso de los alumnos, se puede comprobar que el método que prima para valorar la evolución de los estudiantes es la realizada por el profesor de la asignatura de manera individual en un 55% de los casos. En segundo lugar, se observa que un 32,5% de los docentes se reúnen con los profesores tutores para evaluar a los alumnos desde una perspectiva de evolución conjunta dentro del área de comunicación y representación. El 12.5% de los docentes se integran en las sesiones del equipo pedagógico de infantil a la hora de llegar a acuerdos respecto al progreso de los alumnos en las diferentes áreas: área de comunicación y representación, área de conocimiento de sí mismos y autonomía personal y área de conocimiento del entorno.

En relación al último epígrafe de este capítulo y, por consiguiente, del cuestionario, se comprueba que en el 62.5% de los centros, se comunica la evolución y el progreso de los alumnos en lengua extranjera por medio de documento anexo al boletín de calificaciones (30%) o por medio de una sección integrada en su informe evaluativo de Educación Infantil (32.5%). En un 37.5% de los centros, los alumnos y sus familias no reciben calificación alguna en la que se constate su evolución, nivel de aprendizaje o progreso en la materia.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 8

RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

A continuación damos cuenta de los resultados de las entrevistas con especificaciones para cada una de las preguntas:

➢ *Pregunta 1: ¿Cómo comenzó usted a impartir clases de inglés en Educación Infantil? ¿Cuándo fue eso?*

CORUÑA	
CENTRO 1	En 1998. Por necesidad de completar horario
CENTRO 2	Al ser nombrada profesora de apoyo en el curso 2006-07
CENTRO 3	Enero de 2007. Hace 5 meses y acaba de terminar magisterio. Es licenciada en Filología inglesa
CENTRO 4	En 1988. Proyecto piloto
CENTRO 5	El curso anterior: 2006-2007. Viene de impartir inglés en secundaria. Es licenciada y diplomada.
CENTRO 6	En el curso 1999-2000
CENTRO 8	Tres cursos antes (2003-04).
CENTRO 10	Cinco cursos. Desde 2002
CENTRO 11	Hace siete cursos (2000) en Negreira. Se instauró en el centro en el que está después de su llegada.
CENTRO 12	Dos cursos en 2000 y 2001. En el 2007 es el tercero.

LUGO	
CENTRO 1	En el curso 1998-99 con el objeto de completar horario
CENTRO 3	Cinco cursos antes. En el año 2002-03

CENTRO 4	Veinticinco años antes. En el curso 1990-1 como actividad preescolar.
CENTRO 5	En el curso 2001-02. Procedía de la EGB.
CENTRO 6	Seis años antes. En el curso 2001-02
CENTRO 7	Tres cursos antes. En el año 2003-04.
CENTRO 8	Cinco años antes. En el curso 2002-03
CENTRO 9	En el curso 2007-08. Recién aprobadas las oposiciones.
CENTRO 10	Cuatro cursos antes 2002-03 en una guardería. Ahora como profesora recién aprobada la oposición.
CENTRO 12	Tres años antes. En el curso 2003-04

OURENSE	
CENTRO 2	Desde el 2001 haciendo sustituciones. El 2007-08 es el primer curso completo.
CENTRO 3	Desde 1999. Hace 8 años.
CENTRO 5	Desde el año pasado. Curso actual 2007-08
CENTRO 6	Hace cinco años. En el curso 2002-03.
CENTRO 7	Hace cuatro años. En el curso 2003-04
CENTRO 8	Hace cinco años. En el curso 2002-03
CENTRO 9	Desde el año 2000.
CENTRO 10	En el año 2000 en otro centro.

CENTRO 11	Hace seis años. En el curso 2001-02
CENTRO 14	En 1997. Diez años antes.

PONTEVEDRA	
CENTRO 1	Hace tres años. En el curso 2004-05
CENTRO 2	Hubo una sustitución anterior. Es el primer curso completo 2007-08.
CENTRO 3	En el año 1999 en EEUU.
CENTRO 4	Hace un año. En el curso 2006-07
CENTRO 5	Tres años antes. En el curso 2004-05
CENTRO 9	En el curso 2007-08. Es el primer año.
CENTRO 10	Tres años antes. En el curso 2005-06
CENTRO 11	Seis años antes. En el curso 2003-04
CENTRO 13	En el 2007-08. Por una baja de un compañero
CENTRO 14	En el curso 1998-99 en otro centro. Antes de la anticipación de modo experimental.

1ª pregunta	CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEVEDRA	TOTAL
1er. curso	1	1	2	3	**7**
< 5 años	6	5	3	4	**18**
> 5 y <10 años	2	3	4	3	**12**
> 10 años	1	1	1	0	**3**

Tabla 10. Datos relativos a la 1ª pregunta

En la muestra de la que recopilamos los datos para esta investigación constatamos que, de los cuarenta educadores que participan, se encuadran en la horquilla de 2 a 10 años de experiencia el 75% de los docentes. La explicación de este hecho radica en el hecho de que el programa de anticipación de la lengua extranjera surgió en 1999 de forma oficial y los centros se han ido incorporando paulatinamente al mismo.

Un 17.25% de los profesores son noveles, es su primera experiencia en inglés en Educación Infantil y, curiosamente, han aprobado recientemente las oposiciones o han sido contratados en el mismo curso del estudio. Esta realidad tiene su explicación en el hecho de que el PAPLE ha sido un programa de incorporación voluntaria, con lo cual no exigía una obligación de pertenencia al mismo y a su vez no incluía ninguna dotación económica para los centros adscritos al mismo.

Sin embargo, los directores de los centros educativos vieron una oportunidad para diseñar una oferta académica más atractiva a los ojos de la ciudadanía y, de este modo, lograr una mejor consideración social por su compromiso con la mejora de la calidad educativa. Se puede decir también que los ciudadanos ejercieron cierto grado de presión sobre los centros desde las AMPAS con el objeto de competir con centros limítrofes que ya pertenecían al programa. Dichos colegios presumían de ser centros vanguardistas en un momento histórico en el que la sensibilidad de los ciudadanos comenzaba a situar en lugar de privilegio el aprendizaje de lenguas extranjeras (inglés fundamentalmente). Esto se contemplaba como un impulso para ser miembros de pleno derecho de la Unión Europea y totalmente competentes para establecer relaciones laborales, comerciales o culturales con el resto de los países la UE.

Es por esto que el interés por plasmar una oferta educativa atractiva para los ciudadanos del entorno, llevó a los directores a celebrar reuniones con sus claustros con el fin de analizar programas ya en desarrollo y animarles a acometer proyectos de innovación educativa.

En este caldo de cultivo, muchos profesores especialistas de inglés fueron tentados por los equipos directivos y animados a que se incorporasen al programa, en algunos casos por necesidad de completar horario. En algunos centros públicos, debido fundamentalmente al número de líneas (aulas por nivel), los profesores especialistas estaban impartiendo pocas horas lectivas por lo que los directores vieron una

oportunidad inmejorable para que la administración educativa no les redujese el número de docentes asignados. El objetivo era evitar la entrada en una dinámica de pérdida de recursos (humanos y materiales) y una más que probable paulatina disminución de alumnado.

Tampoco podemos obviar que se está produciendo un incesante descenso de la natalidad en Galicia y por causa de la dispersión de la población, los centros educativos inmersos en áreas de explotaciones agrícolas manejan unas ratios por aula (números de alumnos) que fluctúan entre los 5 y los 15 alumnos. Es conveninete puntualizar que es una comunidad autónoma en la que la población rural tiene un gran peso a nivel socioeconómico.

Ante una situación escolar tan convulsa e inestable, los centros educativos no tuvieron otro remedio que reinventarse. Este replanteamiento tendría después su secuela en los programas europeos que con tanto interés se han seguido adoptando hasta la actualidad.

Volviendo al panorama escolar, no podemos olvidarnos que en los primeros estadios del programa no se exigía la titulación de especialista en inglés desde la administración educativa y se dejaba libertad a los centros para que nombrasen a profesores que considerasen cualificados para desempeñar esta función. Es por esto que algunos centros contrataron los servicios de licenciados en filología inglesa y otros recolocaron a sus profesores según sus intereses independientemente de la cualificación que poseían.

En los resultados obtenidos, constatamos que el 37.5% de los profesores tienen una amplia experiencia en la enseñanza del inglés en Educación Infantil. De ese porcentaje destacan un 7.5% de profesores que han dedicado más de diez años a impartir clases de inglés en esta etapa. Estos son, por así decirlo, los pioneros del programa de anticipación de la enseñanza de la lengua inglesa, los que han pilotado el proceso de creación del mismo y han sido centros experimentales en algunos casos una década antes de la creación del PAPLE.

- *Pregunta 2: ¿Cree que los alumnos de esta edad, 3, 4, 5 están suficientemente preparados para aprender una lengua extranjera?*

CORUÑA	
CENTRO 1	Sí.
CENTRO 2	Sí. Como aprendizaje natural cuanto antes mejor.
CENTRO 3	Sí, es una edad adecuada.
CENTRO 4	Sí, muy preparados.
CENTRO 5	Sí. No tienen vergüenza para repetir palabras.
CENTRO 6	Sí, creo que sí.
CENTRO 8	Por supuestísimo. Como la lengua materna, cuanto antes mejor.
CENTRO 10	Sí. De hecho es la mejor edad.
CENTRO 11	Sí, perfectamente
CENTRO 12	Sí, lo están.

LUGO	
CENTRO 1	Desde luego que sí. Capacidad de aprendizaje inmensa.
CENTRO 3	Están receptivos más que preparados.
CENTRO 4	Sí. Con la ayuda de tener dos lenguas nativas es una facilidad
CENTRO 5	Sí. Lo mismo que están preparados para la adquisición de manera natural de la lengua materna.
CENTRO 6	Sí, están preparados y están expectantes.

CENTRO 7	Sí, lo están. Tienen más conexiones neurológicas.
CENTRO 8	Para mí, es la mejor edad
CENTRO 9	Sí, por supuesto.
CENTRO 10	Creo que no. Sobre todo los de tres años.
CENTRO 12	Cuanto más jóvenes, más fácil es la adquisición de otra lengua.

OURENSE	
CENTRO 2	Tan preparados como estamos nosotros cuando nacemos para adquirir la lengua materna.
CENTRO 3	Hombre a los de tres… los de cuatro y cinco, sí.
CENTRO 5	Sí. Preparadísimos además.
CENTRO 6	No lo sé. Es muy gratificante trabajar con ellos.
CENTRO 7	Sí. Es la mejor edad para iniciar el aprendizaje de una lengua.
CENTRO 8	Según mi experiencia, los de tres años hasta el segundo o tercer trimestre no empiezan a aprender nada.
CENTRO 9	No sé si la palabra es preparados. Si no están suficientemente preparados para aprenderla, sí están suficientemente preparados para acceder a ella.
CENTRO 10	A su nivel, evidentemente sí.
CENTRO 11	Sí. La experiencia de los seis años es que son verdaderas esponjas.

CENTRO 14	Sí, yo es que estoy encantada.

PONTEVEDRA	
CENTRO 1	Yo sinceramente, creo que sí.
CENTRO 2	Yo creo que sí. Para un primer contacto es una edad perfecta.
CENTRO 3	Sí, desde luego. Completamente de acuerdo.
CENTRO 4	No es lo que entendemos por aprender sino que se trata de que ellos se expongan a una lengua nueva. Que se acostumbren a oír otra lengua distinta.
CENTRO 5	En general sí. Pero hay que tener muy en cuenta las características de los niños.
CENTRO 9	Sí, por supuesto. Es más yo diría que es la mejor edad.
CENTRO 10	Yo creo que sí.
CENTRO 11	Yo creo que sí. En las edades de 3, 4 y 5 son como esponjas
CENTRO 13	Sí, sí. Depende de cómo se enseñe y a qué nivel, pero sí.
CENTRO 14	Yo creo que sí, que están totalmente preparados.

2ª pregunta	CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEVEDRA	total
Sí	10	8	6	8	32
Sí con condiciones	0	1	1	2	4

Sí a partir de 4 años	0	0	2	0	2
No sabe	0	0	1	0	1
No	0	1	0	0	1

Tabla 11. Datos relativos a la 2ª pregunta

A la vista de las respuestas obtenidas en la segunda pregunta, podemos destacar que el sentir general de los profesores de inglés en Educación Infantil es que estamos ante una iniciativa educativa muy útil ya que ayuda a desarrollar las destrezas de adquisición de la lengua en general. Vemos que el 80% de los profesores valora positivamente y sin subterfugios la implantación del programa.

En el segundo nivel encontramos un porcentaje del 10% de profesores que aunque valoran positivamente el programa, muestran ciertas reticencias a la hora de admitir que los alumnos "aprenden". Es por esto que prefieren puntualizar que están expuestos a la lengua sin un claro objetivo de aprendizaje.

En el tercer nivel tenemos un porcentaje del 5% de profesores que opinan que los alumnos de tres años no están preparados. Uno de ellos manifiesta que lo que hacen estos alumnos durante su primer curso es una iniciación a la socialización escolar por lo que no es operativo comenzar con la docencia de la lengua extranjera.

En el cuarto nivel se muestra un índice del 2.5% de profesores que opinan que es una incógnita. No tienen una clara noción de si están preparados o no, por lo que manifiestan sus dudas respecto a la idoneidad del programa de anticipación.

En el quinto nivel comprobamos que hay un 2.5% de profesores que muestran su disconformidad con la instauración del programa.

Ante los datos obtenidos podemos entrever que el PAPLE goza de un alto grado de aceptación por parte del profesorado. Constatamos el modo en que los profesores exponen los aspectos positivos del aprendizaje temprano, en algunos casos con mucha vehemencia y evidenciando que los alumnos a estas edades, por tener más conexiones neuronales, son capaces de aprender varias lenguas a la vez.

Así mismo, enfatizan una idea que es realmente importante, que el PAPLE tendrá un efecto beneficioso en su aprendizaje posterior. Varios profesores exponen la tan manida teoría de la capacidad de absorción sin límites de los niños de estas edades.

- *PREGUNTA 3:¿Qué materiales emplea en sus clases de inglés de infantil y con qué frecuencia? ¿flash-cards, posters, CDs de audio, videos/ DVD, juguetes/ objetos, pizarra, colores para pintar, ...?*

CORUÑA	
CENTRO 1	Las flashcards, posters y CDs de audio diariamente. El video menos.
CENTRO 2	Todo tipo de material. Principalmente objetos reales y también ordenador y pantalla táctil
CENTRO 3	Todo lo que aparece aquí y también el ordenador.
CENTRO 4	Flash-cards, posters, material de verdad (realia)… El video no con mucha frecuencia.
CENTRO 5	Las flash, todos los días, el DVD muchísimo, el ordenador para manejar el ratón los 15 últimos minutos de cada clase.
CENTRO 6	Empleo muchos: flashcards para reforzar vocabulario, el reproductor de CD todos los días. El DVD al terminar la unidad, juguetes y objetos continuamente. Utilizo todo el material del que dispongo.
CENTRO 8	Uso todo lo expuesto. Tengo aula propia para dar inglés. También un ordenador en el aula. Sigo un método de una editorial pero utilizo materiales de otras.
CENTRO 10	Utilizo todo el material a diario. El video una vez a la semana.
CENTRO 11	Todo lo mencionado. Casi a diario en cada sesión.

CENTRO 12	Seguimos una rutina: primero una marioneta a la que le cantamos una canción, después dependiendo del tema, flashcards, juguetes y a veces posters. En ocasiones en el aula de audiovisuales y de vez en cuando hacen fichas.

LUGO	
CENTRO 1	Diariamente flashcards y CDs de audio. También los colores para pintar y alguna ficha para hacer.
CENTRO 3	Utilizo estos elementos que aquí se mencionan… pues cada día.
CENTRO 4	Yo empleo todo lo que me manda la editorial y todo lo que fui recopilando a lo largo de estos años. El audio, CDs de audio y DVDs
CENTRO 5	Las flashcards todos los días. Con muchísima frecuencia, CDs de audio y como premio, a veces, algún video.
CENTRO 6	Las flashcards a diario. Los pósters y los CDs de audio, también.
CENTRO 7	Yo centro la enseñanza en el TPR. Y luego una ficha que consiste en una manualidad. No utilizo ni flash-cards ni audio. A veces compongo una canción con el vocabulario parecido al que están manejando.
CENTRO 8	Las flashcards son lo más importante. Utilizo objetos o juguetes de ellos. Realizamos las actividades con música . Si les pones repetidamente una canción, terminan interiorizándola.
CENTRO 9	Utilizo el libro de texto. Si mandas comprar un libro que ya estaba estipulado desde el año pasado…

CENTRO 10	Flash-cards y realia diariamente. Los pósters en la presentación de la unidad.
CENTRO 12	Una vez a la semana repaso el vocabulario con los Flashcards. Los CDs todos los días. El video casi todas las semanas.

OURENSE	
CENTRO 2	Flash-cards, posters y worksheets, el CD también diariamente.
CENTRO 3	Flashcards en la pizarra, colores para pintar todas las semanas o bien semanas alternas. CDs de audio, a video no los llevo mucho.
CENTRO 5	Flashcards, CDs para canciones, para rimas, pósters, plastilina también. No tenemos libro de texto.
CENTRO 6	Mucho las flashcards, los pósters grandes de cuentos, yo siempre trabajo con canciones e historias. Los DVD muy poco.
CENTRO 7	Siempre que puedo empleo objetos que pueden tocar. Comida de plástico y los juguetes que tienen ellos.
CENTRO 8	Empleamos el libro de actividades porque había libro en el centro. Las flashcards con las palabras clave de las unidades, todos los días. Usamos los videos y los DVD una vez al mes.
CENTRO 9	Las flashcards más habitualmente que los pósters, me gusta más cantarles las canciones que escucharlas. Todos los materiales que mencionabas incluso a veces juguetes.

CENTRO 10	Flashcards, posters, activity book y la pizarra digital. Todo tipo de material en todo tipo de soporte.
CENTRO 11	La marioneta todos los días, el radio-cassette todos los días y si nos da tiempo 3 ó 4 minutos de DVD, una vez cada 15 días a la pizarra digital, una vez al mes a los ordenadores. También utilizamos flashcards y otros materiales.
CENTRO 14	Sólo he tenido libro y lo he utilizado en 4 y 5 años. Tengo el cañón con toda la pantalla. Uso mucho los DVD.

PONTEVEDRA	
CENTRO 1	Intento abarcar todo el material. Los DVD una vez cada cinco días.
CENTRO 2	Ya estaba elegido el libro. Usamos flashcards casi todos los días, usamos cuentos, canciones. En algunas clases hay ordenador y en otras, no. Por lo tanto, no lo uso tanto como quisiera.
CENTRO 3	Uso audio en las aulas. Flashcards, siempre. No uso mucho el DVD.
CENTRO 4	Casi todos los días un CD con música. Vídeos igual lo que menos. Antes había un aula de inglés pero ahora, no.
CENTRO 5	Flashcards, mucho. Los CDs de audio, los niños los aceptan menos. Los DVD les gustan y disfrutan mucho con el ordenador.
CENTRO 9	Flashcards, posters, la pizarra, CDs de audio del método y otros. Hay canciones en todas las sesiones
CENTRO 10	La clase se desarrolla oralmente mediante canciones, cuentos, los DVD. A veces vamos a la sala de informática.

CENTRO 11	Flashcards, posters donde los niños ponen *stickers*. Los CDs, los videos también. Lo que menos voy es al ordenador porque están al otro extremo.
CENTRO 13	Los CDs de audio. Todos los días. Se lo ponemos para lo que están trabajando. El libro de texto con las fichas. DVDs con películas cortitas.
CENTRO 14	Flashcards y posters casi todos los días, videos y DVD con menos frecuencia. Objetos reales "realia". Mis clases son fundamentalmente orales y no pintamos.

3ª pregunta	CORUÑA		LUGO		OURENSE		PONTEVEDRA		total	
	mucho	poco	mucho	poco	mucho	poco	mucho	poco	mucho	poco
Flashcards	8	1	7	0	7	0	7	0	29	1
Objetos /realia	6	1	3	0	3	0	2	0	14	1
Audio/ Música	5	1	9	0	6	0	8	0	28	1
Video /DVD	3	5	2	2	2	3	4	4	11	14
Ordenador/ pizarra digital	4	1	0	0	2	1	1	3	7	5
Posters/ cuentos	5	2	2	1	4	1	5	0	16	4
Colores/ fichas	1	0	1	0	2	0	0	0	4	0
Manualidades/ plastilina	0	0	1	0	1	0	0	0	2	0
Libro texto	0	0	1	0	2	0	2	0	5	0

Tabla 12. Datos relativos a la 3ª pregunta

En relación a los recursos que emplean los profesores durante sus sesiones lectivas, apreciamos que existe una amplia variedad en la utilización de los mismos.A pesar de esto, se puede establecer una gradación de los mismos por su relevancia y frecuencia de utilización didáctica.

En realidad, el recurso más ampliamente utilizado son las *flashcards*, con un 25% de utilización habitual. Esto es debido a que los educadores lo consideran un recurso con enormes posibilidades ya que ofrece una imagen al INPUT oral que reciben los alumnos y por lo tanto les ayuda a comprender y fijar la relación imagen-concepto.

En segundo lugar, se comprueba que el empleo del audio y la música juegan también un papel destacado, hasta el punto de representar una utilización del 24.1%. Los docentes afirman mayoritariamente que el empleo del audio ayuda mucho desde el punto de vista de la escucha de la lengua articulada por hablantes nativos, que los alumnos de infantil interiorizan y repiten con gran fiabilidad. Este fenómeno es debido a que todavía no tienen una representación gráfica de las palabras por lo que aún no se llega a establecer una interferencia con la lengua materna.

En tercer lugar se encuentran los posters, que se emplean o bien para narrar cuentos o para que los alumnos interaccionen por medio de pegatinas o juguetes que los acompañan. Este recurso representa el 13.8% y suelen ser elementos permanentes en el aula como parte del mobiliario escolar.

En cuarto lugar aparecen los objetos, juguetes o "realia" que representan el 12% del total. El porcentaje es significativo si tenemos en cuenta que es un recurso de empleo habitual. Para algunos profesores es imprescindible en su docencia hasta el punto que basan su metodología en la utilización de este recurso.

En quinto lugar se encuentran los DVD. Los resultados obtenidos en la encuesta indican que es un recurso empleado en menos del 10% de las sesiones pero es, con diferencia, el recurso más utilizado entre los que se emplean más esporádicamente. Es, por así decirlo, un recurso secundario más que un recurso central para la gran mayoría de los educadores de inglés.

En sexto lugar están las fichas, los colores y el libro de actividades. Representan el 7.75% de las actividades más habituales, por lo que tienen una cuota de utilización bastante relevante. Es un recurso muy manido para reforzar el trabajo de sicomotricidad fina de la etapa de Infantil y que sirve para reforzar la interiorización del concepto de los colores en lengua extranjera.

En séptimo lugar aparece el recurso de la utilización de ordenadores y pantallas digitales: TICs. Sólo el 6% de las actividades se realizan de manera habitual dentro de este formato educativo. Sin embargo, el 8% de los profesores confiesan emplearlos de manera esporádica. Las dificultades que exponen los educadores van desde la dotación de las aulas, se tienen que desplazar a otras instalaciones para emplear los ordenadores, hasta la escasa duración de las sesiones, lo que supone una dificultad para la utilización de la sala de informática por cuestiones de desplazamiento de los alumnos.

A la vista de los resultados obtenidos, se puede concluir que en las clases de inglés se emplea con mucha profusión las flashcards y los audios y que los posters y objetos (realia) tienen también un lugar destacado en la metodología de aula.

- *PREGUNTA 4:¿Cree que el tiempo dedicado semanalmente a esta materia es suficiente, insuficiente o excesivo?*

CORUÑA	
CENTRO 1	Me parece suficiente.
CENTRO 2	Insuficiente. Más tiempo a la semana. Veinte minutos por sesión es adecuado.
CENTRO 3	Tienen 30 minutos cuatro días a la semana. A veces es insuficiente.
CENTRO 4	Insuficiente. Mejor tres sesiones mínimo y 30 min por sesión.
CENTRO 5	Suficiente. Aquí en el CRA es genial tenemos dos sesiones de 90 min.

CENTRO 6	Insuficiente
CENTRO 8	Insuficiente. Tres horas como en sexto.
CENTRO 10	Suficiente. Tenemos 3 sesiones de media hora y una de una hora.
CENTRO 11	No es suficiente.
CENTRO 12	Es suficiente. Una hora semanal en sesiones de 30 minutos

LUGO	
CENTRO 1	Es difícil. En mi opinión, cuanto más, mejor. Tengo una sesión semanal.
CENTRO 3	El tiempo tenía que ser más flexible. Los alumnos de tres años necesitan menos tiempo que los de cinco años.
CENTRO 4	Radicalmente insuficiente.
CENTRO 5	Nunca es excesivo. Tenemos dos sesiones de media hora.
CENTRO 6	Suficiente. Creo que sí. Yo estoy impartiendo una hora semanal. Una clase de una hora.
CENTRO 7	Yo creo que es correcto.
CENTRO 8	Es suficiente, pero aunque fuera un poco más.
CENTRO 9	Insuficiente.
CENTRO 10	Creo que es suficiente, por ahora.
CENTRO 12	Siempre es insuficiente.

OURENSE	
CENTRO 2	En mi caso es suficiente. Tienen dos o tres sesiones de 45 minutos por semana. Depende del grupo.
CENTRO 3	Es suficiente.
CENTRO 5	Es suficiente pero mejor sería todos los días.
CENTRO 6	Claramente insuficiente.
CENTRO 7	Creo que no es suficiente.
CENTRO 8	Me gustaría que tuviesen bastante más
CENTRO 9	Es suficiente de momento para introducirlos en las ganas de aprender inglés.
CENTRO 10	Prácticamente, insuficiente.
CENTRO 11	Yo creo que es insuficiente. Yo pondría cuatro medias horas.
CENTRO 14	Insuficiente. Yo tendría que hacer inglés todos los días con ellos.

PONTEVEDRA	
CENTRO 1	Es un poco insuficiente.
CENTRO 2	Insuficiente. Mejor dos sesiones pero más largas.
CENTRO 3	Me son escasas. Lo ideal serían sesiones de 45 minutos.
CENTRO 4	Es suficiente.
CENTRO 5	Es suficiente. Mejor sesiones de 40 minutos.

CENTRO 9	Insuficiente. Son dos sesiones de media hora.
CENTRO 10	Insuficiente. Suficiente no es.
CENTRO 11	Insuficiente. No diría que es suficiente.
CENTRO 13	Insuficiente.
CENTRO 14	Es suficiente. Dos sesiones de treinta minutos.

4ª pregunta	CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEVEDRA	total
Suficiente	4	4	2	2	12
Insuficiente.	5	3	6	7	21
Suficiente pero mejor más tiempo	1	3	2	1	7

Tabla 13. Datos relativos a la 4ª pregunta

A la vista de los datos que arroja la pregunta número 4 observamos que, por un lado, la organización de los centros es radicalmente distinta en relación a la docencia del inglés en Educación Infantil. Nos encontramos con sesiones que varían desde 15 minutos hasta 90 minutos y con número de sesiones que oscilan entre una sola sesión semanal y cuatro. De todos modos, la mayoría de los centros organizan dos sesiones semanales con una duración de entre 20 y 40 minutos. Por este motivo, tenemos que ser muy prudentes a la hora de analizar los resultados.

En la tabla podemos comprobar que el 52.5% de los profesores consideran que el tiempo dedicado a la enseñanza del inglés en Educación Infantil es insuficiente. Argumentan, en general, que para la obtención de resultados óptimos y para que los alumnos puedan disfrutar de un auténtico programa de aprendizaje, sería necesario incrementar el tiempo establecido para cada sesión y la frecuencia de las mismas

semanalmente. Una vez analizadas las respuestas podemos concluir que la mayoría de los docentes abogarían por un programa de tres sesiones de 45 minutos a la semana.

Por el contrario, un 30% de los profesores consideran que el tiempo dedicado semanalmente es suficiente. En este grupo también encontramos una casuística diversa: desde una sola clase a la semana de una hora hasta dos de 90 minutos. Por lo que constatamos que a pesar de las indicaciones y la normativa relativa al PAPLE, los centros han ejercido su derecho a una organización más flexible y lo han adaptado a sus necesidades.

Por otro lado, es importante subrayar que, como el programa ha supuesto que profesores especialistas de primaria hayan tenido que impartir clases en Educación Infantil, puede haber un rechazo personal de algunos profesores puesto que han tenido que incorporarse a una etapa desconocida para ellos y que, en algunos casos, puede no resultarles atractiva.

También observamos que el 17.5% de los profesores entrevistados consideran que aunque puede ser suficiente, la ampliación del horario de inmersión de los alumnos en esta actividad sería lo más adecuado. Sus argumentos se basan en las pretensiones y los objetivos del programa y las expectativas de los profesores y ciudadanos respecto a la educación de los estudiantes.

Cuando los padres de los alumnos asumen el programa educativo de un centro, esperan que los aprendizajes que los niños van adquiriendo sean operativos. Es por esto que en el escenario actual como miembros del crisol de culturas e idiomas que representa la Unión Europea, el aprendizaje de una lengua franca sea uno de los aspectos más codiciados a nivel social y profesional.

Ante un panorama tan variopinto pero claramente tendente a la ampliación de horarios, podemos deducir que la enseñanza del inglés en Educación Infantil es susceptible de sufrir modificaciones en los próximos años. Los resultados obtenidos desde su puesta en marcha a nivel social y académico avalan la conveniencia de rediseñar y mejorar el programa así como valorar la mejora en dotación de recursos a los centros.

➢ *PREGUNTA 5:Según su experiencia, ¿en qué se debe hacer más hincapié en esta edad, en las destrezas receptivas (escuchar, entender) o en las destrezas productivas (escribir, hablar)? ¿Por qué?*

CORUÑA	
CENTRO 1	En las receptivas. Valoro más que entiendan cuando les das una orden.
CENTRO 2	En las receptivas.
CENTRO 3	Escuchar y entender.
CENTRO 4	En las receptivas, sin duda.
CENTRO 5	En las receptivas: escuchar y repetir.
CENTRO 6	En las receptivas.
CENTRO 8	Recibir palabras en el idioma extranjero para captar entonación,…
CENTRO 10	En las receptivas pero las productivas también.
CENTRO 11	Más en las receptivas pero a ellos les encanta producir.
CENTRO 12	En las receptivas: escuchar y entender.

LUGO	
CENTRO 1	En las receptivas.
CENTRO 3	En las receptivas.
CENTRO 4	Tanto las receptivas como las productivas.
CENTRO 5	En las receptivas, por supuesto.

CENTRO 6	Escuchar, entender globalmente. Producir quiero decir que ellos no se van a sentir coaccionados.
CENTRO 7	En las receptivas, obviamente.
CENTRO 8	Con la poca experiencia que tengo, a ellos les gusta mucho más todo lo que sea participar. A la vez primando la parte productiva.
CENTRO 9	Principalmente en las receptivas: escuchar y entender y, en tal caso, un poquito en hablar.
CENTRO 10	En las receptivas. Escuchar y entender lo máximo posible
CENTRO 12	Escuchar y hablar.

OURENSE	
CENTRO 2	Primero escuchar y hablar. Primero lo receptivo.
CENTRO 3	Escuchar y entender. Y después hablar, bueno repetir.
CENTRO 5	Escuchar y entender.
CENTRO 6	Receptivas. Igual que en la lengua materna.
CENTRO 7	Claramente en las receptivas
CENTRO 8	Lo importante son las receptivas pero un poquito hablar también está bien.
CENTRO 9	Las receptivas y las productivas.
CENTRO 10	Escuchar y entender. En cuatro y cinco en el tema de hablar.

CENTRO 11	Escuchar e interiorizar.
CENTRO 14	Quiero que ellos me entiendan y que puedan participar. No estoy obsesionada con que hablen inglés.

PONTEVEDRA	
CENTRO 1	Están estrechamente relacionadas.
CENTRO 2	En las receptivas. Primero hay que escuchar antes de producir.
CENTRO 3	Receptivas. Sin embargo, es importante que empiecen a hablar imitándome a mí, bajo repetición.
CENTRO 4	En las receptivas, evidentemente.
CENTRO 5	Escuchar.
CENTRO 9	Las receptivas.
CENTRO 10	Una mezcla. Reproducción escrita, no.
CENTRO 11	Más bien en las receptivas. Hablar desde luego que sí.
CENTRO 13	Escuchar y entenderlo y producir.
CENTRO 14	En ambas. Las receptivas me parece fundamental. A ellos les gusta empezar a producir.

5ª pregunta	CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEVEDRA	total
Receptivas	6	6	6	4	22

Primero receptivas y segundo productivas	2	2	3	2	9
Ambas	2	2	1	4	9

Tabla 14. Datos relativos a la 5ª pregunta

Los resultados obtenidos a esta pregunta muestran que un 55% de los profesores priman las destrezas receptivas sin ningún tipo de paliativos. Creen que los alumnos deben de estar inmersos en un escenario donde reciban información constante en lengua extranjera y se debe poner mucho énfasis en la comprensión, en intentar atraer su atención para que se muestren proclives a la interiorización de los nuevos contenidos que se van a trabajar en el aula. No están, en absoluto, preocupados por la producción oral. Creen que los alumnos de forma natural comenzarán a interaccionar oralmente cuando se sientan preparados para ello. Muchos expresan que el aprendizaje de una lengua extranjera a edad temprana se puede equiparar al proceso natural de adquisición de la lengua materna.

En el segundo nivel descubrimos que el 22.5% de los profesores encuestados opinan que, aunque su prioridad son las destrezas receptivas, también tienen una gran importancia las producciones orales en su práctica docente. Constatan que los alumnos participan de forma desinhibida en las sesiones por lo que los docentes debemos de provocar que se expresen oralmente. Es por esto que la producción oral forma parte de la planificación de las unidades didácticas que ellos diseñan y, por consiguiente, en las sesiones de inglés los alumnos son estimulados para que respondan de manera oral tanto individualmente como en grupo.

En el tercer nivel constatamos que un 22.5% de los docentes participantes en este estudio consideran que las destrezas receptivas y productivas han de desarrollarse simultáneamente, con lo cual la práctica educativa ha de estar orientada a la participación oral de los alumnos. Con este planteamiento in mente, la metodología de aula demanda la interacción permanente entre profesor y alumno, y la exigencia de la retroalimentación continua. En el diseño de las actividades en este escenario educativo

prima la participación oral y, sobre todo, la repetición por parte de los alumnos de los fonemas y el vocabulario que se maneja en cada momento en el aula.

No hay duda que los alumnos son capaces de reproducir vocabulario con gran facilidad. Su capacidad para imitar, su habilidad para emitir sonidos y su agudeza auditiva están fuera de toda duda. Su voluntad de participación y su necesidad de interacción les llevan a desear expresarse, sin embargo ¿hasta qué punto podemos decir que están produciendo? El quid de la cuestión radica, por lo tanto, en discernir lo que es producción o no. La repetición sistemática no se puede considerar producción por lo que al repetir, lo que se puede llegar a conseguir a nivel cognitivo es llegar a relacionar sonido y concepto.

- *PREGUNTA 6: ¿Tiene problemas de actitud de los alumnos a la hora de realizar las sesiones? ¿de qué tipo?*

CORUÑA	
CENTRO 1	Prácticamente, no.
CENTRO 2	No. Se sienten muy motivados
CENTRO 3	Sí, algunos alumnos que no tienen interés.
CENTRO 4	No, en general no.
CENTRO 5	No. La actitud es buenísima.
CENTRO 6	Ninguno.
CENTRO 8	No, para nada.
CENTRO 10	No, no.
CENTRO 11	Muy poco. Algún problema de atención.
CENTRO 12	No, en general no.

LUGO	
CENTRO 1	Ninguno. En general, ninguno.
CENTRO 3	En general, no.
CENTRO 4	No, no.
CENTRO 5	No. Su actitud es positivísima.
CENTRO 6	No, rechazo no. Enganchan bien.
CENTRO 7	Normalmente no. Algunas veces algún caso de disciplina.
CENTRO 8	No.
CENTRO 9	Sí. Los niños no tienen mucho interés.
CENTRO 10	Todos tienen actitud positiva hacia la clase. A veces se dispersan.
CENTRO 12	No.

OURENSE	
CENTRO 2	No, con los de infantil no.
CENTRO 3	No, actitud, no.
CENTRO 5	Lo contrario, una actitud totalmente positiva.
CENTRO 6	No, no. La clase de inglés es la favorita.
CENTRO 7	No. Les gusta bastante el inglés.
CENTRO 8	No. Son bastante receptivos y les gusta bastante.

CENTRO 9	No. Yo creo que no.
CENTRO 10	No. Al revés, son totalmente receptivos y están motivados.
CENTRO 11	No, de ningún tipo.
CENTRO 14	Ninguno.

PONTEVEDRA	
CENTRO 1	Lo típico, son niños inquietos.
CENTRO 2	No. De actitud, no.
CENTRO 3	No, a veces temas de atención.
CENTRO 4	No. Rechazo, no.
CENTRO 5	No. Los normales de niños que no quieren aprender y que quieren jugar.
CENTRO 9	Al contrario. Tienen una actitud muy positiva.
CENTRO 10	No.
CENTRO 11	No. Para nada.
CENTRO 13	No, que va. Están encantados.
CENTRO 14	No, no tengo ninguno.

6ª pregunta	**CORUÑA**	**LUGO**	**OURENSE**	**PONTEVEDRA**	**total**
NO	9	9	10	10	38

Sí	1	1	0	0	2

Tabla 15. Datos relativos a la 6ª pregunta

Los resultados obtenidos en este punto muestran que los alumnos de Educación Infantil no manifiestan ni rechazo al aprendizaje del inglés ni actitudes negativas durante las sesiones en la inmensa mayoría de los casos.

El 95% de los profesores valoran la actitud de sus alumnos hacia el aprendizaje de inglés como muy positiva. De hecho, muchos de los docentes encuentran facilidades más que problemas a la hora de impartir su docencia en la etapa de Educación Infantil. Sólo cabe puntualizar que hay casos en los que no es fácil mantener la atención de algún alumno por ser más disperso o inmaduro que los compañeros de su aula. Aquí entran en juego las estrategias docentes de los profesores y exponen que éstas son situaciones habituales que se gestionan o bien otorgando más protagonismo a estos alumnos o bien haciendo cambios en las actividades de aula para así conseguir una mayor implicación en las tareas.

En el segundo nivel constatamos que un 5% de los profesores afirman que en sus clases tienen problemas de actitud serios. La falta de interés en las actividades de aula llega a ser muy distorsionadora de la actividad docente y no les permite ejercer su función. Que esto suceda en un porcentaje tan pequeño no es sustancialmente relevante. Es por esto que creemos que, en estos casos, sería interesante hacer un análisis del desarrollo de las sesiones en esas aulas para encontrar las claves de esta situación completamente anómala.

- *PREGUNTA 7: ¿En qué se fija a la hora de evaluar el progreso de los alumnos? Capacidad para interaccionar con los demás, capacidad para trabajar autónomamente, capacidad para entender las órdenes que se le dan, capacidad para utilizar palabras en inglés …*

CORUÑA	
CENTRO 1	En la participación y la respuesta.

CENTRO 2	Todos los factores del aprendizaje. Escuchar-entender-hablar…
CENTRO 3	Comprensión y utilización de palabras.
CENTRO 4	Capacidad para entender órdenes. Aunque la respuesta sea física.
CENTRO 5	Actitud positiva hacia la clase de inglés.
CENTRO 6	Capacidad para entender lo que se les dice y reproducción de palabras en inglés, capacidad para interaccionar con los demás y de trabajar autónomamente.
CENTRO 8	Cómo participan, si responden mímicamente. Hacemos actividades TPR.
CENTRO 10	Capacidad para escuchar y entender y que sean capaces de expresarse.
CENTRO 11	Capacidad para interaccionar con los demás y trabajar autónomamente.
CENTRO 12	Capacidad para entender las órdenes (TPR) y la reproducción de palabras o frases cortas

LUGO	
CENTRO 1	Capacidad para entender las órdenes y luego autonomía personal. La capacidad para interaccionar con los demás.
CENTRO 3	Comprensión y ejecución de las órdenes.
CENTRO 4	La actitud y la convivencia en clase, y que sepan vocabulario.

CENTRO 5	Capacidad para expresarse en el lenguaje oral. Lo que aprenden y cómo lo repiten.
CENTRO 6	Comprensión y contestar a preguntas sencillas.
CENTRO 7	Por su grado de madurez y su actitud
CENTRO 8	Participación en las clases y comprensión de lo que digo.
CENTRO 9	Que disfruten, que tengan interés por el inglés y que tengan capacidad para entender algo.
CENTRO 10	La actitud. Saber entender lo que pide la profesora (comprensión) y que vayan pidiendo cosas en inglés (producción)
CENTRO 12	La interacción y el interés

OURENSE	
CENTRO 2	La producción de lo aprendido. (TPR)
CENTRO 3	Capacidad para entender y repetir.
CENTRO 5	Actitud positiva y comprensión.
CENTRO 6	Respuesta a las órdenes del profesor.
CENTRO 7	La atención y respuesta a lo que digo: hablada o gestual.
CENTRO 8	Que utilicen lo que aprenden.
CENTRO 9	El interés. Que se involucren positivamente. Que se suelten a utilizar palabras en inglés.
CENTRO 10	Capacidad para entender. Reconocer órdenes.

CENTRO 11	Actitud receptiva, a conocer algo nuevo. Capacidad para decir alguna frase.
CENTRO 14	Aprendizaje de conceptos.

PONTEVEDRA	
CENTRO 1	La actitud.
CENTRO 2	Capacidad para interaccionar con los demás y hacer las actividades de clase.
CENTRO 3	Capacidad para entender y la interacción con los compañeros.
CENTRO 4	Capacidad de compresión de lo que estoy diciendo.
CENTRO 5	Interacción entre los alumnos. Capacidad para ayudarse.
CENTRO 9	La capacidad para interaccionar con los compañeros. La actitud es muy favorable.
CENTRO 10	Responder a las órdenes que se les dan.
CENTRO 11	Comprensión y capacidad para emplear vocabulario.
CENTRO 13	Su evolución, su maduración.
CENTRO 14	La actitud, la participación y la respuesta física.

7ª pregunta	CORUÑA		LUGO		OURENSE		PONTEVEDRA		Total	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Compresión	6	0	3	1	3	1	4	0	16	2
Actitud	3	0	5	1	4	0	1	0	13	1
Capacidad de interacción	1	0	1	0	0	0	3	1	5	1
Respuesta física	0	2	1	1	1	1	2	0	4	4
Respuesta oral	0	5	0	3	2	3	0	2	2	13
Trabajar con autonomía	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2

Tabla 16. Datos relativos a la 7ª pregunta

Los resultados obtenidos una vez formulada la séptima pregunta muestran los criterios de evaluación que los profesores tienen en cuenta a la hora de valorar a sus alumnos así como las competencias que intentan desarrollar por medio de su metodología de aula.

Como podemos comprobar, el 40% de los profesores hacen hincapié en la comprensión a la hora de evaluar el progreso de su alumnado. Es por esto que su primer objetivo no es otro sino que los alumnos sean capaces de adaptarse a un nuevo código y puedan descifrarlo, y por lo tanto, comprender los mensajes que reciben. Para valorar la comprensión, muchos profesores afirman que emplean la observación a la hora de poner en práctica las actividades. Esto supone no tanto esperar una respuesta verbal sino una complicidad con la dinámica de la clase y la predisposición a la participación en la misma.

Un 5% del profesorado han situado la compresión en segundo lugar, después de otros criterios que son más relevantes para este grupo de docentes.

El 32.5% de los docentes entrevistados afirman que el primer criterio que toman en consideración a la hora de valorar a los alumnos no es otro que la actitud que

demuestran durante las sesiones lectivas. El hecho de mostrarse receptivos es para muchos profesores el indicador por antonomasia del proceso de madurez y de disposición para el aprendizaje. De hecho, el resto de los criterios quedan en un segundo lugar. No debemos olvidar que, en opinión de los profesores de inglés en Educación Infantil, los alumnos tienen una enorme capacidad para asimilar nuevos códigos y es por esto que su predisposición es el detonante idóneo para desencadenar un auténtico proceso de aprendizaje.

Llama la atención en la tabla de resultados que, aunque la respuesta oral no es el primer objetivo de muchos docentes (el 5% del profesorado lo consideran primordial), sí supone el criterio de segundo nivel más relevante. Estamos hablando de un 32.5% del profesorado. Estos docentes admiten sin ambages que la capacidad para interaccionar oralmente es de gran relevancia en la evaluación del proceso educativo de los alumnos.

- *PREGUNTA 8:¿Dónde realizan los alumnos las actividades durante las sesiones y qué actividades realizan? ¿en la silla? ¿En la alfombra? ¿moviéndose por el aula?*

CORUÑA	
CENTRO 1	En la silla: trabajo individual. En la alfombra: los juegos. En las canciones se mueven por el aula.
CENTRO 2	Dependiendo de la actividad. En un lugar o en otro.
CENTRO 3	Silla: fichas para colorear. En la alfombra: para hablar en grupo y escuchar. Moviéndose: baile y mímica
CENTRO 4	Silla, alfombra y movimiento (hacemos muchas ruedas) un 30% cada espacio
CENTRO 5	Las rutinas en la alfombra, en el medio de la clase la silla, y en el aula de sicomotricidad.
CENTRO 6	En todas partes, la silla, la alfombra y moviéndose por el aula en cada sesión
CENTRO 8	Empezamos en la alfombra con la mascota y cantamos una canción. Luego a la mesa para hacer una ficha o contar un

	cuento y por último bailamos en la clase.
CENTRO 10	En la alfombra, sobre todo las sesiones que son de media hora. Esporádicamente a la mesa.
CENTRO 11	Los tres lugares por igual.
CENTRO 12	En la alfombra (corcho), moviéndose por el aula y casi nunca en la silla.

LUGO	
CENTRO 1	Dependiendo de la ficha, están más o menos tiempo sentados. Intento combinar un poco.
CENTRO 3	El saludo, sentados en la silla. Las historias, en la alfombra y las actividades de movimiento también en la alfombra.
CENTRO 4	En clase todo en la silla.
CENTRO 5	Normalmente en la silla. Si tuviera espacio, haría más actividades en movimiento.
CENTRO 6	Los tres espacios cuando no salimos al patio ensayando el tiempo.
CENTRO 7	Corriendo por el aula y después en la silla. En la alfombra algún día al contarle cuentos.
CENTRO 8	El banco (alfombra), la silla para el trabajo individual y a veces en el ordenador.
CENTRO 9	En la silla y después por el aula.
CENTRO 10	Utilizo mucho la U, el corro. A la tercera o cuarta sesión, la silla. Después mucho movimiento por la clase, saltando.

CENTRO 12	En los tres espacios. No aguantan más de 10 minutos en una cosa y necesitan moverse mucho.

OURENSE	
CENTRO 2	Todos los rincones. En uno la asamblea, nos saludamos, después "table time" y después moviéndose por el aula.
CENTRO 3	Alfombra, no hay. Generalmente estamos en las sillas y moviéndonos por el aula, poco.
CENTRO 5	Se levantan para cantar y bailar. Están en la silla y salen a la pizarra.
CENTRO 6	La mayor parte del tiempo en la silla. A veces nos sentamos en la alfombra para presentar el material y los ítems de la lección.
CENTRO 7	En la silla muy poco. En la alfombra lectura de cuentos y mucha movilidad. DVD en el aula de inglés.
CENTRO 8	Normalmente en las sillas para las explicaciones y esporádicamente hacemos alguna cosa de moverse por el aula con las canciones que bailamos.
CENTRO 9	En los tres sitios cuando da tiempo. La alfombra en primer lugar y después los otros dos espacios.
CENTRO 10	El trabajo de aula en las sillas. Con la pantalla digital es un continuo ir y venir. En la biblioteca, la alfombra para hacer los *chants*, los corros y las canciones.
CENTRO 11	En los tres espacios. En la silla cuando cantamos, en la alfombra para bailar y hacer las canciones, ver videos y juegos.

CENTRO 14	Siempre en el aula de ritmo. En la silla, esporádicamente. En cada rincón una actividad: el cuento, moviéndose durante las canciones, se sientan en el suelo.

PONTEVEDRA	
CENTRO 1	Dos espacios: el rincón de inglés y la silla. A veces un DVD con un portátil.
CENTRO 2	Primero una rutina de calentamiento en las colchonetas y después en la mesa una ficha o algo. Hacemos muchos ejercicios de TPR moviéndonos por el aula.
CENTRO 3	Actividades de acción, moviéndose por el aula. Las fichas, nada.
CENTRO 4	Los rincones. Andamos mucho por la clase. En la silla muy poco. Hacemos actividades de estar sentados con canciones.
CENTRO 5	En la silla o en el suelo, para ver DVDs, una vez al mes el aula de informática.
CENTRO 9	Comenzamos en la alfombra con las flashcards o explicación de la actividad. Después a las mesas con la ficha. A veces utilizamos toda la clase para hacer un tren.
CENTRO 10	En la silla hacen la ficha pero es lo menos. La mayor parte del tiempo en el suelo (alfombra) y movimiento, sí.
CENTRO 11	Primero en su silla cantamos y se levantan. Nos movemos por el aula y bailamos. Y si tenemos tiempo, a su libro.
CENTRO 13	Normalmente sentados en la mesa para colorear. El video en la sala de video.

CENTRO 14	Mascota y saludo en la alfombra. Después, actividad de movimiento y círculos. Casi nada en la silla.

8ª pregunta	CORUÑA		LUGO		OURENSE		PONTEVEDRA		total	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
En tres espacios	8	0	2	0	1	0	1	0	12	0
En la silla	0	1	4	3	6	0	3	2	13	6
En la alfombra	2	0	2	0	2	1	4	1	10	2
Moviéndose	0	1	2	2	0	3	2	3	4	9

Tabla 17. Datos relativos a la 8ª pregunta

Constatamos que el 30% de profesores priman la combinación de escenarios y hacen uso de una metodología en la que tanto las tareas individuales como las colectivas tienen una gran importancia. Este grupo de encuestados intentan distribuir el tiempo de su tarea docente de forma que en la mayoría de sus sesiones los alumnos participen en ejercicios y actividades tanto estáticos como dinámicos.

Los encuestados que emplean una didáctica basada casi exclusivamente en TPR (Total Physical Response) representan el 10% profesores en primera opción y 22.5% de docentes en segunda opción. Esto significa que, de algún modo, el 63.5% de los docentes hacen presentes en su práctica habitual las actividades de respuesta física y movimiento. Ante lo expuesto, podemos decir que ésta es la técnica metodológica empleada con más profusión entre el profesorado de inglés de Educación Infantil.

Según las declaraciones de los docentes, hay varias razones para el empleo de esta pedagogía. Por un lado, la escasa capacidad de concentración de los alumnos de esta edad obliga al diseño de actividades breves que animen a los alumnos a explorar diferentes espacios. Por otro lado, la necesidad de expresarse físicamente y en movimiento es un estímulo psíquico y fisiológico.

Los resultados obtenidos también muestran que el 32.5% de los profesores priman el empleo de las sillas y los pupitres en su práctica educativa. El 15% de los encuestados consideran que el empleo de la silla para el trabajo individual ocupa un lugar secundario pero habitual en su metodología de aula. Esto quiere decir que el 77.5% de los profesores emplean de manera habitual las sillas y pupitres en las sesiones con los alumnos de Educación Infantil.

Existen varias razones para el empleo de las sillas en mayor o menor medida en las clases. Por un lado nos encontramos con el diseño y tamaño de las aulas. Hay profesores que manifiestan una sensible falta de espacio en sus clases para realizar actividades más físicas. Para ellos, es una limitación importante que les obliga a acondicionar rincones o realizar actividades en las sillas que son susceptibles de ser desarrolladas en lugares con mayor espacio disponible. Por otro lado, hay profesores que emplean las sillas para la participación colectiva ya que la disposición de los pupitres, en muchos casos en equipos de cuatro o seis alumnos, ayuda a que los alumnos puedan escuchar y seguir las instrucciones sin perder el contacto visual con su profesor y participar tanto física como oralmente.

El 25 % de los profesores emplean la alfombra, o la zona acolchada de la clase, como el espacio primordial para el desarrollo de la tarea educativa. Constatamos que un 10 % de docentes lo emplean como segundo escenario. A estos porcentajes, tenemos que añadir un 30 % de profesores que lo emplea de modo habitual con los otros dos escenarios. En conjunto, el 65% de los docentes emplean la alfombra como recurso educativo habitual en sus sesiones.

Las explicaciones que dan los profesores se centran en el empleo de la alfombra como punto en el que se celebra la asamblea, el lugar donde se dan las instrucciones y se pide la participación colectiva de los alumnos en las actividades del aula. Es un escenario muy productivo y que genera la participación de los alumnos y anima a la atención al discurso del profesor.

➢ *PREGUNTA 9 ¿Utiliza rutinas para el inicio de las sesiones o actividades? (good morning, hello I'm the teacher)*

CORUÑA	
CENTRO 1	Sí. Vamos, las rutinas de cuando llegas; el saludo…
CENTRO 2	Sí.
CENTRO 3	Sí, con la canción de bienvenida Hello song.
CENTRO 4	Por supuesto que sí.
CENTRO 5	Sí, todos los días.
CENTRO 6	Sí, siempre. Al empezar y para terminar.
CENTRO 8	Sí, todos los días.
CENTRO 10	Siempre, siempre.
CENTRO 11	Sí, normalmente sí.
CENTRO 12	Sí, siempre.

LUGO	
CENTRO 1	Sí, siempre la misma rutina.
CENTRO 3	Todos los días.
CENTRO 4	Sí, sí. Normalmente.
CENTRO 5	Sí, sí. Varían durante el año.
CENTRO 6	Sí. O sea un poquito, sí.

CENTRO 7	Sí, bueno, *Good morning.*
CENTRO 8	Generalmente, sí.
CENTRO 9	Sí. Lo de los saludos, siempre.
CENTRO 10	Sí, siempre. Las de presentación y de despedida.
CENTRO 12	Sí.

OURENSE	
CENTRO 2	Sí, sí.
CENTRO 3	Sí, bueno, al llegar.
CENTRO 5	Sí, siempre.
CENTRO 6	Sí, siempre.
CENTRO 7	Sí, sí, sí.
CENTRO 8	Normalmente, no
CENTRO 9	Sí. Utilizo siempre las rutinas.
CENTRO 10	Siempre.
CENTRO 11	Sí, bueno la de Hello Cucky
CENTRO 14	Siempre

PONTEVEDRA	
CENTRO 1	Sí, sí. Además me parece una cosa primordial.

CENTRO 2	Sí.
CENTRO 3	Sí. Saludos y despedidas.
CENTRO 4	Sí.
CENTRO 5	Normalmente canciones.
CENTRO 9	Sí. Además considero que es algo fundamental.
CENTRO 10	Sí, eso todos los días.
CENTRO 11	Sí, sí.
CENTRO 13	Sí, sí.
CENTRO 14	Sí, hay siempre una rutina de saludo. No siempre la misma.

9ª pregunta	CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEVEDRA	total
SI	10	10	9	10	39
NO	0	0	1	0	1

Tabla 18. Datos relativos a la 9ª pregunta

El resultado que arroja la formulación de esta pregunta es contundente. El 97.5% del profesorado emplean en mayor o menor medida las rutinas para la enseñanza de la lengua inglesa. Opinan que es una magnífica técnica pedagógica que produce muy buenos resultados ya que los alumnos de esta edad asimilan las rutinas, las identifican y las reproducen mostrando un gran interés en la participación individual y grupal.

Aunque la mayoría de los docentes emplean las mismas rutinas a los largo del curso escolar, hay algunos docentes que opinan que la variación es positiva ya que provoca la exposición de los alumnos al aprendizaje de nuevos conceptos y su interiorización.

➢ *PREGUNTA 10 ¿En qué tipo de actividad se siente más cómoda y nota que los alumnos progresan más?*

CORUÑA	
CENTRO 1	Juegos, cuentos y canciones.
CENTRO 2	Canciones y juegos
CENTRO 3	Están muy atentos con el cuento y las canciones.
CENTRO 4	La respuesta física, los movimientos.
CENTRO 5	Los cuentos porque les quito mucho juego.
CENTRO 6	Los cuentos y los juegos.
CENTRO 8	Las canciones que tengan mímica.
CENTRO 10	Los juegos. Quieren jugar y ganar.
CENTRO 11	Los pósters pegar las pegatinas y contar la historia.
CENTRO 12	Las canciones.

LUGO	
CENTRO 1	Las canciones.
CENTRO 3	Cuando cuento una historia y las canciones.
CENTRO 4	Las canciones y los DVD.
CENTRO 5	Las historias y los cuentos.
CENTRO 6	Cuando interaccionan juntos. Al esconder algo para repasar vocabulario.

CENTRO 7	TPR es la primera.
CENTRO 8	Los cuentos y las canciones.
CENTRO 9	Los juegos y en tres años, las canciones.
CENTRO 10	En las de Total Physical Response.
CENTRO 12	Las canciones.

OURENSE	
CENTRO 2	Los cuentos.
CENTRO 3	Las canciones.
CENTRO 5	Todas.
CENTRO 6	Las historias y las canciones.
CENTRO 7	Jugando en el ordenador.
CENTRO 8	Cuando contamos un cuento o vemos videos.
CENTRO 9	En TPR.
CENTRO 10	El trabajo con la pizarra digital.
CENTRO 11	Cuando cantamos.
CENTRO 14	El cuento.

PONTEVEDRA	
CENTRO 1	Las canciones.

CENTRO 2	Canciones.
CENTRO 3	Con cuentos.
CENTRO 4	Cuando estamos en la alfombra.
CENTRO 5	En el ordenador.
CENTRO 9	Todas.
CENTRO 10	Canciones y cuentos.
CENTRO 11	Los juegos.
CENTRO 13	Cuando repasamos vocabulario.
CENTRO 14	Los cuentos.

10ª pregunta	CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEVEDRA	total
Canciones	4	5	3	3	15
Cuentos	4	3	4	4	15
Juegos	3	1	0	1	5
TPR	1	3	1	0	5
Ordenador/ pizarra digital	0	0	2	1	3
Vídeos / DVD	0	1	1	0	2
Repaso vocabulario	0	0	0	1	1
Todas	1	0	1	1	3

Tabla 19. Datos relativos a la 10ª pregunta

En las respuestas obtenidas a esta pregunta, apreciamos que, de forma mayoritaria, las actividades favoritas de los niños que obtienen un mayor grado de productividad son las canciones, con un 30.6% del total de las actividades destacadas y los cuentos o historias, las cuales obtienen también una aceptación del 30.6%. Los docentes constatan que los alumnos obtienen una progresión más consistente al realizar estas actividades.

Los profesores afirman que los alumnos sienten una gran inclinación hacia los mensajes con apoyo musical. Del mismo modo, muestran una predilección por las piezas musicales que tienen un apoyo de expresión corporal o mímica para su ejecución. Esto les motiva a participar activamente en las actividades y a relacionar los mensajes orales con los movimientos del cuerpo que los representan.

En el apartado de los juegos, el 10.2% de las actividades más eficaces pertenecen a este ámbito, de modo que entre la categoría de juegos y la de actividades TPR, suponen un 20.4% de las actividades más productivas empleadas en la enseñanza del inglés en Educación Infantil.

La explicación que los propios docentes ofrecen a esta elección se basa en las características y el estadio evolutivo de los alumnos de esta edad. Explican que al hacerles protagonistas de este tipo de actividades no estamos haciendo más que ofrecerles participación en escenarios educativos que están incardinados en su mecanismo psíquico-físico. Es por esto que sienten un instinto irrefrenable de expresarse corporalmente y de interaccionar con el resto de sus compañeros.

Respecto a las actividades realizadas en soporte digital, constatamos que un 6.1% de estas actividades se realizan en las sesiones de enseñanza del inglés con resultados satisfactorios. El escaso empleo de actividades digitales viene dado por la dotación de las aulas de infantil. Constatamos que muy pocas clases cuentan con recursos materiales dirigidos a la educación en las tecnologías de la información y la comunicación mediante las TIC. Por otro lado, se aprecia que éstas representan un foco de atracción para los alumnos por su gran versatilidad y adaptación a las tareas de manipulación.

A pesar de que un buen número profesores emplean los videos o DVD en su metodología de aula, no son muchos los que consideran este recurso como un instrumento de gran valía pedagógica. De hecho, el empleo reiterado de los visionados

de cortos o videos representa un 4.1% de todas las actividades más productivas. Constatamos que el empleo de este recurso tiene un carácter más complementario que central en la metodología de aula.

En el apartado de consolidación de vocabulario, vemos que el 2% de las actividades productivas emplean esta técnica como recurso central. Es obvio, por los resultados obtenidos con anterioridad, que los profesores emplean métodos de consolidación y refuerzo para conseguir un aprendizaje más productivo. Estas técnicas se emplean como recursos de apoyo y forman parte del engranaje de la metodología de aula de manera regular.

Un 7.5% de los profesores consideran que todas las actividades que realizan con los alumnos de Educación Infantil son altamente beneficiosas para su proceso de aprendizaje y crecimiento personal. Consideran que la motivación de los niños es tan alta que independientemente de la actividad que propongan, su disposición a realizarla está fuera de toda duda. Constatamos que el grado de motivación de estos profesores y su pasión por la enseñanza de estos alumnos es tal, que su valoración de la implicación de los alumnos es siempre muy alta.

- *PREGUNTA 11 ¿Cuáles son las actividades de la clase de inglés que le gustan más a los niños?*

CORUÑA	
CENTRO 1	Los cuentos.
CENTRO 2	Todas.
CENTRO 3	Las canciones y los cuentos.
CENTRO 4	Juegos. Les tiro una pelota para que la cojan y dicen una palabra.
CENTRO 5	Las de ordenador y los cuentos.
CENTRO 6	Las canciones.
CENTRO 8	Los cuentos.

CENTRO 10	Los juegos y las canciones.
CENTRO 11	Actividades de movimiento.
CENTRO 12	Canciones y juegos.

LUGO	
CENTRO 1	De movimiento.
CENTRO 3	En imitar acciones y en las historias.
CENTRO 4	Canciones y DVDs.
CENTRO 5	De interacción.
CENTRO 6	Las de sorpresa.
CENTRO 7	TPR.
CENTRO 8	En las participativas.
CENTRO 9	Las canciones.
CENTRO 10	Las canciones.
CENTRO 12	Juegos y canciones.

OURENSE	
CENTRO 2	Canciones. En especial, "*action songs*"
CENTRO 3	Las canciones y colorear.
CENTRO 5	Juegos. Cuando se esconde un objeto y hay que adivinar.

CENTRO 6	Historias y TPR.
CENTRO 7	Las de movimiento.
CENTRO 8	Los cuentos, los videos y colorear.
CENTRO 9	Las canciones y las actividades de respuesta física.
CENTRO 10	Las canciones y rimas. Actividades en la biblioteca.
CENTRO 11	Las canciones.
CENTRO 14	Los cuentos.

PONTEVEDRA	
CENTRO 1	Canciones con movimiento.
CENTRO 2	Las del ordenador
CENTRO 3	Las de acción, de respuestas no verbales y los cuentos.
CENTRO 4	Las de movimiento, los trenes.
CENTRO 5	Contar, los colores y los cuentos.
CENTRO 9	Las canciones
CENTRO 10	Las canciones y las de movimiento.
CENTRO 11	Los juegos.
CENTRO 13	Las canciones
CENTRO 14	Los cuentos y jugar con la pelota.

11ª pregunta	CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEVEDRA	total
Canciones	4	4	5	4	17
Cuentos	4	1	3	2	10
Juegos	3	3	2	2	10
TPR	2	4	3	3	12
Ordenador/ pizarra digital	1	0	0	1	2
Vídeos / DVD	0	1	1	0	2
Repaso vocabulario	0	0	0	1	1
Todas	1	0	0	0	1

Tabla 20. Datos relativos a la 11ª pregunta

Según la observación y la opinión de los profesores, el 29.8% de las actividades en las que los alumnos participan con mayor interés son las canciones. La razón de esta preferencia radica en la posibilidad de poder interaccionar con compañeros y profesores. La participación oral y física combinada permite a los alumnos manifestarse de forma desinhibida y considerarse parte activa en las sesiones.

Las actividades de movimiento o TPR se sitúan en segundo lugar en las preferencias de los alumnos. En realidad el 21% del total pertenecen a este tipo. Tenemos que tener en cuenta que las manifestaciones de los profesores no definen específicamente la diferencia entre juegos y actividades de movimiento por lo que podríamos considerar que un porcentaje de las actividades etiquetadas como "de acción" podrían formar parte del grupo de actividades de juego.

Constatamos también que los juegos y los cuentos gozan del mismo nivel de aceptación: un 17.5% del total de las actividades. Es evidente que la definición de los juegos que manejan los docentes, se refiere específicamente a las actividades que se plantean exclusivamente como actividades de interacción lúdicas ya que, de otro modo, prácticamente todas las actividades diseñadas para enseñar inglés en Educación Infantil se basan en la necesidad de jugar de los alumnos.

En relación a los cuentos, los docentes opinan que los alumnos muestran una gran predilección hacia la escucha de historias y manifiestan una gran curiosidad por saber. De hecho, se muestran tan impacientes por conocer el desenlace de las historias que mantienen la atención en un estado de expectación y concentración más que destacable. Son una de las actividades que logra un mayor grado de implicación por parte del alumnado.

Dentro del grupo de actividades hacia las que sólo un grupo de alumnos muestran predilección, se encuentran el empleo de ordenadores, el visionado de DVD, la utilización de pizarras digitales, las actividades de repaso de vocabulario y las tareas de colorear. Los docentes puntualizan que son recursos que se emplean en la pedagogía de aula como actividades complementarias.

- *PREGUNTA 12 ¿Emplea usted canciones o tonadas para la enseñanza de la lengua inglesa? ¿por qué?*

A CORUÑA	
CENTRO 1	Sí. Para coger el acento y pronunciación.
CENTRO 2	Sí. Para la pronunciación son un ideal instrumento de aprendizaje.
CENTRO 3	Sí, constantemente. Es como mejor aprenden.
CENTRO 4	Por supuesto que sí. Porque es la forma para familiarizarse con la pronunciación.
CENTRO 5	Las canciones les quedan.

CENTRO 6	Sí, siempre. Porque les motiva. Cuando más practican el vocabulario es cantando
CENTRO 8	Sí, los *chants*. Son muy importantes para la buena entonación.
CENTRO 10	Importantísimas. Recuerdan lo que aprenden.
CENTRO 11	Sí, evidentemente. Pasar de la canción a llegar a hablar.
CENTRO 12	Sí, es fundamental. Los alumnos las cogen muy bien.

LUGO	
CENTRO 1	Sí. Más atractivo, más pegadizo.
CENTRO 3	Sí, porque son motivadoras.
CENTRO 4	Sí, para la base. Extraer las palabras de vocabulario.
CENTRO 5	Sí. Repiten mucho frases o expresiones.
CENTRO 6	Sí. El motivo es la adquisición de vocabulario, destreza oral.
CENTRO 7	Sí. Aunque no sepan lo que quieren decir, simplemente por la pronunciación.
CENTRO 8	Si, porque es un medio muy fácil para adquirir vocabulario.
CENTRO 9	Porque les encantan.
CENTRO 10	Sí. Marcan pautas en la clase. El comienzo y el final de las tareas.

CENTRO 12	Sí, todo el tiempo. Porque es una manera de que estén contentos y también de reproducir fonemas.

OURENSE	
CENTRO 2	Sí, empleo muchas. Son motivadoras y pegadizas.
CENTRO 3	Sí. A los niños les gusta, les va quedando.
CENTRO 5	Casi todos los días. Les encanta y les da seguridad cuando la saben.
CENTRO 6	Sí, continuamente. Por la entonación, la pronunciación y luego porque lo que va acompañado de música se recuerda mejor.
CENTRO 7	Sí, porque les gusta la música. Memorizan mejor el vocabulario .
CENTRO 8	Sí. Les gusta e intento que encuentren palabras clave.
CENTRO 9	Sí. Resultan atractivas. Se ven inmersos en la lengua sin darse cuenta.
CENTRO 10	Sí, es obvio. Es un elemento muy participativo.
CENTRO 11	Sí. Hay que acostumbrarlos a cosas de la cultura inglesa.
CENTRO 14	A todas horas. Les da alegría y es muy bueno para pronunciar.

PONTEVEDRA	
CENTRO 1	Sí, lo veo básico.

CENTRO 2	Sí. Muy a menudo porque creo que es una forma muy fácil de que aprendan y de que se acostumbren a la entonación, al ritmo y al acento.
CENTRO 3	Sí, es importantísimo usar canciones porque permite recuperar fácilmente el concepto de lengua.
CENTRO 4	Sí. Para que se acostumbre al ritmo y a la entonación.
CENTRO 5	Yo sí las empleo. Lo que pasa es que canto muy mal.
CENTRO 9	Sí, les hace perder la vergüenza y sentirse respaldados.
CENTRO 10	Sí, sí. Sin darse cuenta, van aprendiendo. Identifican animales, …
CENTRO 11	Si, es obvio. Son imprescindibles porque ahí está el vocabulario.
CENTRO 13	Sí. Funcionan muy bien y se quedan muy bien con la pronunciación.
CENTRO 14	Sí, y eso que canto muy mal pero utilizo mucho el casete.

12ª pregunta		**CORUÑA**	**LUGO**	**OURENSE**	**PONTEVEDRA**	**total**
Sí	Pronunciación, entonación	5	2	1	2	10
	Aprendizaje vocabulario	5	4	4	4	17
	Disfrute	0	2	2	1	5
	Motivación	0	1	2	3	6

	Cultura inglesa	0	0	1	0	1
	Inicio y fin de tareas	0	1	0	0	1
NO		0	0	0	0	0

Tabla 21. Datos relativos a la 12ª pregunta

Las cifras obtenidas arrojan un resultado contundente. El 100 % de los profesores admite sin ambages que el empleo de canciones o tonadas es un recurso metodológico de formidable valor pedagógico.

Las razones que se exponen para apoyar su afirmación están basadas en su experiencia docente y observamos que el 42.5% de los docentes lo consideran un recurso de enorme eficacia a la hora de la práctica y adquisición de vocabulario. De hecho, afirmaciones como "en las canciones está el vocabulario" dan fe de que, según un gran número de profesores, los alumnos interiorizan mejor los conceptos gracias a este tipo de tareas. El hecho de ligar el vocabulario a la melodía es de gran ayuda para el recuerdo y consolidación de vocabulario.

En segundo lugar en grado de importancia, constatamos que el 25% de los profesores auspician la utilización de este recurso por su gran valor a la hora de la adquisición de una pronunciación adecuada y fonemas propios de la lengua inglesa. Consideran que los alumnos, por el periodo evolutivo en el que se encuentran y su alto grado de desinhibición, se enfrentan a la tarea de imitar fonemas con grandes garantías de éxito. Creen que su adaptabilidad produce un resultado en algunos casos sorprendente.

También se comprueba que el 15% de los profesores emplean las canciones en primer lugar con el objetivo de motivar al alumnado, de hacerles partícipes y actores protagonistas de las tareas. Opinan que el mayor activo de este recurso radica en el estímulo que provoca en los alumnos.

Con un índice del 12.5%, se manifiestan los profesores que consideran que el primer factor para la utilización de canciones descansa en un elemento tan primario como el juego, el disfrute, la satisfacción de hacer algo divertido. Fundamentan sus

apreciaciones en la filosofía de la escuela alegre de las hermanas Montessori y creen que a partir de este sentimiento se puede construir el conocimiento con unas bases mucho más sólidas. Ellos opinan que al ofrecer el entretenimiento como excusa para iniciar una tarea, ésta va a tener un lugar preeminente en las preferencias y deseos del alumnado a la hora de aprender.

Con un porcentaje de dos puntos y medio están los profesores que opinan que el primer motivo para emplear las canciones no es otro que contextualizar a los alumnos en la cultura británica. Con el mismo índice, se manifiestan los docentes que las emplean como elemento de inicio o finalización de tareas, esto es, como recurso rutinario.

- *PREGUNTA 13: A la hora de evaluar su práctica educativa ¿en qué se fija? En la atención de los alumnos, en la capacidad de los alumnos para emplear vocablos en inglés, en la satisfacción de los alumnos al realizar las tareas, ...Emplea usted canciones o tonadas para la enseñanza de la lengua inglesa? ¿por qué?*

CORUÑA	
CENTRO 1	La satisfacción de los alumnos.
CENTRO 2	No contesta.
CENTRO 3	Que estén contentos así aprenderán mejor.
CENTRO 4	Que vengan contentos a clase de inglés.
CENTRO 5	Conseguir su atención.
CENTRO 6	La atención de los alumnos.
CENTRO 8	Que estén disfrutando.
CENTRO 10	En la satisfacción de los alumnos.
CENTRO 11	En su atención y la satisfacción al realizar las tareas.
CENTRO 12	En la satisfacción de los alumnos.

LUGO	
CENTRO 1	Que se encuentren a gusto. Atraerles.
CENTRO 3	En la atención.
CENTRO 4	La actitud hacia la clase, la atención.
CENTRO 5	El interés de los niños.
CENTRO 6	Que tengan gusto, satisfacción por el idioma.
CENTRO 7	En la respuesta emocional, que les parezca atractiva.
CENTRO 8	Que empleen lo que aprenden.
CENTRO 9	Principalmente en la atención de los alumnos.
CENTRO 10	Que vea que lo que hago está funcionando. Conseguir su atención.
CENTRO 12	La atención y la satisfacción.

OURENSE	
CENTRO 2	Que los niños se pongan contentos al verme. Satisfacción.
CENTRO 3	La atención de los alumnos.
CENTRO 5	En la satisfacción de los alumnos.
CENTRO 6	Si he conseguido que se metan dentro de la clase: la atención.
CENTRO 7	Que les guste lo que están haciendo.

CENTRO 8	En la atención que prestan. En el interés que tienen.
CENTRO 9	La atención de los alumnos.
CENTRO 10	La satisfacción de los propios alumnos.
CENTRO 11	La atención de los alumnos.
CENTRO 14	Sobre todo en la actitud.

PONTEVEDRA	
CENTRO 1	La actitud. La actitud es lo más importante.
CENTRO 2	En la atención de los alumnos.
CENTRO 3	Principalmente la atención e interés que muestran.
CENTRO 4	Lo que van aprendiendo. Y en como presento las actividades.
CENTRO 5	Que disfruten y que aprendan.
CENTRO 9	En la satisfacción de los alumnos.
CENTRO 10	Que los niños vengan contentos a la clase de inglés.
CENTRO 11	En la satisfacción de los alumnos.
CENTRO 13	En la atención de los alumnos.
CENTRO 14	Que haya conseguido motivar a mis alumnos.

13ª pregunta	CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEVEDRA	total
Atención de los alumnos	3	6	6	5	20
Capacidad de emplear vocabulario	0	1	0	1	2
Satisfacción al realizar tareas.	7	3	4	4	18

Tabla 22. Datos relativos a la 13ª pregunta

Se constata que el 50% de los profesores consideran que la atención de los alumnos es la principal piedra de toque para evaluar el éxito de su metodología y de la puesta en escena de la misma. Piensan que el resto de los criterios son consecuencia de éste con lo cual atraer la atención de los alumnos es el desencadenante de la satisfacción y del logro de un aprendizaje consolidado.

El 45% de los docentes consideran que la primera condición para crear un auténtico escenario de aprendizaje es la satisfacción de los alumnos. Opinan que la auténtica educación se asienta sobre la base de la creación de situaciones lúdicas en las cuales los alumnos puedan interaccionar con los demás y desarrollar sus inquietudes. El cariño es un activo de gran importancia en estas edades ya que los alumnos crean lazos de afecto hacia sus profesores con enorme facilidad hasta el punto de idolatrarlos como ejemplos a seguir.

Por último, se comprueba que el 5% de los educadores encuestados creen que el primer criterio a la hora de evaluar su práctica educativa es el aprendizaje y adquisición de vocabulario. Creen también que los otros objetivos son necesarios pero secundarios desde el punto de vista de los resultados que se pretenden obtener en el programa de anticipación.

➢ *PREGUNTA 14: ¿Cree que el centro y el profesorado del mismo valora el aprendizaje de lenguas extranjeras?*

CORUÑA	
CENTRO 1	Sí, yo creo que sí.
CENTRO 2	Sí.
CENTRO 3	Sí, es una de las prioridades de la dirección.
CENTRO 4	Sí, de hecho cuando salió la primera convocatoria de anticipación, nosotros fuimos los primeros.
CENTRO 5	Aquí están contentísimos. Están encantados y hay complicidad del resto del profesorado.
CENTRO 6	Sí, desde luego que sí.
CENTRO 8	Estoy muy contenta con la actitud de mis compañeros y creo que sí.
CENTRO 10	Ahora más. Se está empezando a tomar más en serio.
CENTRO 11	Pienso que sí, sí.
CENTRO 12	La dirección, sí. Algún compañero dice que no se debería dar inglés a niños tan pequeños.

LUGO	
CENTRO 1	Sí, sí. Sin duda.
CENTRO 3	Yo considero que sí.
CENTRO 4	El centro sí, por supuesto. Y la profesoras de Infantil también.

CENTRO 5	Sí. El profesorado y los padres lo valoran.
CENTRO 6	Sí, además se tiende a preparar a la gente para posibles proyectos de bilingüismo.
CENTRO 7	Yo entiendo que sí.
CENTRO 8	Sí.
CENTRO 9	Sí.
CENTRO 10	Pienso que hay de todo. La dirección sí, pero a los profesores que llevan más años les resulta difícil.
CENTRO 12	A dirección sí, sí. Hay personas que eso del inglés…

OURENSE	
CENTRO 2	No. Mi perfil era de apoyo y cuando faltaba alguien me mandaban a cubrir y no daba inglés.
CENTRO 3	Sí, en general sí.
CENTRO 5	Sí, muchísimo.
CENTRO 6	No sabría decir. No oigo comentarios negativos pero el programa de anticipación lo he hecho yo.
CENTRO 7	No lo sé. El profesorado de lenguas extranjeras no está así como muy valorado.
CENTRO 8	En general sí aunque en infantil te ves que eres el que los "libera".
CENTRO 9	Yo creo que sí. Del profesorado, no tengo queja.

CENTRO 10	Sí, sí.
CENTRO 11	Sí. Las profesoras de infantil dicen que les da mucha riqueza a los niños.
CENTRO 14	En el centro me dejan hacer lo que quiera pero lo hago sola.

PONTEVEDRA	
CENTRO 1	Sinceramente creo que sí.
CENTRO 2	Yo creo que sí.
CENTRO 3	Sí, desde luego.
CENTRO 4	Yo me imagino que sí.
CENTRO 5	Los profesores en general sí y la dirección también.
CENTRO 9	Sí por supuesto.
CENTRO 10	Sí, sí.
CENTRO 11	Yo creo que sí.
CENTRO 13	Este colegio sí.
CENTRO 14	Yo creo que sí.

14ª pregunta	CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEVEDRA	total
Sí	9	8	6	10	33

Más la dirección que los profesores	1	2	1	0	4
No sabe	0	0	2	0	2
No	0	0	1	0	1

Tabla 23. Datos relativos a la 14ª pregunta

Las respuestas obtenidas a esta pregunta muestran que la valoración de la comunidad educativa hacia el aprendizaje de la lengua extranjera en Educación Infantil es altamente positiva. De hecho, el 82.5% de los profesores consideran que goza de un alto grado de aceptación escolar y social. Constatamos que hay profesores que sienten una complicidad del resto de tutores de Educación Infantil y que se interesan por lo que los alumnos aprenden en las clases de inglés.

En segundo lugar, se comprueba que el 10% de los profesores creen que el interés por impartir inglés en esta etapa educativa recae más en la demanda social reflejada en la insistencia y compromiso de la dirección de los centros, más que en la aceptación del profesorado. Argumentan que no se consideran del todo integrados en el equipo pedagógico de la etapa y que su labor es más de liberación de horario del profesorado o de profesores de apoyo por lo que su tarea docente está en un segundo lugar.

El 5% de los profesores encuestados considera que no sabrían contestar a esta pregunta con un sí o un no categórico. De hecho, argumentan que en su caso los profesores de inglés no tienen una dedicación exclusiva a su especialidad y se ven abocados a impartir otras materias con lo que sufren una gran dispersión a la hora de preparar las sesiones y no pueden profundizar como quisieran en su especialidad. Otro docente argumenta que constata un sentimiento de liberación por parte del profesorado de Infantil cuando acomete su tarea docente aunque afirma que no hay rechazo de ningún tipo.

Por último, se comprueba que el 5% del profesorado encuestado cree que no se valora el aprendizaje de lenguas extranjeras. Opinan que el hecho de pertenecer al programa no es más que una excusa para tener más recursos humanos que se pueden emplear en otras tareas. La docente que expresa esta opinión considera que un educador catalogado como profesor de apoyo no debería de solapar su tarea con la de la

enseñanza de la lengua extranjera y, por lo tanto, convertirse en un comodín para cubrir las bajas de sus compañeros. Cree que su labor docente está claramente en segundo plano.

➢ *PREGUNTA 15: ¿Qué es prioritario para usted en la práctica educativa del inglés en E. infantil?*

CORUÑA	
CENTRO 1	Disponer de un aula de lengua inglesa.
CENTRO 2	Que aprendan disfrutando.
CENTRO 3	La pronunciación y la comprensión.
CENTRO 4	Que los padres entendiesen lo que es la enseñanza de una nueva lengua porque les podrían ayudar en casa.
CENTRO 5	No tener vergüenza de utilizar marionetas, teatro, de todo.
CENTRO 6	Que aprendan inglés pero divirtiéndose.
CENTRO 8	Que se valore en el centro y se priorice su aprendizaje.
CENTRO 10	Un profesor bien formado.
CENTRO 11	Que los niños se sientan a gusto, que disfruten para que sigan evolucionando.
CENTRO 12	Que los niños se sientan a gusto y que aprendan de forma lúdica.

LUGO	
CENTRO 1	Atraer a los niños y que les guste. Es un momento estupendo para iniciarlos.
CENTRO 3	Motivar a los alumnos para que sean receptivos.
CENTRO 4	Que el profesor se implique. Que crea en lo que está

	haciendo.
CENTRO 5	Aprovechar el interés de los niños. Su afán por aprender.
CENTRO 6	Conectar con la lengua extranjera de una forma agradable.
CENTRO 7	Que escuchen mucho inglés. Mucho INPUT en las clases.
CENTRO 8	Dar el mayor abanico de posibilidades con el inglés. Que lo escuchen, que lo verbalicen y que lo puedan escribir.
CENTRO 9	Que aprendan con satisfacción.
CENTRO 10	Contacto de escucha de inglés y aportar ese contacto de forma motivadora.
CENTRO 12	Que disfruten, que les guste, que tengan interés.

OURENSE	
CENTRO 2	El uso del idioma. Eso es lo fundamental.
CENTRO 3	Que vayan aprendiendo oralmente.
CENTRO 5	La conexión entre alumno y profesor. Hacer lo que a ellos les gusta.
CENTRO 6	Que el profesor tenga una buena fluidez. No sólo conocimiento sino fluidez.
CENTRO 7	Mantener el interés de los niños y la curiosidad.
CENTRO 8	Que le cojan cariño y que tengan interés por el inglés.
CENTRO 9	Que en las actividades que haya para inglés los niños lo pasen bien. Que sea un rato divertido.

CENTRO 10	Que los niños se familiaricen con el uso del idioma.
CENTRO 11	Que el profesor esté muy convencido de lo que va a hacer.
CENTRO 14	Que los profesores tengamos ilusión y ganas.

PONTEVEDRA	
CENTRO 1	La actitud del alumno. Su motivación y su entusiasmo.
CENTRO 2	Horarios un poco más adecuados y un aula de inglés.
CENTRO 3	Que el profesor tenga una buena preparación.
CENTRO 4	Que los niños participen por que se van acostumbrando a la nueva lengua.
CENTRO 5	Creo que a los niños tiene que gustarles. Que disfruten en el aula.
CENTRO 9	Que pierdan el miedo y que se familiaricen con él. Que lo asocien con experiencias positivas.
CENTRO 10	Que el niño venga a gusto a la clase de inglés.
CENTRO 11	Que disfruten realmente. Que aprendan jugando.
CENTRO 13	El vocabulario, el hablar es lo más importante.
CENTRO 14	Que los niños aprendan a disfrutar de la nueva lengua.

15ª pregunta	CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEVEDRA	total
Diversión, motivación, interés	4	6	4	6	20

Uso del idioma, comprensión, pronunciación, input	1	3	3	2	9
Implicación docentes	1	1	2	0	4
Formación	1	0	1	1	3
Valoración comunidad educativa	2	0	0	0	2
Recursos: aula	1	0	0	1	2

Tabla 24. Datos relativos a la 15ª pregunta

Las opiniones y las valoraciones de los profesores a esta pregunta arrojan los siguientes resultados:

En primer lugar, el 50% de los docentes valoran la motivación de los alumnos como el factor más determinante a la hora de afrontar la enseñanza del inglés en Educación Infantil. Consideran que la máxima de aprender divirtiéndose es la primera condición para motivar a los alumnos y hacerles receptivos y maleables con el fin de sentar las bases para un aprendizaje productivo.

Acto seguido, el 22.5% de los docentes valoran el uso de la lengua, la comprensión y la pronunciación como la causa más relevante para crear un escenario de aprendizaje óptimo. Estos profesores creen que los alumnos han de manejar la lengua a nivel de comprensión y expresión asiduamente. Dos de ellos insisten en que lo fundamental es el *input*, que los alumnos se vean inmersos en situaciones de comunicación en las que reciban gran cantidad de información en la lengua extranjera.

Comprobamos que el 10% de los profesores valoran la implicación de los docentes como el factor desencadenante de la auténtica formación de los alumnos. Opinan que lo que realmente provoca el éxito en el proceso enseñanza-aprendizaje es la actitud del docente hacia su tarea de motivador y orientador de los alumnos.

El 7.5% de los docentes consideran que la formación de los profesores es un elemento esencial para garantizar la calidad educativa. De hecho lo valoran como el primer aspecto a tener en cuenta ya que sin una adecuada formación y sin actualización la tarea docente es un proceso baldío y carente de sentido.

Un 5% de los profesores consultados hacen hincapié en la valoración positiva de la comunidad educativa. De hecho uno de ellos pone de relieve la importancia de que los padres se involucren y provoquen la ayuda a sus hijos desde el prisma del aprendizaje de lenguas extranjeras. Otro docente pone de relieve el hecho de que los miembros de la comunidad educativa favorezcan y potencien el aprendizaje de lenguas extranjeras como medio para conectar con otras sociedades más allá de las fronteras nacionales.

También podemos constatar que el 5% de los educadores de lenguas extranjeras consideran que los recursos son la clave para un aprendizaje óptimo. En realidad, los docentes que ponen de manifiesto esta opinión parten de la misma premisa: el hecho de poseer un aula bien dotada y específica para la docencia del inglés es el elemento primordial para garantizar un proceso educativo eficaz.

- *PREGUNTA 16: Si usted pudiese modificar la organización de la materia de inglés en E. Infantil, ¿qué cambiaría? ¿horarios, contenidos, metodología, recursos? ¿por qué?*

CORUÑA	
CENTRO 1	El número de sesiones a la semana. Tres sesiones cortas.
CENTRO 2	Aumentar el tiempo dedicado al inglés a la semana.
CENTRO 3	El horario. Cinco días a la semana 20 minutos o 15.
CENTRO 4	La ratio para que de verdad fuese un aprendizaje eficaz.
CENTRO 5	El horario porque a nosotros nos queda el final del día.
CENTRO 6	Programas para poder llevar a los niños a la sala de informática.

CENTRO 8	Los horarios y el número de sesiones. Dos más largas.
CENTRO 10	Tener aula de idiomas. Y aumentar un poco el horario.
CENTRO 11	Tener un aula de idiomas.
CENTRO 12	El plan de estudios de Magisterio. No hay título de especialista de inglés en Educación Infantil. La formación del profesorado.

LUGO	
CENTRO 1	Más sesiones. Cinco a la semana.
CENTRO 3	Los contenidos. Porque algunos no están adaptados a Educación Infantil.
CENTRO 4	Los horarios: tres sesiones de tres cuartos de hora.
CENTRO 5	Más espacio y grupos más reducidos.
CENTRO 6	Los recursos. Los contenidos de las editoriales a veces no se adecúan.
CENTRO 7	El número de sesiones. Dividir la que tengo en dos.
CENTRO 8	Más horario y más repartido.
CENTRO 9	Horarios, sí. Aumentar el horario. Más ordenadores
CENTRO 10	Los horarios.
CENTRO 12	Los horarios. Una sesión diaria.

OURENSE	
CENTRO 2	Horario. Tres sesiones mínimo.
CENTRO 3	Ampliar horarios y más recursos humanos.
CENTRO 5	Clase de inglés todos los días y un aula de inglés.
CENTRO 6	La tercera parte del día en inglés. La ratio entre 12 y 15 alumnos.
CENTRO 7	Tener profesionales bilingües.
CENTRO 8	Aula de inglés o aula de informática para poder usarla en inglés.
CENTRO 9	Saber qué objetivos se pretenden conseguir y entonces cambiar los horarios.
CENTRO 10	Horarios. Impartir el inglés como un medio pero no como una asignatura (CLIL)
CENTRO 11	Primero ampliaría los horarios. Después, tener un aula de inglés.
CENTRO 14	La ratio. Clases más chiquitas.

PONTEVEDRA	
CENTRO 1	El aula de inglés es importantísimo.
CENTRO 2	Ampliar horarios y mejorar recursos (aula de idiomas)
CENTRO 3	Tener un aula de idiomas y sesiones de 45 minutos.

CENTRO 4	Aula de inglés de infantil.
CENTRO 5	Sobre todo los horarios. Ser un miembro más del equipo pedagógico de Educación Infantil.
CENTRO 9	Los horarios 15 minutos más en cada sesión son fundamentales.
CENTRO 10	El horario. Es necesario más tiempo.
CENTRO 11	El horario, sí. Yo lo ampliaría un poco.
CENTRO 13	Una sesión de 30 o 40 minutos todos los días.
CENTRO 14	Aumentar alguna sesión. La ratio es fundamental. Dividir los grupos a la mitad.

16ª pregunta	CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEVEDRA	total
Horarios /sesiones	6	7	7	8	28
Recursos / aula	3	2	3	3	11
La ratio	1	1	0	1	3
Formación	1	0	1	0	2
Contenidos	0	2	0	0	2
Enfoque	0	0	1	1	2
Recursos humanos	0	0	1	0	1

Tabla 25. Datos relativos a la 16ª pregunta

Los resultados obtenidos muestran que la mayoría de los profesores están preocupados por los horarios y las sesiones para impartir lengua inglesa. De hecho, el 59.5% de las sugerencias para modificar el programa indican los horarios como el factor susceptible de ser modificado en primer lugar. Muchos de ellos consideran que es prioritario un incremento de la duración de las clases. Otros piensan que, además, es de gran importancia aumentar el número de sesiones semanales ya que es necesario que los alumnos se sientan contextualizados durante más tiempo en el aprendizaje de la lengua extranjera. Opinan que la mayor inmersión en sesiones en inglés es el primer aspecto a tener en cuenta y que redundará en un mejor aprendizaje de los alumnos.

Otro de los aspectos a mejorar en la implementación del programa es la mejora de los recursos. Se constata que el 23.4% de las respuestas obtenidas priorizan la mejora de los recursos materiales como elemento esencial para la mejora del aprendizaje de inglés. Muchos confiesan que la existencia de un aula de idiomas mejoraría sensiblemente la tarea educativa. Uno de los docentes apela a su interés por las nuevas tecnologías para reclamar la creación de programas informáticos para el uso educativo por parte de los alumnos.

En cuanto al número de alumnos dentro de las aulas, se comprueba que el 6.4% de las sugerencias se refieren a la ratio en los centros educativos. Los profesores que destacan este aspecto creen que la limitación del número de alumnos por aula es una necesidad para mejorar la calidad de la enseñanza. Opinan que la ratio ideal no debería de exceder los 15 alumnos por aula.

Un 4.2% de las respuestas se dirigen a la adecuación de los contenidos a los niveles de aprendizaje de Educación Infantil. Consideran los docentes que destacan este aspecto que los materiales ofrecidos por las editoriales no se adecúan a los contenidos del área de representación y comunicación en Educación Infantil.

Del mismo modo, se comprueba que el 4.2% de las propuestas de mejora priorizan el enfoque didáctico. Creen que la pertenencia al equipo docente de Educación Infantil es una necesidad para integrar la enseñanza de la lengua extranjera de pleno derecho. Otros opinan que el aprendizaje de la lengua ha de ser un medio y no un fin en sí misma. De este modo, se emplearía la lengua para transmitir otros conocimientos al estilo del programa educativo AICLE.

Respecto a la calidad de los recursos humanos, un 2.1% de las respuestas hacen hincapié en la formación de los profesionales de la enseñanza del inglés. De hecho, una educadora puntualiza que los profesionales deberían de ser bilingües ya que así su cualificación a nivel de conocimiento de la lengua extranjera estaría fuera de toda duda.

- *PREGUNTA 17: ¿Ha recibido información de los proyectos de la administración educativa relativos a la enseñanza /aprendizaje de lenguas?*

CORUÑA	
CENTRO 1	Sí. Bueno hay que decir a lo mejor buscar información.
CENTRO 2	No.
CENTRO 3	No
CENTRO 4	Sí. Sobre todo ahora cuando salió el decreto.
CENTRO 5	No. Desde que estoy en infantil, no.
CENTRO 6	Sí, los del proyecto de anticipación y el programa bilingüe, también.
CENTRO 8	No. Tengo constancia de programas de intercambio en lengua inglesa.
CENTRO 10	Sí. De hecho, ya hemos ido a dos cursos impartidos por la Xunta.
CENTRO 11	Sí. Sobre todo a través de minijornadas.
CENTRO 12	No. Normalmente no recibimos. Muchas veces porque te mueves tú.

LUGO	
CENTRO 1	No. Específicamente, no.
CENTRO 3	Sí. Hace cuatro años hice un curso y procuro hacer los que van saliendo.
CENTRO 4	Sí, sí. La normativa me la envían por correo y el centro nos informa también.
CENTRO 5	No, no. Solamente una oferta para un curso hace tres años.
CENTRO 6	Sí. Yo leo el DOGA.
CENTRO 7	Pues no. Tampoco la busqué.
CENTRO 8	No, nada.
CENTRO 9	Pues no. Yo lo que sé es de la oposición.
CENTRO 10	De algo, sí. Ahora mismo, sí.
CENTRO 12	Sí. Acabo de hacer el PALE en Canterbury el año pasado.

OURENSE	
CENTRO 2	Nulos. Nada.
CENTRO 3	No, no. Por lo menos a mí nadie me convocó.
CENTRO 5	Sí, de los proyectos nos informan en el colegio.
CENTRO 6	Sí, sí. Porque además lo cuelgan en la página.
CENTRO 7	Sí estoy al tanto.
CENTRO 8	Me gusta si tiene relación con el inglés.

CENTRO 9	Sí. Trato de estar informada.
CENTRO 10	Sí, más o menos. A nivel internet, legislación y experiencias que se hacen en otras comunidades.
CENTRO 11	Sí, por correo electrónico y el director…
CENTRO 14	Yo estoy al día porque tengo interés en estar al día.

PONTEVEDRA	
CENTRO 1	Sí, pero me gustaría recibir información más directa. Estar más al día.
CENTRO 2	Sí, sí.
CENTRO 3	Tengo información completa porque me interesa y lo busco.
CENTRO 4	Yo, no, a nivel personal. En el centro, sí.
CENTRO 5	No. Sí he recibido información para asistir a unas jornadas pero no de una manera sistemática. Sé dónde hay que buscar la información.
CENTRO 9	No, no mucho, la verdad.
CENTRO 10	Sí. Bueno, como te conté, participé en el PALE
CENTRO 11	Hombre sí. Se van recibiendo.
CENTRO 13	No.
CENTRO 14	Sí, los programas PALE, las aulas bilingües.

17ª pregunta	CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEVEDRA	total
SÍ	5	5	8	7	25
NO	5	5	2	3	15

Tabla 26. Datos relativos a la 17ª pregunta

La cuestión décimo séptima arroja unos resultados que muestran que la mayoría de los docentes que imparten inglés en Educación Infantil están debidamente informados de las políticas e iniciativas educativas en boga. De hecho un 62.5% de los profesores encuestados afirman estar al tanto de los programas propuestos por las administraciones educativas. También admiten haber participado en congresos, jornadas y programas de formación permanente tales como el PALE, el cual ofrece a los educadores la posibilidad de practicar y mejorar su competencia lingüística en lengua extranjera por medio de un programa de inmersión lingüística en el Reino Unido.

Algunos de estos docentes admiten que su conocimiento de la oferta y la información institucional se debe a su interés personal y a su incesante búsqueda de las más recientes iniciativas de formación en lenguas extranjeras. Otros exponen que han obtenido formación e información gracias a las jornadas ofrecidas por las editoriales, las cuales en su afán por promocionar sus productos educativos, organizan reuniones en las que se ofrecen técnicas y material educativo susceptible de ser utilizado en las aulas de inglés.

Por otro lado, se observa que el 37.5% los profesores de inglés afirman no tener conocimiento de las iniciativas y programas de las administraciones educativas. Algunos de ellos exponen que, a pesar de no recibir información institucional sobre la enseñanza del inglés, consiguen tener algo de información por iniciativa propia.

- *PREGUNTA 18: ¿Conoce usted el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas o el Portafolio Europeo de Lenguas?*

CORUÑA	
CENTRO 1	Sí. De hecho los bajé y los tengo en casa.

CENTRO 2	Muy someramente.
CENTRO 3	No, no lo conozco.
CENTRO 4	No lo conozco.
CENTRO 5	Ni idea, no.
CENTRO 6	El Portfolio sí, el Marco Común, no.
CENTRO 8	No me suena.
CENTRO 10	Sí, más o menos estoy informada.
CENTRO 11	Sí, sí.
CENTRO 12	Sí, lo conozco.

LUGO	
CENTRO 1	Un poquito. Sé que existe.
CENTRO 3	Pienso que sí. En profundidad, no.
CENTRO 4	Sí, poco.
CENTRO 5	No lo conozco.
CENTRO 6	No.
CENTRO 7	No.
CENTRO 8	No.
CENTRO 9	La verdad es que no.

CENTRO 10	El Portfolio, sí. Tuvimos una charla en el último curso de *anticipación*.
CENTRO 12.	Sí, sí.

OURENSE	
CENTRO 2	Sí, conozco.
CENTRO 3	No.
CENTRO 5	Muy profundamente, no.
CENTRO 6	Sí.
CENTRO 7	Tengo una idea. Sé que se pusieron los marcos comunes para alcanzar unas competencias.
CENTRO 8	Sí, un poco.
CENTRO 9	Sí, conozco un poco las dos cosas.
CENTRO 10	El Portfolio sí, muy interesante.
CENTRO 11	Sí, sí. También.
CENTRO 14	Sí.

PONTEVEDRA	
CENTRO 1	Muy vagamente. He oído hablar, pero…
CENTRO 2	Sí, sí que los conozco.
CENTRO 3	Sí, *The Common European Framework,* lo conozco en

	inglés.
CENTRO 4	Sí, de hecho es donde te vi, en esas jornadas.
CENTRO 5	No mucho.
CENTRO 9	Sí, de hecho en muchos libros que tienen los niños se pues se trabaja el portfolio.
CENTRO 10	Bueno, un poquito en cuanto a estos cursos.
CENTRO 11	Sí.
CENTRO 13	No.
CENTRO 14	Sí.

18ª pregunta	CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEVEDRA	total
Ligeramente	4	2	4	2	12
Sí	5	3	5	6	19
No	1	5	1	2	9

Tabla 27. Datos relativos a la 18ª pregunta

Entre las respuestas obtenidas a la pregunta décimo octava constatamos que un 47.5% de los docentes entrevistados confiesan que conocen el Portfolio y prácticamente los mismos admiten que han recibido formación o información sobre el Marco Común Europeo. Afirman que han accedido a esta información o bien por medio de los cursillos a los que han asistido o bien por interés personal.

Se comprueba también que el 30% de los docentes admiten que tienen un conocimiento incipiente del Portfolio y el MCERL, con lo que confiesan que tienen

constancia de su existencia pero poco más. Por lo tanto, el porcentaje de profesores que conoce los programas europeos mencionados anteriormente es de un 77.5%.

El 22.5% de los profesores encuestados declaran que no conocen el MCERL o el portfolio y que, por consiguiente, no están al tanto de las políticas educativas europeas.

- *PREGUNTA 19: ¿Cree que necesita más formación para mejorar su práctica docente? ¿en qué aspecto? Dominio de la lengua inglesa, metodología educativa, dominio de las tecnologías (TIC), …*
- *¿Le resultaría interesante un programa informático para la enseñanza del inglés?*

CORUÑA	
CENTRO 1	Dominio de las TIC. Programas informáticos de juegos para reforzar las de *listening*.
CENTRO 2	Evidentemente (en todo). No soy especialista.
CENTRO 3	En todo. Programas informáticos, sí. Que sean interactivos.
CENTRO 4	En metodología. Programas informáticos, sí. Que les motiven para hacer ellos lo mismo que están viendo.
CENTRO 5	En todos ellos. Programas informáticos del proyecto SIEGA.
CENTRO 6	Dominio de las tecnologías. Programas informáticos, sí. Con vocabulario pero sin nada escrito. Que lo oigan y vean.
CENTRO 8	Metodología. Programas informáticos muy útiles. Programas interactivos en los que tengan que pinchar, situar dibujos, picar cuando oyen un sonido.
CENTRO 10	Nuevas tecnologías.

CENTRO 11	En programas informáticos. La pizarra digital.
CENTRO 12	Nuevas tecnologías. Programas informáticos, sí. Una mascota que hable y que puedan interactuar con él.

LUGO	
CENTRO 1	Dominio de las tecnologías. Programas informáticos, sí. Tipo puzle en el ordenador.
CENTRO 3	En metodología. Programas informáticos, sí. Para escuchar y hablar, producir.
CENTRO 4	Hay que estar estudiando siempre. Programas informáticos, sí.
CENTRO 5	Dominio de la lengua. Programas informáticos, sí.
CENTRO 6	Dominio de la lengua. Programa informático, sí.
CENTRO 7	Metodología educativa. Programas informáticos, sí. Como video juegos.
CENTRO 8	Dominio de la lengua inglesa. Programas informáticos, sí.
CENTRO 9	Dominio de la lengua inglesa. Programas informáticos, sí. Que los alumnos interaccionen.
CENTRO 10	Soltura en el idioma. Programas informáticos, sí. Imágenes atractivas con canción.
CENTRO 12.	Dominio de la lengua. Programas informáticos, sí.

OURENSE	
CENTRO 2	Metodología. Programas informáticos, sí.
CENTRO 3	Dominio de la lengua y curso de metodología. Programa informático, sí. Tipo juego y reproducir oralmente.
CENTRO 5	Seguir practicando la lengua y metodología. Programas informáticos, sí.
CENTRO 6	Fundamentalmente en el oral (dominio). Programa informático, sí pero no mucho. Manejo sencillo e iconos grandes.
CENTRO 7	Dominio de la lengua inglesa. Programas informáticos, no sabe.
CENTRO 8	Todos.
CENTRO 9	Dominio de la lengua inglesa. Programas informáticos, sí. Contenidos comprensibles y temática atrayente.
CENTRO 10	Metodología educativa. Programas informáticos, sí. Puzles interactivos, actividades de "*listen and click*".
CENTRO 11	Metodología educativa. Programas informáticos, sí. De unir y que tuvieran que escuchar un cuento.
CENTRO 14	Dominio de la lengua inglesa. Programas informáticos, sí.

PONTEVEDRA	
CENTRO 1	Todo. Programas informáticos, sí.
CENTRO 2	Un poco de todo. Programas informáticos, sí. Un juego y todo oral, ahora toca un color…

CENTRO 3	Continuo reciclaje. Programas informáticos, sí. Auditivo y hacer una actividad Clic.
CENTRO 4	Todo. Programas informáticos, no.
CENTRO 5	Dominio de las tecnologías y metodología educativa. Programas informáticos, sí.
CENTRO 9	Dominio de la lengua inglesa y metodología. Programas informáticos, sí. Interactivos, muy visuales y que el programa les hable.
CENTRO 10	En tecnología y metodología. Programas informáticos, sí. Interactivo para que pudiesen participar, relacionar, arrastrar, responderá unas órdenes, que le hablase, sí.
CENTRO 11	Dominio de lengua inglesa. Programas informáticos, sí. Más juegos, más lúdico.
CENTRO 13	Necesito hablar. Programas informáticos, sí.
CENTRO 14	Primero en las TIC y después en el idioma. Programas informáticos, sí. Escuchar y relacionar con imágenes.

19ª pregunta A	CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEVEDRA	Total
Dominio lengua	0	6	6	3	15
Metodología	2	2	3	0	7
Dominio tecnología	5	1	0	3	9
Todo	3	1	1	4	9

19ª pregunta B	CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEVEDRA	Total
Programas inf. sí	6	10	8	8	32
Programas inf. no	0	0	0	1	1
No sabe	0	0	1	0	1

Tabla 28. Datos relativos a la 19ª pregunta (A + B)

Los resultados obtenidos a las respuestas a estas dos preguntas muestran que el 37.5% de los encuestados opinan que su mayor prioridad a la hora de mejorar sus competencias docentes es directamente proporcional al conocimiento y fluidez en la lengua que imparten. Creen que un mejor manejo de la lengua inglesa redundará en una mayor seguridad a la hora de afrontar las clases y poder manejar otros registros aparte de los estrictamente académicos. Si a este porcentaje sumamos el 22.5% de profesores que opinan que tienen que mejorar los tres aspectos se constata que el porcentaje total llega al 60% del profesorado encuestado.

Un 22.5% de los educadores demandan una mayor formación en nuevas tecnologías en primera opción. Y un 17.5% creen que necesitan más recursos y estrategias metodológicas. En realidad, ponen de manifiesto el hecho de que la etapa de infantil requiere una puesta en escena muy especial. Al ser los alumnos más jóvenes de los centros educativos poseen unas características muy definidas a las que hay que dar respuesta desde una perspectiva docente y formativa. También puntualizan que es de gran ayuda el conocimiento de la dinámica de la etapa y consideran de enorme valor la aportación de las profesoras tutoras de Educación Infantil para el desarrollo de su docencia.

A la pregunta sobre el empleo de programas informáticos en el aula por parte de los alumnos, el 94.1% de las respuestas obtenidas respaldan el empleo y lo consideran de gran ayuda para la mejora del aprendizaje de los alumnos. Consideran que el apoyo digital no es más que conectar la educación con el mundo real de los alumnos. Creen que los alumnos tienen una enorme facilidad para interaccionar con el entorno digital y se sienten enormemente atraídos por el mismo.

A la hora de definir las características de los programas los profesores están de acuerdo en varias características entre las que destacan la interaccionalidad de los software, la gran cantidad de input oral que deben de tener y la posibilidad de seguir instrucciones para alcanzar niveles de aprendizaje.

➢ *PREGUNTA 20: ¿Le resultaría útil un organismo consultivo que le aconsejase y le asesorase en el desarrollo de su tarea docente?*

CORUÑA	
CENTRO 1	Sí.
CENTRO 2	Sí, considero primordial el reciclaje profesional.
CENTRO 3	Sí
CENTRO 4	Sí.
CENTRO 5	Me encantaría.
CENTRO 6	Desde luego que sí.
CENTRO 8	Sí, eso sería bárbaro.
CENTRO 10	Sí, sí.
CENTRO 11	Sí. No vendría mal.
CENTRO 12	Sí.

LUGO	
CENTRO 1	Hombre, útil sería. En este momento no sería tan necesario porque tenemos muchos recursos.
CENTRO 3	Por supuesto que sí.

CENTRO 4	Sí, por supuesto.
CENTRO 5	Sí, a mí me parece que sería útil.
CENTRO 6	Estaría bien.
CENTRO 7	Pues hombre a mí me hubiera útil en cuestiones que tenía problemas. Te aconsejan desde fuera y es peligroso porque te pueden dar una respuesta muy estandarizada.
CENTRO 8	Me parece algo fundamental.
CENTRO 9	Sí, estaría bien.
CENTRO 10	Sí, por supuesto. Claro.
CENTRO 12.	Está bien, de acuerdo, claro, sí.

OURENSE	
CENTRO 2	Claro que me resultaría útil.
CENTRO 3	Hombre, siempre.
CENTRO 5	Sí, por supuesto.
CENTRO 6	Sí, yo creo que más que incluso problemas inmediatos, lugares donde se puedan poner cosas en común.
CENTRO 7	No sé si lo hay ya en el CEFORE.
CENTRO 8	Sí, sería interesante para metodología y recursos.
CENTRO 9	Sí, sí. ¿Por qué no?

CENTRO 10	Sería totalmente deseable poner en común todo aquello que se realice en la comunidad educativa.
CENTRO 11	Sí, la verdad es que sí.
CENTRO 14	Creo que es necesario.

PONTEVEDRA	
CENTRO 1	Es una cosa muy útil que a veces echamos en falta.
CENTRO 2	Claro, claro, yo creo que es muy importante.
CENTRO 3	Sí. Cualquier proceso trabajando en equipo es mejor que trabajando solo.
CENTRO 4	Me resultaría útil, sí.
CENTRO 5	Si ese organismo elaborara materiales, la respuesta es un sí.
CENTRO 9	Sí, muy útil.
CENTRO 10	Del inglés, sí.
CENTRO 11	Hombre, sí. Sería muy interesante.
CENTRO 13	Evidentemente, sí.
CENTRO 14	Sí, claro. Siempre.

20ª pregunta	**CORUÑA**	**LUGO**	**OURENSE**	**PONTEVEDRA**	**total**
Si	10	9	9	10	38

No sabe	0	1	1	0	2
No	0	0	0	0	0

Tabla 29. Datos relativos a la 29ª pregunta

Las respuestas a la pregunta vigésima muestran que mayoritariamente los profesores reclaman orientación profesional específica. De hecho el 95% de los docentes encuestados admiten sin ambages que un organismo consultivo sería de gran ayuda en su tarea docente. Comentan que este tipo de asesoramiento con el que se podrían comunicar las experiencias realizadas por otros profesionales resultan enormemente ilustrativas para los colegas de otros centros.

El 5% de los educadores consideran que la existencia de este organismo podría no ser necesario ya que con este recurso se podrían estandarizar en demasía las metodologías de aula. También uno de los educadores opina que en el CEFORE ya hay algo similar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 9

RESULTADOS DE LAS OBSERVACIONES DE CLASE

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

A continuación damos cuenta de los resultados de las observaciones de clase. Las observaciones de clase son, por así decirlo, el testigo que garantiza todo el proceso de la investigación. Al evidenciar por medio de las grabaciones en formato audiovisual la práctica docente de los profesores implicados en este estudio, damos fe de que lo vivido y analizado es rigurosamente la puesta en práctica de concepciones educativas particulares y, por ende, diferentes.

Para facilitar las referencias en esta investigación y con el objeto de preservar la identidad de los centros, se ha establecido un código de cinco casillas en el que figuran los siguientes aspectos:

- *Casilla 1ª:* provincia a la que pertenece el centro (C- Coruña, LU- Lugo, OU- Ourense y PO- Pontevedra).
- *Casilla 2ª:* ubicación del centro (R-Rural, SR-semi-rural, U- Urbano)
- *Casilla 3ª:* Edad de los alumnos observados (3 años- 4º curso, 4 años- 5º curso, 5 años- 6º curso de Educación Infantil)
- *Casilla 4ª:* número del centro en el estudio. En este caso hemos mantenido el número asignado desde el principio de la investigación con lo cual los números no son siempre correlativos y se dan casos en los que la cifra que figura supera la decena por provincia debido índice de mortandad, producto de la puesta en práctica de la investigación.
- *Casilla 5ª:* titularidad del centro (PU- público, PR- privado)

➢ *Observaciones de clase en la provincia de A Coruña*

Código	C	U	4	1	PU

Toma 1 (3:48 min)

Se da inicio a la sesión con el saludo de los alumnos desde sus pupitres. Acto seguido, y a petición de la profesora, se reúnen en un corro con el objeto de cantar la canción de bienvenida del método.

La canción que se interpreta con la mascota (una marioneta) saludando a todos los alumnos se titula, “Hello Everyone.” Una vez terminada la canción de bienvenida, la profesora inicia una nueva tonada que parece ser una rutina para que los alumnos sean conscientes del tiempo meteorológico. A continuación, se sientan en la alfombra a indicación de la educadora y escuchan las instrucciones.

Toma 2 (3:22 min)

Se cuenta la historia de “Ugly Duck,” con el CD y la ayuda de una alumna que coloca las pegatinas en la pizarra. Los alumnos están sentados en un corro mientras escuchan la historia y contemplan la disposición de las pegatinas. Muestran una gran atención al desarrollo de la actividad.

Toma 3 (4:02 min)

Se continúa con la narración del cuento de “Ugly Duck,” y los niños participan ayudando a contar la historia. Cuentan los patitos, las ranas y los peces que están en el estanque en el que se desarrolla.

Al término del cuento, la profesora cambia el cartel de la estación y los niños verbalizan los colores del otoño que ven en el póster. Esto se realiza con la ayuda de un alumno, el cual asiste a la profesora para poner una casa en el cartel del otoño. Colocan también una señora y un gato. Una vez que los alumnos que están en el corro los identifican, lo expresan en inglés.

Toma 4 (6:16 min)

La profesora pregunta a los niños los colores de la casa que ella señala, ante lo que participan activamente respondiendo a las indicaciones de la educadora. Acto seguido, se traslada al póster del invierno con el objeto de preguntarles sobre las condiciones metereológicas que se aprecian en el cartel.

A continuación, colocan otra casa con colores diferentes en el póster del invierno. También colocan un granjero y una vaca. Una niña replica a un compañero por decir una palabra del poster en castellano, “¡En inglés!”

Cuando los niños oyen que todo está cubierto de nieve y hace mucho frío, la profesora les anima a cruzar los brazos en su pecho representando con mímica la sensación de temperatura muy baja. A continuación, se cambia de escenario y se pasa al

póster de la primavera y ante la petición de silencio en inglés de la profesora, una alumna se hace eco de la sugerencia y pide silencio a sus compañeros también en inglés:

"Silence!"

Aparecen los cisnes en escena, los niños los cuentan y la profesora les pregunta de qué color son. Los alumnos responden correctamente.

Toma 5 (4:54min)

Comienza este clip con la canción de "Five Little Ducks," que escuchan en el equipo de audio. Al terminar la misma, la profesora les anima a hacer una cuenta inversa desde cinco patitos hasta cero. Para ello, la profesora emplea un guante con un patito en cada dedo y los oculta uno a uno hasta que no queda ningún dedo visible. Los niños están muy atentos. Su grado de interés es máximo en esta dinámica.

Los alumnos participan en la actividad repitiendo el gesto con los dedos, que indica el número de patitos que quedan en la historia. Para reforzar lo trabajado, la profesora reproduce la canción de nuevo con el fin de que los niños participen más activamente en la interpretación del tema por medio de su expresión corporal.

Tomas 6 y 7 (1:39 min)

Los alumnos se ponen en pie y se dirigen a sus pupitres. Se sientan a la espera de las instrucciones de la profesora. Ésta, ya con los alumnos sentados en sus pupitres, reproduce la canción, "Bye Bye Everyone," en la que todos participan oralmente y con apoyo de mímica. De este modo, finaliza la sesión en la cual la profesora se expresa únicamente en lengua inglesa.

Código	C	SR	5	2	PU

Toma 1 (1:27 min)

La profesora comienza la sesión con el saludo inicial y los alumnos sentados en sus pupitres. Acto seguido, imparte en castellano las explicaciones pertinentes sobre la actividad a realizar. Una vez terminado este requisito, comienza a entonar la canción de bienvenida, "Hello Everyone."

Los niños, los cuales están sentados en sus pupitres, disponen de un libro de actividades. Para repartir los cuadernos de trabajo, un alumno se encarga de distribuirlos después de que la profesora diga su nombre en alto. Los libros están situados en un rincón de la clase con lo cual se establece esta rutina de reparto del material individualmente cada vez que se necesitan para la dinámica de la clase.

Toma 2 y 3 (53 seg.)

Contemplamos un libro de actividades de un alumno. El cuaderno está elaborado por el profesor y consta de fichas relativas a formas, animales y objetos familiares para ellos, que han de colorear. Se muestran también alumnos en plena tarea de coloreado de las fichas de trabajo.

Toma 4 (1:35 min.)

Una niña verbaliza el contenido del cuaderno de inglés a medida que la profesora pasa las páginas de las tareas realizadas con anterioridad. Se hace hincapié en el vocabulario aprendido en la clase.

Toma 5 (2:09 min)

Observamos a un niño y una niña verbalizando el vocabulario de las páginas que les muestra la profesora. Los alumnos se acercan a su mesa cuando ella los llama para realizar esta actividad.

Toma 6 y 7 (1:06 min.)

Se aprecia a un niño haciendo un comentario en voz alta relacionando, “Spider” y “Spiderman,” mientras los alumnos siguen coloreando. Acto seguido, la profesora les recuerda la dinámica de la clase, esto es, colorean y se acercan a ella por orden, o bien, después de que hayan acabado la tarea del día.

Toma 8 y 9 (1:43 min.)

Un alumno con dificultades de aprendizaje se sienta al lado de la educadora y escucha cómo los demás verbalizan el vocabulario y él también participa. Se combrueba cómo el alumno que recibe el apoyo de su profesora sigue trabajando en su cuaderno.

Toma 10 (1:55 min)

Vemos que se repite la dinámica anterior. Un alumno realiza el ejercicio de pronunciación del vocabulario aprendido y al terminar, se dirige a su pupitre para continuar la tarea.

Toma 11 (1:57 min)

Una vez terminado su trabajo, una alumna que ya ha verbalizado el contenido de la lección, pide permiso para acudir al rincón de juegos, a lo cual la docente accede ya que es parte de la dinámica de la clase. De nuevo, observamos a la profesora trabajando con el alumno que padece dificultades de verbalización.

Toma 12 (2:39 min)

La profesora anuncia el final de la clase. Los alumnos no muestran voluntad de recoger su material, a pesar de es el final de la jornada y sus padres ya les están esperando. Da la sensación de que se encuentran muy a gusto haciendo las actividades de inglés.

Código	C	U	3	3	PR

Toma 1 y 2 (7:15 min)

Se trata de un grupo de alumnos de 3 años. La sesión comienza con la canción "Hello, here's Robbie." La profesora les pregunta lo que significa, "Yes" y "No," en inglés. Los alumnos responden a una serie de cuestiones en las que le muestra diferentes objetos donde ellos han de distinguir el color.

A continuación, les hace preguntas individualizadas. Algunos alumnos contestan en castellano y ella insiste para que intenten transformarlo en inglés. Repite la operación con varios alumnos del grupo y después modifica ligeramente la tarea al pedir a varios niños que busquen objetos en la clase que tengan un determinado color. Como el alumno no encuentra lo que le piden, la profesora lo dirige a la casita de juegos para que busque en su interior. Sus compañeros se acercan para ayudarle. Finalmente sale con el objeto del color que le han pedido y otro compañero realiza la misma tarea pero con un color diferente.

La actividad continúa con otros alumnos participando en la misma y, cuando consiguen el objeto, la profesora les pregunta si es del color requerido. Ellos responden y, de este modo, también participan en el juego.

Toma 3 y 4 (1:11 min.)

Los niños entonan la canción de los colores que la profesora hace sonar en el reproductor de audio. Insiste en que participen en la canción cantando.

La maestra pregunta a los niños el significado de "Ladybird," pero al no obtener una respuesta satisfactoria, lo verbaliza en castellano.

Toma 5 (3:04 min)

A continiuación, plantea preguntas sobre varios animales: lo que hace el canguro, "Jump," y los alumnos responden poniéndose de pie y saltando. La profesora les indica que se detengan mediante la palabra "Stop" y "Sit down," y los alumnos obedecen.

Continúa la dinámica con más preguntas sobre el nombre y el color de otros personajes, "Tiger, monkey…" A continuación, individualiza la tarea e interroga a una alumna sobre el nombre de uno de los animales. Ella responde inmediatamente.

Toma 6 (47 segundos)

En esta escena, los alumnos cantan la canción que marca el fin de la sesión:

"Bye, bye."

Espontáneamente, todos se ponen de pie y agitan sus manos en señal de despedida.

Código	C	U	5	4	PU

Toma 1 (1:29 min)

Al inicio de la sesión, los alumnos se encuentran sentados en sus pupitres. Después de saludar y ante la falta de atención general, la profesora inicia una rutina para intentar captar la atención de los alumnos. Los niños realizan una cuenta en voz alta para que la rutina de guardar silencio y prestar atención se lleve a efecto.

A continuación, la profesora les pide que se sienten en la zona de la clase cubierta con corcho, a modo de alfombra.

Toma 2 (2:52 min)

Los alumnos se dirigen al investigador mientras la profesora da las indicaciones pertinentes con el objeto de iniciar la actividad. La maestra llama la atención de los alumnos por medio de un juego simple de psicomotricidad: unen los dedos de las dos manos para formar un corazón y practican el nombre del dedo pulgar, "Thumb," y el del corazón, "Heart."

A continuación, inicia una rima en inglés con los alumnos, "Incy Wincy Spider," sobre una araña, con el apoyo de expresión corporal iniciado ya en la actividad anterior. Todos los alumnos participan en la puesta en escena a través de la mímica.

Toma 3 (1:20 min)

En vista de la atención a la interprestación y para hacerles partícipes de la actividad, la educadora inicia una nueva rima popular inglesa "Little Jack Horner," que la profesora escenifica con ayuda de una particular gesticulación y una marioneta. Los alumnos la imitan y todos participan en la escenificación y en la repetición de las rimas ya que la maestra hace paradas cada vez que verbaliza una frase corta. De este modo, los alumnos son conscientes de que han de repetir lo que escuchan.

Toma 4 (1:40 min)

Se despide de Little Jack y los alumnos lo hacen también. En esta escena, la profesora muestra a los niños unas fichas con varios productos gastronómicos y los va colocando en la pizarra a la vez que los verbaliza en voz alta para que los alumnos los repitan. Algunos niños se anticipan a la profesora y pronuncian los conceptos antes que ella.

En el siguiente paso, la profesora sólo muestra las fichas y los alumnos expresan oralmente lo que ven sin su ayuda.

Toma 5 (1:52 min)

Acto seguido, la educadora les pide que cierren los ojos, ya que va a hacer unos cambios en la colocación de los ingredientes en el encerado. En realidad, le da la vuelta a uno de los productos y deja los demás a la vista. Por medio de este juego de memoria visual, la maestra intenta y consigue que los niños se familiaricen con el vocabulario. Sólo uno de ellos se da cuenta de cuál es el que falta. A continuación, repite la operación después de pedirles que cierren los ojos.

Tomas 6 y 7 (1 min.)

La segunda vez, los alumnos están más familiarizados con la actividad y son capaces de adivinar con facilidad palabras que esconden las fichas ocultas. Todos lo dicen en voz alta para reafirmar que conocen el producto misterioso. En esta ocasión, la profesora oculta tres ingredientes pero los alumnos los identifican con facilidad. Ya tienen la serie interiorizada y lo resuelven sin problemas.

Toma 8 y 9 (2:18 min)

Acto seguido, la profesora coloca un poster en el que una familia está de pie alrededor de una mesa sobre la que hay una pizza muy grande. A continuación, dice que a la madre le gustan los tomates. De este modo, consigue que los niños repitan la palabra mientras ella coloca en el poster una pegatina diciendo

- *"Chop, chop, chop."*

Haciendo mímica como si lo estuviese troceando. Hace lo mismo diciendo lo que al padre le gusta… y les enseña una pegatina. Los niños dicen el ingrediente y la profesora lo coloca en la pizza. Para consolidar el vocabulario practicado, repite la misma operación con los demás miembros de la familia: Anne, Paul y Pat, y mencionando el resto de los ingredientes.

La profesora comunica a los alumnos que, como la pizza es muy grande, no puede entrar en el horno y se cae.

Toma 10 (3:08 min.)

A continuación, la profesora indica a los alumnos que se levanten y comienza una tonada para trabajar los ingredientes aprendidos, de manera que la secuencia rítmica se repite pero se va incrementando el número de productos que se ponen en la pizza.

Una vez terminada la tonada, los niños siguen cantando la canción individualmente o en pequeños grupos al tiempo que la profesora se prepara para una nueva actividad. De hecho, al final la maestra les apremia a que terminen la canción. Y, como conclusión, cuenta los ingredientes para reforzar el aprendizaje de los números. Aún después de terminar la actividad, algún niño comienza a entonar la canción de manera voluntaria lo que demuestra el nivel de participación que obtiene entre los alumnos. Al final, varios se hacen eco de las instrucciones de la profesora y dicen:

- *"Stop!"*

Toma 11 (2:24 min)

En esta escena, la profesora hace una cuenta atrás desde el número cinco hasta el cero (naught). Acto seguido, entona una nueva canción titulada, "Five Kangaroos sitting in the sun." Los alumnos cantan la canción haciendo mímica con las manos y poco a poco el número de canguros se va reduciendo, ya que salen de la escena saltando, "Jumping."

Toma 12 (1:42 min)

La profesora dice a los niños que se pongan en una fila. Ella se coloca frente y comienza una actividad en la que todos hacen un tren al son de los ingredientes que han aprendido:

- *"Egg, egg, ham; saussages and cheese; tomato, tomato."*

Poco a poco, acelera el ritmo de la canción lo cual provoca cierto grado de excitación. A la orden de, "stop," el juego se detiene ipso facto.

Tomas 13 y 14 (1:59 min.)

Con un canto empleado a modo de rutina, indica a los alumnos que es la hora de sentarse a sus mesas. Todos hacen caso inmediatamente aunque sin dejar de jugar y hablar.

Una vez que todos están en su asiento, la profesora comienza a cantar una de los temas aprendidos en la clase que sirve para despedirse, y que los alumnos interpretan con ella. La escenifican con mímica y repiten los nombres de los personajes con los que aprenden inglés. Al terminar la canción, la profesora coloca las marionetas en posición de dormir, y todos los niños en la clase las imitan.

Toma 15 (1:08 min)

A modo de despedida, los personajes Robie y Patch, en manos de la profesora, pasan por todas las mesas y acarician a los alumnos, los cuales fingen estar dormidos.

Código	C	R	3-5	5	PU

Toma 1 (1:46 min.)

Después del saludo, la sesión se inicia colocando los números en el encerado. Acto seguido, la profesora pregunta el número del día del mes actual (localización temporal).

A continuación, uno de los alumnos, que es el encargado de levar a cabo la dinámica de las preguntas, se acerca al encerado:

- *"What colour?"*

Al mismo tiempo que señala los números y como cada número tiene un color diferente, los alumnos contestan a las preguntas del compañero. Después, el alumno les interroga sobre el día actual y los compañeros contestan no sólo el día del mes en el que están, si no también el día de la semana.

Toma 2 (2:09 min.)

Ahora, una alumna de las más pequeñas del grupo sale a la pizarra para poner el nombre del día de la semana en el mismo. El alumno mayor, que es de primaria, es el que dirige la clase en este momento y ordena a un compañero que cuente los niños que hay en la clase. El alumno aludido se levanta y los cuenta acercándose a ellos. Como él mismo no se ha incuído en la cuenta, su compañero le pregunta:

- *"And you?"*

Ante lo que corrige y dice:

- *"Five."*

A continuación, el encargado pregunta a una niña cuántas alumnas hay en la clase. Ella recorre las mesas contando las niñas y al final su compañero le pregunta de nuevo:

- *"And you?"*

Tomas 3 y 4 (2:11 min.)

En este clip, los alumnos están a la espera de que la profesora termine una consulta que está haciendo en el despacho contiguo. El alumno encargado prosigue planteando preguntas sobre objetos de colores para que los identifiquen. Algunos niños, para cerciorarse de que los más pequeños del grupo comprenden lo que se les dice, traducen las instrucciones que imparte el director de la actividad.

Toma 5 (6:32 min.)

Tan pronto como se incorpora la profesora a las tareas, pregunta al alumno monitor qué han hecho. La educadora llama a una niña de Infantil y le pide que cuente a los alumnos que están en la clase hoy. La niña inicia la tarea moviéndose y tocando a sus compañeros. Requiere a otros alumnos para que realicen la misma tarea y les anima a que cuenten en inglés en voz alta.

A continuación, y valiéndose de una serie de números de colores que están dispuestos en la repisa de la pizarra, llama la atención de los alumnos para que identifiquen un color y lo señalen.

Acto seguido, profesora coloca varias fichas (flashcards) en el encerado e indica a los alumnos que cojan una etiqueta con el nombre del objeto que ella lee en voz alta y que lo coloquen junto a la ficha correspondiente del encerado. En esta actividad, los alumnos son llamados uno a uno.

Toma 6 (5:22 min.)

La profesora organiza al alumnado en dos grupos para llevar a cabo un juego de competición en el cual cada grupo ha de utilizar tres objetos.

Los nombres de los objetos se desordenan y los alumnos tienen que colocarlos bajo la imagen correcta: juego de emparejamiento. Como están compitiendo, el que termina primero obtiene los puntos en juego por lo que se crea un ambiente de cierta inquietud entre los equipos. Esta inquietud provoca que al llegar la hora del turno de los más pequeños, éstos no tengan espacio material para pasar entre sus compañeros por una simple cuestión de tamaño y agilidad. Los demás alumnos son mayores y por consiguiente, están mucho más desarrollados que ellos.

Tomas 7, 8, 9 (1:45 min.)

El juego continúa pero la competitividad es extrema. De hecho, la misma lleva a los compañeros de mayor edad a ayudar a los más pequeños del grupo (en contra de las reglas del propio juego), con el objeto de batir a sus oponentes. Cuando uno de los equipos termina el juego, dicen:

- *"Finished!"*

Y la profesora lo constata.

Tomas 10 y 11 (1:12 min)

Los alumnos recogen las fichas y los gomets al terminar el juego. A continuación, vuelven a sus sitios y se sientan en sus pupitres a la espera de las instrucciones de la profesora.

Toma 12 (4:50min)

La maestra utiliza la rutina:

- *"One, two, three, silence please!"*

Para captar la atención de los alumnos. Todos, sin excepción, repiten la rutina haciendo mímica. Acto seguido, la maestra insta a los alumnos a que coloquen los objetos que ella les indica oralmente encima de la mesa.

Los niños se levantan de sus sillas y comienzan a colocar los objetos en los pupitres a medida que la profesora hace las indicaciones. La educadora se asegura de que todos realicen la actividad correctamente.

Entonces, se hace sonar una tonada en la que se dan indicaciones de lo que tienen que mostrar. La tonada está acompañada por el sonido de un tambor que le infiere un ritmo pegadizo:

- *"I've got a rubber in my pencilcase."*

El canto enumera los objetos para que los alumnos los introduzcan en su plumier.

En vista de que no pueden seguir el ritmo impuesto por la grabación, la profesora la detiene para dar tiempo a los alumnos a hacerse con los objetos. Una vez que los tienen en su poder, la maestra prosigue con la reproducción de la grabación. A medida que los alumnos obtienen el objeto, lo mantienen en alto mostrándolo al tiempo que escuchan la tonada y la repiten oralmente.

Al final de la actividad, la profesora comprueba que los alumnos tengan los objetos y, si es así, les da el visto bueno.

Toma 13 (3:17 min.)

Acto seguido, llama a un grupo de niños para que se coloquen delante del encerado. Con ellos hace una competición llamándolos de dos en dos. La tarea consiste en coger los objetos que se oyen en la grabación y colocarlos en su cesta. Después,

llama a otros dos alumnos que realizan la misma operación. Este proceso se repite hasta que todos los miembros de los dos equipos participan.

Al final del juego, se oyen protestas porque los mayores quieren que participen los pequeños del otro equipo con el fin de batirles en la disputa, ya que éstos son más lentos.

Tomas 14, 15 y 16 (1:39 min.)

La profesora, que habla todo el tiempo en gallego, organiza los equipos. Comienza de nuevo la actividad y los niños entregan los objetos directamente a la maestra que está situada al otro lado de la clase.

Continúa la dinámica y, ante la prisa de los alumnos, una niña tropieza y se cae al suelo antes de entregarle el objeto a la profesora. Ésta suspende la actividad y se interesa por el estado de la alumna.

Toma 17 (1:28 min.)

Los niños están sentados en sus pupitres con una fotografía, tamaño A4, de un objeto que se emplea en el entorno escolar. Se les entrega también etiquetas con los nombres de los objetos en inglés para que los relacionen con las fotos.

A continuación, se les reparten unos folios en blanco para que pongan su nombre y la fecha en ellos. La fecha la pone la profesora previamente en el encerado para que ellos la copien.

Tomas 18 y 19 (1:16 min.)

La profesora indica a cada uno dónde tienen que poner su nombre y la fecha en el folio. Acto seguido, los alumnos copian el dibujo del lápiz de color en el folio. A continuación, elaboran un cuadro con la ayuda de la profesora y copian el nombre del objeto dentro del cuadro, “Crayon.”

En esta toma, vemos a una alumna, llamada Andrea, realizando la actividad. Mientras tanto, la profesora insiste a los niños para que no se olviden de poner el nombre y la fecha en las líneas que lo indican: “Name _____ date _____ .”

Toma 20 (1:22 min.)

Otros alumnos reciben una ficha distinta en la que tienen un plumier dividido en zonas pequeñas a modo de mosaico que muestran varios objetos del aula trabajados en las actividades anteriores de la unidad didáctica. Con esta dinámica, termina la sesión.

Código	C	U	5	6	PU

Toma 1 (3:00 min.)

La profesora comienza la sesión pidiendo a los alumnos que saluden a la mascota Cucky y reproduce la canción inicial de saludo en el aparato estereofónico:

- *"Hello Everyone."*

A la vez que se escucha la canción, la profesora recorre la clase haciendo caricias a los niños con la marioneta en señal de saludo. Al terminar la canción, la profesora cambia la letra empleando la misma música y los alumnos siguen las instrucciones.

A continuación, comienza la canción, "The Body Song." Todos la siguen con mímica y, al terminar, la profesora les pide que se sienten.

Acto seguido, la educadora se sitúa en el encerado donde tiene colocadas varias fichas con dibujos en color. Les pregunta lo que son cada uno de ellos y pide a los alumnos que se levanten empleando, como acompañamiento de la rutina, la música del saludo inicial pero variando la letra para adecuarla a la actividad siguiente.

Toma 2 (1:30 min.)

Al escenificar la canción de la ropa, los alumnos hacen mímica como si se estuviesen poniendo las diferentes prendas al tiempo que cantan la canción.

Toma 4 (2:30 min.)

La profesora anuncia que se va a dar comienzo a la actividad del cuento. Los alumnos se sientan en el suelo. La historia de hoy, titulada "What a Mess!" trata sobre las prendas de vestir y de su colocación en el lugar correcto del cuerpo. De este modo se practica el imperativo: afirmativo y negativo.

Toma 5 (1:00 min.)

La profesora pide a los alumnos que se levanten después del cuento y despiden a la mascota cantando la canción, *"Bye, Bye Everyone."*

Código	C	R	4	8	PU

Tomas 1 y 2 (2:12 min.)

En este primer clip la profesora reúne a los alumnos en la alfombra y recuerdan la tonada de los rasgos de la cara que tienen relación con los sentidos:

- *"Ears, eyes, nose, mouth."*

Acto seguido, les indica que se levanten. La profesora coloca a los alumnos en una fila mirando hacia ella y se sitúa donde ha colocado el reproductor de audio. Comienza a sonar una música y la profesora anuncia que se refiere al tiempo, "*The weather*."

Los alumnos cantan el tema y escenifican las acciones que la propia canción indica:

- *"It's hot today I want to hop, jump, swim,…"*

La profesora pide a los alumnos que se sienten al terminar la canción y éstos siguen las órdenes al pie de la letra. A continuación, les indica que se acerquen y algunos se percatan de que varios compañeros no han escuchado las palabras de la profesora. Por lo tanto, se encargan de repetir la orden para que se levanten y se acerquen con ellos:

- *"Stand up!"*

Tomas 3 y 4 (1:33 min.)

La educadora entrega a los niños una ficha para que éstos se sienten, pero antes de comenzar a trabajar con la ficha, les pide que se toquen las partes de la cara que ella indica. Los niños no sólo indican la parte de la cara que la profesora dice, si no que también repiten sus palabras, sus órdenes:

- *"Touch your mouth."*

La maestra les pide que cojan el lápiz y que dibujen las partes de la cara indicadas "*Eyes, ears, nose and mouth."* Los alumnos comienzan la tarea y dibujan los rasgos de la cara, que acaban de trabajar oralmente, siguiendo las líneas de puntos.

Tomas 5, 6 y 7 (1:20 min.)

En este video, se puede apreciar a los alumnos más pequeños, de 3 años de edad, realizando una tarea diferente. En este caso, la ficha consta de dos columnas de dibujos de rasgos de la cara que tienen que emparejar. Como la profesora les dice:

- *"Yes, of course."*

Cuando les pregunta algo, ellos lo repiten después.

Toma 8 (3:58 min.)

Un alumno enseña a sus compañeros fichas en las que aparecen los rasgos faciales trabajados durante toda la actividad. Cada vez que pasa una ficha, le dice a sus compañeros:

- *"What is it?"*

A medida que se suceden las fichas, los compañeros compiten por decirlo lo más rápidamente posible y elevando el tono de voz con el objeto de ser los primeros. Cuando el alumno termina de pasar las fichas, otro ocupa su lugar y los demás repiten la misma actividad.

A continuación, se observa al tercer alumno que realiza la actividad de preguntar a sus compañeros. En este caso, el alumno observa primero la ficha para cercionarse de que los demás dicen las partes de la cara correctamente. Después, se introduce otra ficha y los alumnos la reconocen inmediatamente:

- "*Body.*"

Toma 9 (2:50 min.)

La profesora enciende el ordenador y los niños se sientan delante del mismo. Los alumnos saludan a Robbie y a Patch y acto seguido se muestra una actividad que selecciona la profesora para que ellos interaccionen con el ratón del ordenador. Mientras un niño realiza la actividad, los demás están sentados delante de la pantalla.

En esta actividad, se pregunta sobre las partes del cuerpo del elefante y cada vez que contestan correctamente, obtienen una estrella que va llenando su sombrero. Cuando el niño o niña termina la tarea, varios alumnos piden ser los siguientes en realizarla. Ahora, en la actividad se muestra otro animal: un gorila.

Tomas 10, 11 y 12 (3:26 min)

El siguiente ejercicio que realizan en el ordenador consiste en seleccionar entre una serie de figuras diversas y en distintos colores que pasan por un círculo en el centro de la pantalla. Cada vez que el programa dice lo que hay que buscar, los alumnos tienen que detener la figura en el centro de la pantalla para conseguir la recompensa: las estrellas.

Todos quieren realizar la actividad y se arremolinan alrededor de la profesora para ser los siguientes. Es obvio que la interacción con el ordenador es un acicate para la participación de los alumnos.

En este video, los niños esperan a que termine su compañero e intentan llamar la atención de la profesora para ser ellos los siguientes en participar en el juego informático. Los alumnos siguen los turnos y trabajan con las diferentes pantallas del juego.

Toma 13 y 14 (3:21 min)

A continuación, se colocan delante del corcho dónde la profesora sitúa las fichas con las que ellos trabajan para que estén siempre visibles.

La profesora verbaliza las partes de la cara y del cuerpo que han estado trabajando con anterioridad y ellos las señalan. Poco a poco, todos realizan la actividad e identifican los conceptos trabajados:

- *"Ears, nose, mouth, ears, legs, arms, body, legs."*

Una vez que todos los alumnos han participado, los reúne de nuevo en el centro de la clase, donde se encuentra la alfombra, mientras ella prepara la nueva actividad.

Con la melodía de la canción popular "Head, shoulders, knees and toes," la profesora compone una nueva canción con las partes del rostro y los alumnos la entonan al tiempo que señalan la parte que se nombra.

Al terminar, comienza a sonar la música de otra canción que la profesora ha puesto en el reproductor de audio.

Tomas 15 y 16 (2:42 min.)

Esta música marca el ritmo para enumerar las partes de la cara sin tener que entonar la melodía. Los alumnos repiten:

- *"Touch your nose, touch your…,"* indicando con mímica las partes de la cara al tiempo que repiten el contenido de la grabación.

Al terminar la actividad, la profesora se despide diciéndoles:

- *"Bye, bye."*

Los alumnos responden al saludo y se colocan en fila en la puerta de la clase para salir.

Desde la puerta, los alumnos escuchan la canción, "Bye, bye. We say bye, bye," que la profesora hace sonar, y ellos se giran para saludar desde la puerta con la mano. También acompañan con sus voces la melodía que se oye en el equipo de música. En todo momento, la profesora se dirige a sus alumnos en inglés.

Tomas 17 y 18 (45 seg.)

En estos dos clips recogemos las imágenes del aula de idiomas, de inglés, donde la profesora imparte sus clases a todos los alumnos del centro.

Código	C	U	5	10	PR

Toma 1 (4:06 min.)

Para atraer la atención de los alumnos, la clase comienza con una tonada apoyada con mímica:

- *"Boys and girls, look at me."*

Acto seguido, la profesora saluda y los alumnos responden.

Continúa la clase reforzando el conocimiento de los números por medio de la cuenta de los alumnos que hay en el aula: primero las niñas y después los niños. Los alumnos levantan las manos para que la profesora los cuente.

Acto seguido, sugiere que miren por la ventana y le digan qué tiempo hace. Todos contestan al unísono y van añadiendo características al tiempo meteorológico. Después de esto, se centra en la estación en la que se encuentran. Para reforzar el concepto, inicia el canto de la canción del invierno a la que todos se unen y que escenifican por medio de mímica.

A continuación, la profesora aprovecha el hecho de haber hablado de la estación en la que se encuentran para preguntarles por el resto de las estaciones del año, a lo que los niños contestan inmediatamente. La profesora les hace preguntas sobre las características de las estaciones y ellos contestan mostrando una gran seguridad en sus observaciones.

Una vez terminadas las características de las estaciones, les hace reflexionar sobre el día de la semana en el que se encuentran. También les pregunta sobre el resto de los días de la semana, a lo que contestan sin inhibirse: localización temporal.

Toma 2 (5:24 min)

Es hora del cuento y la profesora comienza a narrarlo con la ayuda de pósters. Los alumnos responden acerca de lo que se ve en la ficha. Todos los animales dicen lo que quieren ser de mayores.

Después de contar el cuento, pregunta a los alumnos qué quieren ser los animales de mayores con el fin de comprobar si han comprendido la información. Les interroga sobre todos los conceptos que aparecen en la ficha.

Toma 3 (2:36 min)

Cantan la canción, "The people on the bus," y, acto seguido, muestra la ficha del tren y entonan la canción de los animales que viajan en ferrocarril. Aprovecha el canto para preguntarles sobre el nombre de los animales que están en los vagones.

Toma 4 (2:04 min)

En este fragmento, la educadora comienza preguntando las partes de un avión y después de la contestación de los alumnos, se inicia la canción del aeroplano que los alumnos acompañan con sus voces y la mímica inherente a la pieza musical.

Siguiendo con los medios de transporte, la profesora les muestra las fichas de la motocicleta y del barco. A continuación, comienzan a entonar la canción del bote de remos que escenifican los alumnos al tiempo que la entonan.

Toma 5 (1:56 min)

Después, aparece la ficha del camión y a modo de resumen, les pide que repitan todos los nombres y hagan los gestos que identifican a los diferentes medios de transporte.

Toma 6 (2:02 min)

Se inicia una nueva actividad. Ésta consiste en un juego de adivinanza visual sobre los medios de transporte. En ella, los alumnos tienen que adivinar de qué medio se trata al hacerlo aparecer progresivamente. En una de las fichas, los alumnos hacen un pronóstico sin legar a ver absolutamente nada con el único fin de ser los primeros en decir la palabra. Ante lo sucedido, la profesora hace un alto en el juego para hacerles reflexionar. Finalmente, se percatan de que su pronóstico era equivocado.

Toma 7 (1:58 min)

Continuando con el transporte, la profesora esconde una ficha y les pide que intenten adivinar lo que ella tiene en sus manos. Pregunta a varios alumnos para que se decidan. Unos dicen que sí y otros que no. Cuando los descubre, los que aciertan se ponen muy contentos.

Acto seguido son los alumnos los que realizan la actividad. Eligen una ficha y preguntan a sus compañeros: "

- *"I have a… , yes or no?"*

Todos los alumnos participan activamente lo que provoca manifestaciones de alegría de los que aciertan.

Toma 8 (3:30 min)

Continuando con los juegos de memoria visual, la profesora coloca las fichas en el encerado. Les pide que se den la vuelta y que no miren y retira una ficha. El objetivo es que los alumnos recuerden e identifiquen el objeto que falta. Repite el juego en varias ocasiones apelando al "juego limpio" ya que algunos alumnos intentan mirar cuando no se les está permitido.

Toma 9 (1:30 min)

A continuación, complica el juego poniendo las fichas al revés y preguntando sobre el número de la ficha que tiene el tren. Los alumnos han de recordar la serie, aunque los compañeros se ayudan mutuamente. Cuando se equivocan, enseguida buscan el culpable del error.

Toma 10 (7:05 min)

En esta actividad, todos hacen un círculo y un mensaje dicho por la profesora se va transmitiendo oralmente de uno a otro hasta completar el círculo. Como es obvio, el mensaje no llega como se inició, aunque sí una de las palabras. Al ver que no se ha conseguido, algunos alumnos buscan al responsable del fallo y comienza una pequeña disputa en la que se culpan directamente y sin reparo.

El juego se reinicia pero esta vez la profesora les pide un mayor grado de concentración para que el mensaje se transmita con éxito. En esta ocasión, la frase llega casi perfecta excepto una palabra. Cuando los alumnos se enzarzan en culparse por el error, la profesora ataja la discusión por medio de una rutina:

- *"Boys and girls, look at me."*

Para terminar la sesión, cantan la canción de despedida y al mismo tiempo, se ponen de pie:

- *"Bye, bye it's time to go."*

La profesora imparte sus clases solamente en lengua inglesa y las actividades son fundamentalmente orales en todas las sesiones.

Código	C	U	5	11	PU

Toma 1 (2:31 min.)

La sesión se inicia con el saludo de la mascota a la clase al tiempo que la profesora entona la canción de bienvenida. La mascota está dentro de la caja que trae la profesora y al salir, los alumnos la saludan.

La profesora muestra unas fichas con fotos y les pregunta si recuerdan la historia. Coge un póster y lo coloca en la pizarra al tiempo que les dice que comiencen a cantar la canción de la granja.

Utiliza una rutina con una tonada para atraer su atención, "Spin, spin, time for a song." Y les pregunta:

- *"What animal is this?"*

Y ellos contestan sin dudar. A continuación, les enseña otras fichas de animales y también responden correctamente.

Toma 2 (1:02 min.)

Ahora, la profesora pide a los niños que canten "Happy Birthday" a una alumna, Nuria, que está de cumpleaños. Todos se suman a la felicitación.

La profesora emplea la rutina "One, two, three," para atraer la atención de los alumnos. Acto seguido, pregunta la edad a una niña y aprovecha esta circunstancia para solicitar que los alumnos inicien una cuenta. Todos en voz alta y a coro comienzan a contar desde el uno hasta el cinco.

Toma 3 (1:28 min.)

La maestra manipula unas fichas y los alumnos también manipulan unos pósters encima de una mesa. La profesora les dice que tiene que cambiar el cartel. Entonces, los alumnos ayudan a la profesora a colocar los animales en el póster y ésta les dice que van a participar en la historia por lo que tendrán que ayudarle a contarla.

Toma 4 (3:13 min)

Dos alumnos ayudan a la profesora a contar el cuento. Los alumnos escenifican por medio de mímica los movimientos de los animales en la historia. Esto provoca cierto nerviosismo entre los niños y comienzan a deambular por la clase imitando a los animales. En ese momento, la profesora inicia una tonada para que vuelvan a sus mesas con el fin de reiniciar la actividad:

- "*Time for tables, sit down please, on your chairs.*"

Es ahora cuando la profesora comienza a hablar en español por primera vez desde el comienzo de la clase ante la falta de atención de sus alumnos. Trata de hacerlos reaccionar.

Toma 5 (2:36 min.)

Los alumnos comienzan a contar la historia que la profesora les indica. Ella dice las frases y ellos las repiten. Un alumno tiene a Patch, la mascota, en sus manos y hace mímica con ella cerca de las mesas de sus compañeros mientras la profesora dice lo que Patch va a hacer:

- *"Let's climb. What fun! Hello Let's swim. What fun … and now Patch meets Pig and the pig says… Let's roll."*

La maestra insiste en que utilicen la expresión corporal para escenificar la actividad y concluye diciendo:

- *"… and Patch now is very dirty."*

Todos interpretan con gestos lo que dice la profesora desde sus mesas. Al poco rato, los alumnos se levantan y se acercan al encerado para ver el póster de la historia de cerca.

Tomas 6 y 7 (2:25 min)

Para atraer la atención de los alumnos, la educadora entona la frase:

- *"Stand up, everybody stand up."*

Y, de este modo, inicia la siguiente actividad en la cual la profesora reúne a los alumnos en la alfombra. Acto seguido, emplea el reproductor de audio para que escuchen una canción en la que se practican las acciones que previamente habían visto en la historia:

- "*Run, swim, roll, …"*

La profesora comienza con una rutina para finalizar la sesión:

- *"Everybody sit down just like me. Calm down! shhhhh. Let's say good bye to Patch.*"

Pregunta a los alumnos:

- *"Where is Patch? Oh! In the box? No, it is here, on the table."*

Y se despiden con la canción de fin de la sesión:

- *"Pa-atch, Pa-atch, jump up high and wave bye, bye."*

La maestra se dirige a los alumnos en inglés durante toda la sesión.

Código	C	R	5	12	PU

Toma 1 (35 seg)

El profesor coloca a los niños formando un corro en la zona de la alfombra. Es la rutina de presentación del personaje, "Bertie, the Teddy Bear." El profesor saluda a los alumnos que contestan respondiendo al mismo y les indica que van a cantar la canción de "Bertie."

Toma 2 (1:57 min)

Inician la canción, pero ante la pregunta insitente de una niña sobre una actividad de ginmasia que le gustaría realizar, el profesor detiene el canto y le responde que no. Luego, indica a los alumnos que colocará a "Bertie" en una mesa.

A continuación, realizan el juego de "Rolly Polly," girando las manos hasta que dan diez vueltas y las van contando en grupos de cinco (del uno al cinco y del seis al diez). Comienzan de nuevo la canción, pero en esta ocasión, en vez de contar, aumentan la velocidad de las vueltas cuando el profesor dice:

- *"Quickly!"*

Los alumnos repiten el mensaje al tiempo que dan las vueltas a las manos lo más rápido que pueden. A continuación, el profesor dice:

- *"Slowly."*

Y los alumnos comienzan a hacerlo muy despacio.

Comienza una nueva actividad una vez más con una canción. Ahora, levanta los brazos introduciendo el concepto "Up" y acto seguido hace lo propio con "Down," bajando los brazos. Los alumnos participan en la actividad con interés. Al iniciar de nuevo la canción, cambia los conceptos y practican "Out" e "In" con el apoyo de expresión gestual para la interiorización de los mismos.

Toma 3 (2:03 min)

El profesor les indica que tiene una caja y, a continuación la coloca en el medio del aula. Dice a los niños que tiene muchas cosas en la caja.

El maestro explica que va a abrir la caja y un alumno repite la palabra "Open." A continuación, coge una pieza de fruta y les pregunta si saben qué es y de qué color. Los alumnos responden y el profesor la coloca en el suelo a la vista de todos.

Antes de sacar el siguiente objeto dice a los alumnos:

- *"Yummy, yummy."*

Y les pregunta si les gustan las hamburguesas. Los alumnos contestan que sí y escoge otro objeto de la caja pero antes de mostrarlo, lo hace sonar. Cuando lo muestra, los alumnos pronuncian su nombre y lo sitúa en el suelo cerca de la caja.

Toma 4 (2:03 min)

El profesor busca otra pieza de fruta en la caja y pregunta qué es y qué color tiene. Al terminar con la fruta, anuncia que también hay animales. Comienza mostrándoles un conejo, que los niños conocen bien, y después dice que hay un animal muy grande. Al sacar la vaca, les pregunta sobre su nombre y su color.

Toma 5 (1:57 min)

Al extraer el perro de la caja, el profesor dice un color incorrecto y los alumnos rápidamente le corrigen. Acto seguido, coge un pato, animal que los alumnos identifican perfectamente. Después, muestra un pez y los alumnos lo nombran enseguida y describen sus colores sin dificultad.

El profesor se percata de que se ha olvidado una pieza de fruta en la caja y la describe para que los niños la identifiquen sin tener que verla.

Toma 6 (1:33 min)

A continuación, les dice que hay un animal pequeño y les da varias alternativas:

- *"A horse, a fish, a chiken,… "*

Entonces, un alumno dice el nombre correcto y todos lo repiten.

El profesor describe el último animal antes de mostrarlo a los alumnos. Una vez descrito, lo muestra y ofrece una pista sobre su nombre. Los alumnos completan el concepto sin dificultad. Este animal es igual que la mascota del método de inglés que se sigue en el centro. Se termina la actividad pidiendo un aplauso para todos y comienza una nueva dinámica.

Toma 7 (3:20 min)

El profesor llama la atención de un alumno para que se levante y busque un objeto determinado, entre los que se han depositado en el medio del corro. Una vez localizado,

le pide que lo vuelva a la caja. Hace lo mismo con otro alumno, pero como éste está un poco desorientado, un compañero le indica lo que dijo el profesor traducido al castellano. Los compañeros le aplauden al terminar su turno y otro toma su lugar siguiendo las instrucciones que imparte el profesor.

Continúa la actividad con la participación de más alumnos y al terminar, coloca la caja en la mesa. Un alumno pregunta si ya acabaron la clase y el profesor les indica que no, y ordena que se levanten.

Tomas 8 y 9 (2:20 min)

El educador comienza a entonar un canto en el que los alumnos tienen que utilizar la expresión corporal: brazos arriba, abajo,… Nos imaginamos que es esto a lo que la alumna se refería al principio de la sesión al preguntar sobre la gimnasia.

Para terminar la clase, se despiden de su mascota Bertie con la canción, "Bye, bye Bertie." Todos dicen adiós y el profesor les pide que se sienten.

Toma 10 (33 segundos)

Con el fin de terminar la actividad, ya que al profesor le faltaba un CD con la canción "Head and shoulders, knees and toes," el profesor decide entonarla él mismo con la ayuda de los alumnos y escenifican la canción haciendo mímica colocados en círculo.

El profesor emplea la lengua inglesa prácticamente toda la sesión y las actividades que se desarrollan se centran en la práctica de las destrezas orales.

➢ *Observaciones de clase en la provincia de Lugo*

Código	LU	R	4- 5	1	PU

Toma 1 (2:20 min.)

La profesora inicia la sesión saludando a todos los alumnos de manera individual. Cuando termina de hacerlo, y una vez recibida la contestación de sus alumnos, realiza un saludo más general:

- *"Hello pupils."*

Al que los alumnos responden a coro. Acto seguido, la profesora les indica que canten la canción de *"Old* McDonald," pero con una letra adaptada a los intereses pedagógicos de la clase, "… had a dog, had a cat… had a fish… had a cow…" Y los niños siguen la canción con la profesora y emiten los sonidos de los animales cada vez que los nombran.

Toma 2 (11:42 min.)

La profesora pide a los alumnos que se pongan de pie en la alfombra. La profesora enciende el reproductor de audio y los alumnos escuchan y bailan una canción que está en dos lenguas- en castellano y en inglés- sobre los días de la semana:

- *"El lunes: Monday… el martes: Tuesday…"*

A continuación, la profesora sugiere que los alumnos se sienten en sus pupitres para realizar una ficha. Les pide que cojan los lápices y de nuevo saluda a los niños a medida que les entrega las fichas individualmente.

Después de entregarlas, indica los dos lugares en los que tienen que poner su nombre. Una vez que están preparados, les da la primera instrucción:

- *"Paint the cow Brown. Brown crayon, please."*

La profesora se asegura de que los alumnos estén realizando la actividad correctamente y ayuda a algunos aclarándoles cuál es el color marrón. Ellos se afanan en realizar la tarea indicada por la profesora. Cuando ve que los alumnos realizan la tarea hablando en su lengua, la profesora les dice:

- *"In English, please."*

Y si hablan mucho les reprende diciéndoles:

- *"Be quiet!"*

Tomas 3 y 4 (3:36 min)

En este clip, observamos a los alumnos realizando la actividad de coloreado de la vaca. En el video, se muestra la toma de un alumno mientras realiza la tarea.

La profesora sugiere a los alumnos que canten la canción de "Old McDonald," mientras realizan la tarea de coloreado. Los alumnos participan en la actividad

mostrando interés mientras pintan aunque, como están concentrados en su tarea de pintar, siguen la secuencia de animales que marca la profesora y ellos continúan emitiendo el sonido que corresponde a cada animal.

Después de un pequeño incidente con una alumna que se mancha las manos, la profesora reinicia la canción y pide participación de todos en la misma. Cuando la maestra deja de cantar para atender a las tareas de coloreado de varios alumnos que necesitan ayuda, algunos comienzan a cantar la canción de manera espontánea.

Toma 5 (2:37 min)

La profesora reinicia la canción durante la tarea una vez más. Mientras la entona, hace puntualizaciones a los alumnos para que sean curiososos con el trabajo: que se fijen en los colores que emplean y que se mantengan dentro de los límites de la tarea.

Toma 6 (9:31 min)

La maestra emplea los refuerzos positivos para animar a los alumnos que han realizado bien la tarea e inicia la segunda parte de la actividad de coloreado explicando cuál es el color del pato:

- *"The duck is yellow."*

Indica también el color de las patas y el pico:

- *"The legs are orange and the beak is orange."*

La profesora se detiene para comprobar el trabajo que están realizando los alumnos y repite las instrucciones dadas al principio de manera individualizada si comprueba que existen dificultades de comprensión.

Como algunos alumnos ya han terminado la segunda parte de la actividad, la profesora insta a una niña a que realice la tercera parte:

- *"Take your scissors, Marta."*

La maestra pregunta al resto de la clase si desean salir a cantar. Varios alumnos alzan la mano. Se le pide a una alumna que se aproxime para cantar, pero ésta rechaza la propuesta argumentando que no conoce la canción. La profesora le anima y se muestra dispuesta a ayudarla pero la alumna declina la oferta.

La educadora insiste en encontrar un alumno que cante la canción de pie para todos pero una vez más rechazan su sugerencia. Finalmente, una alumna se muestra dispuesta a realizar la actividad de cantar para todos. Se acerca a la profesora y ésta le pregunta qué animal quiere interpretar. La alumna elige un pez:

- *"Old McDonald had a fish, glu, glu, glu…"*

Lo que repite en varias ocasiones. Ante la felicitación pública de la profesora, los compañeros comienzan a aplaudirle y la alumna hace una reverencia en señal de agradecimiento. La maestra pregunta de nuevo si alguien quiere cantar la canción e inmediatamente surgen varios niños que lo solicitan. Uno de ellos escoge la foto del perro y entona la canción con la ayuda de sus compañeros.

Sucesivamente, se acercan más alumnos y escogen el animal que quieren interpretar en su canción. Todos ellos reciben la felicitación de su profesora y el aplauso de sus compañeros.

Al tiempo que cantan la canción, los alumnos más rápidos solicitan la atención de la maestra diciendo en voz alta:

- *"Profe, take your scissors."*

La profesora les acerca la caja de las tijeras para que, los que han acabado de colorear, las cojan para terminar la tarea de recortado. Al realizar esta tarea, los animales quedan divididos en dos partes: cabeza y tronco. Algunos alumnos hacen coincidir las partes al revés de modo que les queda una vaca con cabeza de pato y un pato con cabeza de vaca.

Un alumno pide permiso para beber y acto seguido varios solicitan lo mismo. Los alumnos se acercan a la estantería donde están colocados sus vasos y por turnos, con la ayuda de la profesora, proceden a beber. Mientras tanto, los que no han finalizado la tarea se afanan en concluirla.

Tomas 7 y 8 (1:48 min)

La profesora ofrece agua a todos los alumnos llamando la atención de los más ensimismados en su trabajo. A continuación, los niños retoman su trabajo pero la profesora les avisa de que la actividad está a punto de concluir.

Para ello, imparte instrucciones con el fin de que los alumnos recojan su material de trabajo:

- *"Pick up your scissors, please. Pick up your pencils."*

Poco a poco, recogen todo el material guardándolo en las estanterías correspondientes para emplearlo en la próxima sesión de inglés.

La clase de inglés se imparte exclusivamente en lengua inglesa.

Código	LU	R	5	3	PU

Toma 1 (2:02 min.)

La profesora comienza la sesión saludando a todos los alumnos y pidiéndoles que se coloquen en pie. Acto seguido, les indica que se coloquen formando un círculo:

- *"In a circle, please."*

La profesora entona la canción de saludo para iniciar la sesión:

- *"Hello everyone, tra-la-la-la-la…"*

Todos los alumnos participan activamente en la canción cantando y saludando con la mano. La profesora les felicita al terminar el canto. A continuación, les pregunta si se acuerdan de la ropa*:*

- *"Do you remember clothes? Yes or no?"*

A lo que los alumnos contestan afirmativamente. Entonces, la profesora muestra unas fichas con dibujos de ropa, les pide que presten atención y les pregunta:

- *"What is it?*"

Y los alumnos contestan sin dudar:

- *"Hat, swimming suit, T-shirt, trousers, umbrella."*

La profesora les felicita y les pregunta si recuerdan la canción de la ropa:

- *"Do you remember the song about clothes?"*

Toma 2 (1:45 min)

Los alumnos entonan la canción con las prendas de ropa que la profesora indica:

- *"Your T-shirt on your tummy, your trousers on your legs,…"*

Acto seguido, la profesora sugiere hablar del tiempo y pregunta:

- *"What's the weather like?"*

A lo que los alumnos responden:

- *"It's cold,*" encogiéndose para representar el frío.

La profesora añade:

- *"And it's rainy."*

Ante lo que los alumnos repiten y escenifican la caída de la lluvia golpeando con en el índice de una mano en la palma de la otra.

Les enseña unas fichas con dibujos para que ellos digan el tiempo que hace en cada escena. En la primera los alumnos responden:

- *"It's sunny,"* elevando los brazos imitando la forma redonda del sol.

En la segunda dicen:

- *"It's rainy,"* imitando la caída de la lluvia.

En la tercera:

- *"It's cold,"* encogiéndose para representar la sensación de frío.

En la cuarta:

- *"It's windy,"* moviendo los brazos hacia delante para representar el soplido del viento.

En la quinta:

- *"It's hot,"* ante lo que los niños cogen el cuello de su camiseta y tiran hacia abajo para representar la sensación de calor.

La profesora vuelve a repetir la actividad con todos los alumnos y los felicita efusivamente por el trabajo realizado.

Toma 3 (1:45 min)

A continuación, cambia de actividad y llama a una alumna para realizar una tarea individualizada. Después de colocar una serie de fichas sobre una mesa, le pregunta:

- *"What do you do when it's sunny?"*

Ante lo que la alumna coge una ficha en la que hay una camiseta y dice:

- *"You put on your T-shirt."*

A continuación, hace lo mismo con, "when it's raining/ cold/ windy/ hot." La alumna contesta cogiendo la ficha correspondiente a lo que se le dice y expresando oralmente su respuesta, "Umbrella, hat, jacket, swimming suit." La profesora felicita a la alumna al terminar la actividad.

Toma 4 (1:15 min)

La actividad continúa y se llama a otra alumna y pide a los niños que escuchen a su compañera:

- *"Listen to Vanessa, please."*

Cada vez que la alumna responde, la profesora refuerza sus respuestas por medio de la felicitación.

Toma 5 (2:11 min)

La profesora inicia la canción del tiempo en la que se combinan los conceptos aprendidos y los alumnos la siguen inmediatamente. Cantan al unísono y escenifican los vocablos a medida que aparecen en la canción.

A continuación, los alumnos se sientan a petición de la profesora y se despiden, ya que la clase se ha terminado con la canción de despedida, "Bye, Bye everyone." Los alumnos participan en la canción agitando la mano en señal de saludo desde sus asientos. Una vez más, la profesora refuerza su trabajo en la actividad por medio de la felicitación y les envía un beso como acto final de despedida:

- *"A kiss to you."*

Ante lo que los alumnos responden de la misma manera devolviéndole el saludo.

La profesora se expresa en inglés durante toda la sesión y se comprueba que los alumnos no tienen dificultad en comprender las instrucciones que les dan.

Código	LU	U	5	4	PR

Toma 1 (2:02 min)

La educadora inicia la sesión saludando a los alumnos y preguntando:

- *"The helper today… who is the helper today?"*

Como nadie contestaba, la profesora consulta su lista y dice el nombre del alumno, el cual se levanta inmediatamente para acercarse a su mesa. Ella les pregunta:

- *"¿Cómo le decimos? ¿Adrián es boy or girl?"*

Y todos contestan:

- *"Boy."*

La profesora pregunta:

- *"Y ¿cómo le decimos?"*

A lo que todos los alumnos responden:

- *"You are the helper today."*

Después de este primer momento de organización de la sesión, la profesora les dice:

- *"What's the weather like today? Look through the window! Today is cloudy, is sunny…"*

Una alumna contesta:

- *"Cloudy."*

La profesora sugiere varias alternativas:

"... is sunny, is rainy, is cloudy?"

Los alumnos repiten:

- *"Cloudy."*

Y la profesora refuerza:

- *"It's cloudy, OK."*

Acto seguido la profesora pregunta:

- *"¿Quién falta hoy a clase?*"

Los alumnos responden diciendo los nombres de los dos alumnos ausentes.

La maestra enciende el cañón para proyectar las actividades que quiere trabajar con los alumnos. Les indica que van a iniciar una actividad de canto y les pregunta dónde está la mascota, *Patch*:

- *"Where is Patch?... in the box?"*

La mascota se encuentra en una cajita con forma de casa que tiene una puerta. La profesora abre la puerta de la casa y le pone la marioneta al ayudante del día en su mano.

Toma 2 (5:58 min)

Comienza a sonar la canción, "Hello, how are you?" El ayudante agita la marioneta de Patch al tiempo que canta la canción de saludo y toda la clase entona el tema al unísono:

- *"Hello, hello, how are you? Hello, hello I'm fine thank you."*

Una vez que la canción finaliza, la profesora selecciona tres mesas de alumnos para que entonen la primera parte de la canción, "Hello, hello, how are you?" y las otras mesas tendrán que contestar con la segunda parte del canto, "Hello, hello I'm fine thank you." Se hace sonar la canción en el reproductor de audio de nuevo y los alumnos comienzan a cantar por grupos y por turnos.

Al terminar la actividad de canto, la profesora se dirige a la pizarra y dice:

- *"Look at the poster, please. Patch is a cook.*"

Y les pregunta

- *"What's on the pizza?"*

Ella comienza a enumerar los ingredientes que tiene la pizza y los alumnos repiten lo que se les dice:

- *"Cheese, eggs, sausages, tomatoes and ham."*

La maestra indica que seguidamente verán el video de la pizza y que van a jugar, por lo que les pregunta:

- *"Who wants to play? Hands up!"*

En ese momento, la mayoría de los alumnos de la clase levantan la mano. La profesora selecciona a cinco alumnos y les dice:

- *"Let's put the flashcards in the box."*

Una vez que las fichas están dentro de la caja, llama a una alumna para que escoja una ficha. La alumna la muestra a la clase y todos verbalizan el concepto en voz alta. Después, se coloca con sus compañeros que están de pie y otro alumno se acerca a la caja para seleccionar otra ficha. Se la muestra a la clase y todos dicen:

- *"Cheese."*

Se repite la acción con otro alumno y la clase contesta. Una vez que todos han participado, la profesora les indica que se sienten.

Toma 3 (2:00 min)

Ahora, la profesora dice a los alumnos que le tienen que preguntar a Patch dónde están los ingredientes y Patch, como es un perro, no necesita saber leer ni distinguir los dibujos; los señalará olfateando. El ayudante del día es el encargado de realizar este juego.

Los compañeros de la clase hacen la primera pregunta sugerida por la profesora:

- *"Where is the ham?*

Y el ayudante acerca el hocico del perro al jamón, ante lo que todos los alumnos contestan:

- *"Yes."*

Se repite la operación con *"Cheese,"* y el ayudante, sin dudar, acerca la marioneta al queso. El juego continúa hasta que se terminan los ingredientes.

Toma 4 (3:27 min)

Ahora, la profesora propone un juego de adivinanzas. Pretende que Patch adivine los ingredientes sin que se vean los dibujos. De nuevo, solicita la participación de un voluntario para que formule a Patch las preguntas pertinentes. El alumno dice:

- *"Where is the ham?"*

El ayudante acerca a Patch a una ficha que al darle la vuelta descubre el dibujo del jamón.

Otra alumna sugiere una nueva pregunta

- *"Where is the tomato?"*

El ayudante aproxima la marioneta a la pizarra y acierta el lugar donde está el tomate ya que recuerda su posición antes de darles la vuelta en la actividad anterior. Cuando le preguntan:

- *"Where is the egg?"*

El alumno duda y selecciona una ficha que es incorrecta, pero después rectifica seleccionando la correcta. La profesora sigue haciendo preguntas al alumno hasta que no quedan fichas.

A continuación, y para terminar la actividad, le dicen a la mascota:

- *"Patch, patch, wave bye bye,"* y lo meten dentro de su caja/casa.

Toma 5 (2:59 min)

La profesora indica los alumnos que se pongan de pie y les pide que escuchen:

- *"Listen to the actions".*

Entonces, acomete la tarea de pronunciar verbos de movimiento y los alumnos hacen mímica para escenificarlos sin moverse de su sitio, junto a sus mesas de trabajo.

A la voz de *"Jump,"* los alumnos saltan levemente y cuando escuchan *"Run,"* comienzan a fingir que corren. Entonces, la profesora les indica:

- *"Quick!"*

E incrementan el ritmo considerablemente. Y ante la orden,*"Slow,"* aminoran la marcha hasta que la profesora dice:

- *"Walk."*

Acto seguido, les insta a que naden *"Swim,"* y finalmente a que se sienten. A continuación, les sugiere que se duerman *"Sleep,"* ante lo que cierran los ojos y algunos incluso emiten un silbido a modo de sueño profundo. Al poco rato, les ordena:

- *"Wake up! Stand up!"*

Con lo que interpretan el papel de alguien que se levanta y despereza después de haber estado profundamente dormido.

La profesora continúa emitiendo órdenes, "wave, swim, run, jump…" y repite algunas de las utilizadas con anterioridad. Los alumnos siguen al pie de la letra las instrucciones de la profesora de modo que hace un repaso por muchos de los verbos de movimiento que los alumnos conocen apoyados por la mímica que los representa. Le dedican un buen rato a esta actividad en la que los alumnos se mueven por la clase y activan su atención con sus movimientos.

Finalmente, la profesora indica:

- *"Time for tables!"*

Ellos repiten la frase que completan por medio de una tonada:

- *"Sit down, please, on your chairs."*

Al terminar la frase, todos los alumnos se encuentran sentados en sus sitios.

Toma 6 (4:20 min)

La profesora les anuncia que van a ver un video que proyectará con el cañón en la pizarra. Pero antes, llama al ayudante "the helper," le hace entrega de unas fichas con colores y explica a todos el procedimiento de la dinámica:

- *"The helper shows the cards, the colours, and you say the names."*

La profesora explica al ayudante cómo tiene que hacer la pregunta:

- *"What's this?"*

Antes de mostrar las fichas.El ayudante se pone manos a la obra y los alumnos responden con acierto. La profesora releva al ayudante y hace un rápido repaso de los colores.

Al finalizar, les pide que cuenten desde el número uno haciendo palmas. Los alumnos cuentan hasta el cuarenta*"forty,"* correctamente. La profesora los felicita e inicia una cuenta atrás:

- *"From ten to one"* señalando con los dedos. *"ten,..., nine,..."*

Cuando los alumnos se confunden, sus propios compañeros los corrigen y realizan la cuenta atrás con corrección.

Toma 7 (3:40 min)

La profesora enciende el ordenador y, mientras esperan, pide a los alumnos que expresen los números en voz alta. Una vez que la proyección se inicia, la profesora les pregunta sobre los ingredientes que se oyen en la grabación. Los alumnos deciden cuáles son seleccionándolos en la pantalla. Cuando los niños eligen el ingrediente correcto, *"Patch,"* que aparece en el video, les dice:

- *"Yummy."*

Y les pide que añadan otro ingrediente. Cuando consiguen todos los ingredientes, *"Patch"* les premia con una estrella.

Toma 8 (2:30 min)

En la proyección se muestra el juego de "Old McDonald," con cuatro escenas que los alumnos tienen que hacer corresponder con las conversaciones que escuchan. "Old McDonald has a *farm. On the farm he has a little calf."*En la grabación se pregunta:

- *"What's the matter?"*

La pregunta se refiere a cada una de las cuatro casillas que hay que ordenar y los alumnos tienen que seleccionar la escena correcta para recibir el premio.

Toma 9 (2:59 min)

La profesora pasa a otra actividad de memoria en la que los alumnos tienen que recordar las parejas de cada carta que se descubre. Algunos se ponen muy nerviosos y empiezan a decir:

- *"Esa, esa."*

Ante lo que la profesora les pregunta:

- *"On the left or on the right."*

Para reforzar conceptos de lateralidad y los alumnos contestan:

- *"Right."*

A continuación, realizan una especie de juego de "Tiro al Pato" en el que tienen que decir "OK" cuando lo que se dice aparece en la mirilla de la pantalla.

Todos están esperando a que aparezca "Patch" en pantalla y cuando lo hace para entregar la estrella, los alumnos pronuncian su nombre con regocijo. Cuando en el juego se pregunta:

- *"Do you really want to exit?"*

Los alumnos dicen "No," pero la profesora dice "Yes, finished," ya que la clase ha terminado.

Todos escuchan la despedida de "Patch "bye, bye," y la profesora les indica que canten la canción de despedida "Patch, Patch, wave bye, bye." Para finalizar, la profesora entona la canción "It's time to finish now and say good bye. Good bye!" que todos los alumnos cantan al unísono.

La educadora sólo emplea castellano al principio de la clase para organizar el comienzo de la sesión. Durante el resto de la sesión, la lengua de comunicación es el inglés aunque los alumnos emplean castellano para contestar a alguna pregunta.

Código	LU	U	5	5	PU

Toma 1 (3:58 min)

Los alumnos están sentados cantando una canción sobre los animales que escenifican con las manos:

- *"A snake goes like this: sss, sss, sss…"*

A continuación, se menciona otro animal y cantan:

- *"A monkey goes like this: iii, iii, iii."*

La canción prosigue mientras los alumnos imitan a otros animales: "a tiger, a parrot."

A continuación, la profesora enciende el reproductor de audio y coge los posters en los que se representa el cuento, con lo que da comienzo la historia. Para atraer la atención de los alumnos, les enseña el libro y les dice:

- *"Look at the flashcard and listen."*

Un alumno repite:

- *"Listen to me."*

La historia se titula, *"What's this?"* y trata sobre un niño que pregunta a su profesora lo que son los animales. Ella se lo explica y también le dice el ruido que emiten. Los niños prestan mucha atención y repiten algunos de los sonidos que escuchan en el cuento. Al terminar el mismo, los alumnos piden a la profesora la repetición de la grabación y un niño dice:

- *"Otra vez, please."*

Cuando los animales ya han sido presentados, aparece Cucky. Este personaje es un canguro y se cae al hacer su aparición, lo que provoca la risa de los alumnos y el ruego a la profesora para que se repita la escena.

Toma 2 (3:55 min)

Es la hora de decir adiós, "Good bye time." Como los alumnos conocen bien la canción, comienzan a entonar el tema, "Bye, bye everyone."

A modo de refuerzo y antes de marcharse, la profesora les enseña las fichas de los animales para que realicen una última actividad de reconocimiento. Las oculta y las

destapa una a una para que identifiquen y pronuncien los nombres de los animales a medida que los ven.

Para terminar, ponen en práctica un último juego. En esta actividad lúdica, los alumnos tienen que adivinar el animal que la profesora tiene en la mano cuando ésta les muestra sólo una pequeña parte de la ficha. El alumno que realiza la actividad acierta y eso provoca una manifestación general de satisfacción. Se repite el juego en el que participan varios alumnos. Siempre que aciertan, la profesora entona la canción para que los alumnos la sigan.

Un alumno pregunta por qué no se pueden despedir de Cucky. La profesora accede y algunos anticipan espontáneamente en la canción de despedida:

- *"Bye, bye everyone, bye bye everyone."*

La sesión se desarrolla únicamente en lengua inglesa. En ocasiones, los alumnos emplean una mezcla de castellano e inglés para comunicar sus ideas.

Código	LU	U	4	6	PR

Toma 1 (2:02 min.)

Los alumnos comienzan la sesión sentados en la alfombra formando un círculo. La profesora saluda a todos con la mascota del método de enseñanza, Cucky, y les indica que escuchen la canción:

- *"Listen to the song, Hello everyone."*

Pero antes, les pide que se pongan en pie y a continuación que atiendan a lo que ella hace:

- *"Look at me, OK?"*

Todos los alumnos cantan la canción y mueven los brazos en señal de saludo. Al terminar la canción, la profesora les felicita:

- *"That's good!"*

Les anuncia que van a conocer a un nuevo personaje llamado *"Chicky, the monkey."*

Toma 2 (2:33 min)

La profesora enseña la marioneta del nuevo personaje y la coloca junto a *"Cucky, the cat."* Los alumnos repiten los nombres de las mascotas que ya conocen y tratan de aprender el nombre de su nuevo amigo, por lo que están muy atentos cuando la profesora lo pronuncia.

A continuación, la profesora pone los brazos de la nueva mascota alrededor del cuello de varios alumnos y les pregunta su nombre. Al principio, hay alumnos que se quedan sorprendidos y no saben qué decir. Todos quieren tocarlo y jugar con él pero no contestan a su pregunta:

- *"What is your name?"*

Uno de ellos contesta a Chicky diciendo su nombre y todos los demás imitan a su compañero con lo que lo verbalizan cuando la profesora se lo pregunta.

Toma 3 y 4 (2:20 min)

Después de terminar la ronda, la profesora se dirige a una alumna a modo de ventrílocua con la mascota en la mano y le pregunta, fingiendo que es Chicky el que lo hace:

- *"What colour is your jacket?"*

Al comprobar que la alumna no contesta se dirige a otra alumna y le pregunta sobre el color de su chaqueta. Al ver que tampoco contesta, la profesora les dice:

- *"You don't remember the colours?"*

Entonces, su compañera contesta por ella:

- *"Red."*

La maestra felicita a la alumna y se dirige a otra niña para preguntarle sobre el color de su ropa. Acto seguido, se dirige a un alumno y éste le contesta en castellano ante lo que la profesora insiste:

- *"In English."*

Y el alumno responde:

- *"Blue."*

Los alumnos ya están centrados en la actividad y la profesora continúa señalando su ropa para hacer un repaso de los colores.

Se decide cambiar de actividad y se propone a los alumnos escuchar el cuento del día. Al ver que todos están un poco dispersos, la maestra decide utilizar una rutina para centrarlos en la tarea. Esta rutina es hacer un tren y circular al ritmo de una canción.

Toma 5 (59 segundos)

La educadora se coloca al frente del tren pidiendo atención a los alumnos. La canción enumera a las mascotas y el tipo de animales que son *"Cucky the cat, Denzel the duck,…"* Los alumnos se agarran al que va delante y cantan la canción al tiempo que se mueven por la clase. Al terminar el canto, una alumna dice:

- *"¡Otra vez!"*

La profesora les indica:

- *"Shhh, everybody sit down,"* en un tono muy tranquilo y todos los alumnos se dirigen a sus sillas.

Toma 6 (2:23 min.)

Los alumnos se sientan y la profesora hace una pregunta mientras manipula unas fichas con dibujos:

- *"Where is the elephant? I'm looking for the elephant"* y mientras lo busca dice *"Elephant, where are you?"*

Ellos repiten lo que la profesora verbaliza, pero, de pronto, la profesora se detiene y comenta:

- *"Ah! This is the elephant."*

Señalando a otro animal ante lo que los alumnos dicen casi a coro:

- *"No, the rabbit."*

De nuevo, selecciona otra ficha y pregunta a los alumnos:

- *"Is this the elephant?"*

Los alumnos contestan:

- *"No, fish."*

Acto seguido, escoge otra y los alumnos contestan antes de que se les pregunte:

- *"Turtle."*

A continuación, les muestra otra ficha y pregunta:

- *"What's this?"*

Ellos contestan:

- *"Bird."*

Y mostrando la ficha a todos los alumnos, cambia la pregunta y dice:

- *"What colour is it?"*

Los alumnos contestan correctamente y la profesora prosigue con las preguntas sobre los colores de las partes del pájaro señalándolas con el dedo:

- *"And his beak, what color is it?"*

Los alumnos contestan sin dudar:

- *"Yellow."*

Finalmente, muestra la ficha del elefante y pregunta:

- *"And this one?"*

Y una alumna contesta:

- *"Gris."*

La profesora la corrige:

- *"Grey. It's grey. OK?"*

A continuación anuncia la narración de la historia:

- *"We are going to listen to a story."*

Toma 7 (2:58 min)

La profesora comienza mostrándoles una mariposa de papel con muchos colores y les dice:

- *"This one is a beautiful butterfly"* y la mueve hacia arriba y hacia abajo mientras indica,
- *"It can fly."*

Acto seguido, sostiene en alto la marioneta del mono y les pregunta:

- *"And this one… Is this an elephant?No. Is this a bird…? What is this?"*

Los alumnos se quedan expectantes esperando la respuesta de la profesora:

- *"A monkey."*

A continuación, varios alumnos repiten las palabras de la educadora. Después de una breve pausa en la que la maestra ordena las fichas para contar la historia, les dice:

- *"Are you ready?*

Los alumnos guardan silencio para prestar atención al cuento:

- *"This is a Young monkey. His name is Chicky. The Young monkey has lost his mum…"*

Después, la mariposa le ayuda a buscar a su madre. Pero antes le hace una serie de preguntas para que el mono le conteste:

- *"Is she big?*"
- *"Yes, she is big."*

La profesora escenifica el tamaño de la madre levantando los brazos ante lo que los alumnos imitan a la profesora y repiten:

- *"Biiiig."*

La maestra muestra una ficha con el dibujo del elefante y les pregunta:

- *"Is this your mum, little monkey?*
- *"No."*

Y cuando dice que su madre no tiene colmillos ni trompa, *"tusks or trunk,"* la profesora hace mímica para dejar claro qué quieren decir estas palabras ya que son conceptos que los alumnos aún no manejan.

Toma 8 (1:02 min)

A continuación, muestra otra ficha con el dibujo de una serpiente y les pregunta:

- *"Is this your mum?*
- *"No."*

E igual que en la descripción del elefante, escenifica lo que hace la serpiente:

- *"My mum doesn't slead or hiss."*

Acompañando sus palabras con mímica para que los alumnos comprendan los conceptos. La profesora muestra otra ficha y pregunta a los alumnos:

- *"Is this your mum, little monkey?"*

Los alumnos se ríen y niegan otra vez y la profesora anuncia que se trata de una araña, lo que repiten los alumnos inmediatamente. La profesora refuerza la afirmación diciendo:

- *"Yes, a spider."*

Y les dice que la mamá del mono no tiene ocho patas y, acto seguido, guarda la ficha.

Toma 9 (3:40 min)

La maestra muestra otra ficha en la que aparece un pájaro y una alumna dice:

- *"Es bird."*

Continúa diciendo las cualidades que la madre del mono no tiene:

- *"My mum isn't blue. My mum hasn't got a yellow beak."*

Dice la profesora mientras selecciona otro animal. En esta ocasión es una rana.

A continuación sostiene de nuevo la ficha del elefante y los alumnos dicen:

- *"Elephant."*

Ahora, pregunta a una alumna mostrando una nueva flashcard:

- *"Is this your mum, little monkey?"*

Ante lo que la propia profesora contesta:

- *"No, he is my dad."*

Y mostrando por fin la ficha de la madre, pregunta por última vez:

- *"Is this your mum?*"

A lo que todos los alumnos contestan afirmativamente.

Toma 10 (1:38 min)

Al terminar el cuento, les pregunta si les ha gustado y todos asienten. A continuación, un alumno comenta si van a hacer el juego de esconder y encontrar. La profesora responde que no se va a realizar la actividad ese día. Sin embargo, les explica que van a hacer la actividad de representar a todos los personajes del cuento por medio de unas fichas. Muestra todas las fichas para que refuercen la adquisición de los conceptos y recuerden los nombres de los animales.

Tomas 11, 12, 13 (2:32 min)

Ahora, entrega una ficha a cada alumno con todos los animales del cuento para trabajarla en sus mesas. La profesora comienza a repartir las cajas de colores para que inicien la actividad. Cuando les llama, todas las instrucciones se dan en inglés.

Una vez que tienen su caja de colores, los alumnos comienzan a pintar sus fichas y la profesora hace preguntas tales como:

- *"What colour is the monkey?"*

Para que los alumnos interaccionen en inglés al tiempo que colorean las fichas. También, les da instrucciones:

- *"You have to colour the monkey brown. Not yellow or purple, OK?"*

La profesora interacciona con cada alumno preguntándole sobre los colores de los animales.

Tomas 14, 15 y 16 (2:20 min)

La educadora recorre la clase para interaccionar con todos y preguntarles sobre los colores que tienen los animales que aparecen en sus fichas. En el segundo clip de esta serie, se ven imágenes de una mesa en la que los alumnos se encuentran en plena tarea realizando el coloreado de la ficha. También se muestran imágenes de otra mesa de trabajo en la que un alumno tiene dudas sobre el color del elefante. Ya que no tiene gris, pregunta si lo pinta de negro.

Toma 17 (1:06 seg.)

La profesora da instrucciones sobre el color del elefante:

- *"The elephant… black and white. Black and White is grey."*

El alumno las sigue y la profesora cambia de mesa para atender a otros alumnos. Vemos imágenes de alumnos trabajando en sus fichas afanándose en la tarea de coloreado.

Tomas 18 y 19 (2:12 min.)

Una vez terminado el trabajo de coloreado, la profesora les explica que han de recortarlo con las tijeras:

- *"And then, you have to cut it".*

Se aprecian las imágenes de un alumno realizando la actividad de recortado de los animales.

Mientras los más rápidos comienzan la tarea del recortado, los demás continúan con el coloreado de los animales. Los alumnos interaccionan entre ellos empleando su lengua materna e introducen palabras en inglés en medio de su discurso, por ejemplo, los colores:

- *"Era pink.*"

Otra alumna dice que en *"Spiderman,"* le picó una araña, relacionando la actividad con la película que había visto.

Toma 20 (1:42 min.)

La profesora supervisa el trabajo y corrige los errores de recortado. A medida que repasa el trabajo de los niños, les pregunta:

- *"What's this?"*

Cada vez que le entrega las partes de la ficha que el alumno ha recortado para reforzar los conceptos trabajados, la profesora hace preguntas al alumno para que reconstruya la historia que escucharon. Emplea una mezcla de preguntas en inglés y castellano para esta actividad:

- *"Do you remember? ¿Qué le decía? Is this your mum?"*

Un alumno reconstruye la ficha en el orden de la historia y lo coloca en su mesa de trabajo esperando a que los demás terminen la actividad.

Toma 21 (2:19 min.)

La profesora pregunta a los niños:

- *"¿Quién va a ser la mariposita butterfly?"*

Entonces escoge a dos alumnas y a una de ellas le asigna el papel de *"Butterfly,"* con lo que prende la ficha de la mariposa en su pelo. Y a la otra, que le asigna el papel de "Monkey," le coloca los brazos del mono rodeando su cuello.

La alumna con la mariposa debe preguntarle a la alumna con el mono:

- *"Is this your mum?"* Señalando al elefante.

Y ella contesta:

- *"No, it isn't."*

Después, la profesora les pide las mascotas.

Toma 22 (1:16 min.)

Pide a otros dos alumnos que salgan al centro de la clase con sus fichas recortadas para recrear la historia por medio de una actividad en la que, empleando la pregunta, "*Is this your mum?"* y las respuestas, "*No, it is a…"* o "Y*es, it is,"* los alumnos interaccionan utilizando la lengua inglesa y las imágenes que han coloreado.

Toma 23 (1:20 min.)

La actividad se repite con otras dos alumnas que interaccionan con las mascotas de "B*utterfly" y" Monkey."* Plantean las preguntas y dan las respuestas hasta que

termina la historia de la búsqueda de la madre del mono con la aparición de la última ficha.

Tomas 24, 25, 26 (1:37 min)

La profesora anima a los alumnos a que reproduzcan el juego en sus mesas y se establezca el diálogo de preguntas y respuestas a imitación de la actividad que han realizado sus compañeros en el centro de la clase. Después, la profesora da instrucciones a los que han terminado para que guarden el material empleado durante la actividad.

En este clip, se muestran imágenes del aula y de la colocación del material en la clase con las etiquetas en las lenguas que los alumnos trabajan en el aula y las fichas y pósters que están permanentemente a la vista de los alumnos.

Continúan realizando la actividad y los más rezagados recortan las fichas antes de terminar la clase. Dos alumnas interaccionan sin la supervisión de la profesora y realizan la actividad que ésta ha sugerido. Una de ellas corrige a su compañera en el orden de aparición de los personajes diciendo:

- *"No puede ser."*

Y su compañera los reordena. Cuando aparece la madre de "*Monkey*", cambian los papeles y es la otra alumna la que pregunta hasta terminar la actividad.

Toma 24 (5:25 min.)

Los niños se sientan en la alfombra con sus fichas en un corro. Una alumna coloca los recortes por orden delante de ella. Cuando se encuentran todos en el corro, la profesora pide atención y les pregunta:

- *"Ahora ¿qué vamos a repasar?"*

Un alumno contesta:

- *"Los animals."*

De nuevo les pregunta:

- *"¿Quién se acuerda de la canción de los animalitos?"*

Los alumnos comienzan a cantar *"Do you like birds? –Yes, I do.*" Y al terminar le pregunta la profesora dice:

- *"Where is the bird?"*

Para que los alumnos busquen entre sus recortes y enseñen la ficha correspondiente. También les pregunta:

- *"What colour is your bird?"*

A continuación, continúa la canción con *"Do you like spiders? –Yes, I do."* Y después, con "snakes, elephants,…" Durante el tiempo que están cantando la canción, los alumnos agitan en sus manos las fichas de los animales correspondientes.

Para terminar, ya que la tutora de aula acaba de llegar y está esperando a que termine la sesión, la profesora de inglés le dice a la profesora-tutora:

- *"Bueno profe, se lo pueden llevar para casita y le van a contar el cuento en casa, ¿verdad que sí?"*

Toma 25 (30 seg.)

Finalmente, los alumnos entonan la canción de despedida "Bye, bye everyone, tra-la-la-la-la…" y de este modo termina la sesión.

Durante las clases, la profesora emplea una mezcla de castellano e inglés para plantear las preguntas de seguimiento de la historia a los alumnos. El resto de las actividades se desarrollan en lengua inglesa.

Código	LU	R	5	7	PU

Toma 1 (1:54 min)

El profesor comienza siempre la sesión con una reunión de todos los alumnos en la alfombra. Se colocan de pie y hacen lo que ellos llaman "la gimnasia."

A indicación del profesor, los alumnos repiten lo que él hace y escenifican por medio de mímica lo que dicen. Es una tonada rítmica repetitiva que va cambiando los vocablos relativos a las partes del cuerpo:

- *"Arms, (silence) arms, (silence), arms, arms, arms, (silence)."*

Este patrón rítmico se repite variando únicamente las palabras, lo que supone un cambio en la escenificación de la mímica relativa al juego.

Una vez que termina el patrón, la tonada varía hacia dos conceptos previos a la puesta en movimiento del grupo clase, "Uuuuup, dooooown,…"

A continuación, el canto sufre una nueva variación que provoca que el grupo se ponga en movimiento:

- *"One, two, three, (silence) four, five, six (silence) seven, eight, nine (silence) seven, eight, nine (silence) one, two, three, …"*

Los alumnos se desplazan por la clase formando un tren hasta que el profesor levanta la mano y dice, "Stop," para interrumpir la dinámica.

Toma 2 (2:27 min)

La actividad varía ahora hacia los animales. El profesor dice:

- *"Lions, lions, grrrr, grrrr, lions, lions, grrrr, grrrr, …"*

Algunos de los alumnos se salen de la cadena y se mueven libremente por la clase. En ese momento, el profesor interrumpe la actividad y les pregunta a los niños:

- *"E, agora que somos?"*

Una alumna dice:

- *"Motor, motor."*

Y el profesor indica:

- *"Motorbike, motorbike, prrrrum, prrrrum."*

Los niños ahora se desligan totalmente de la cadena y comienzan a correr por la clase imitando las carreras de motos.

El profesor interrumpe la actividad diciendo "Stop," y acto seguido regresa a los conceptos de animales, "Elephants," ante lo que todos los alumnos emplean sus brazos a modo de trompa mientras se desplazan en el aula. Al darse cuenta de que no repetían

el concepto del animal, les indica que no les escucha y los alumnos comienzan a emitir el nombre del animal en voz alta.

El profesor emplea de nuevo el comando, "Stop," con el objeto de introducir un nuevo concepto. En este caso es:

- *"Train, train, chucu, chucu, train, train… "*

Varios de los alumnos, los niños en concreto, se salen de la cadena y continúan la actividad deambulando por la clase a su albedrío, aunque nunca dejan de realizar la dinámica.

A continuación, el profesor cambia de concepto e introduce "Plane, Car,…" repitiendo el patrón de los contenidos anteriores.

Para terminar la actividad, el maestro vuelve a la tonada, "One, two, three,…" pero esta vez anima a los alumnos a realizar el juego moviéndose por la clase con las piernas semi-flexionadas y repitiendo el canto en voz más baja. Poco a poco, se van enderezando, el ritmo de la tonada acelera y, antes de que se desboquen, les indica que se sienten para iniciar la otra actividad programada para esa sesión.

Tomas 3 y 4 (9:16 min)

El profesor da indicaciones para la elaboración de la tarea en sus mesas. A cada alumno se le entrega una ficha en la que se aprecia una cometa que tienen que colorear y finalmente recortar.

Para las actividades manuales, todos los alumnos tienen una caja con el material que pueden utilizar y, antes de realizar la actividad, se aseguran de que están en posesión de las herramientas necesarias.

El profesor recorre las mesas de trabajo animando a los alumnos a comenzar la tarea:

- *"Come on, paint."*

Los alumnos preguntan si tienen que recortar la cometa y una niña se dirige al profesor llamándole, *"*profe*."* El profesor pregunta cuál es su nombre, y varios alumnos contestan:

- *"Teacher."*

Al ver que los alumnos se refieren a los colores en su lengua, el maestro les indica que los verbalicen en inglés. Ellos siguen las instrucciones de su profesor y emiten mensajes como:

- *"Elisa, the blue!"*

Los niños eligen los colores que van a emplear para realizar la tarea y el profesor les anima para que trabajen en la cometa:

- *"A ver qué tal te va la kite."*

Tan pronto como terminan, llaman a su profesor para que les indique lo que tienen que hacer a continuación.

El profesor, a modo de ejemplo, recorta las tiras de papel de la cometa para que los alumnos sepan cuál es su cometido mientras dice *"cut, cut, cut,…"*. Después de recortar, indica que hay que doblar las tiras de papel:

- *"Now fold, fold,…*" y practica dos dobleces a modo de ejemplo.

A continuación, recortan la cola de la cometa y el resultado que pueden observar en el ejemplo de su compañero, crea entre ellos un gran revuelo. Como consecuencia de esto, todos muestran su inquietud por terminar la tarea lo antes posible.

El profesor exhibe uno de los trabajos que los alumnos realizaron en otra sesión de inglés. Se trata de un autobús elaborado con papel, colores y pegamento. El gusto del profesor por las manualidades se contagia a los alumnos ya que se entusiasman a la hora de realizar estas actividades.

Los alumnos se afanan en terminar su manualidad y el profesor se dirige a los mismos supervisando, de manera individualizada y de mesa en mesa, el trabajo que realizan.

Toma 5 (7:47 min)

Los niños pegan las cometas y los lazos de la cola en una cartulina de color azul y comienzan a colorearlos.

Cuando un alumno termina su tarea, y el resultado es óptimo, el profesor lo muestra al resto de la clase diciendo:

- *"Vedes! Así ten que quedar, very good!"* Y les anima a seguir trabajando:
- *"Cut, cut, cut,…" "paint, paint, paint,…"*

Una vez de que varios alumnos han pegado la cometa y han pintado la cola de la misma, se acercan al profesor y éste les indica:

- *"Ahora vas a hacer las clouds, las nubes."*

Y pregunta a los niños:

- *"Y las nubes ¿cómo son? ¿cómo son las "clouds?" Con trozos de algodón." "podes pintar o "sun, yellow."*

Y dirigiéndose a un alumno dice:

- *"Ahora ponlle nubes con el "glue". Ponlle nubes por aquí y al final ya te lo digo yo que vamos a dejar el "sun" precioso."*

Se acerca a un alumno que tiene su trabajo casi terminado y le indica:

- *"Vamos a hacer "magic."*

Y después de aplicar pegamento alrededor del sol, espolvorea un poco de purpurina para conseguir un efecto de brillo. Los demás alumnos prosiguen la tarea mientras el profesor se dirige a todos y cada uno a medida que pegan las nubes.

Toma 6 (2:51 min)

El profesor pregunta a un alumno:

- *"¿Tú qué quieres, "glue or …?"*

La clase es un taller de manualidades en el que los alumnos se levantan continuamente para coger más materiales o consultar con el profesor ya que todos quieren que les echen la purpurina en su manualidad, puesto que este hecho marca el final de la tarea.

Y, con esta actividad, suena el timbre y los alumnos terminan la clase. El profesor da las instrucciones para la elaboración de la manualidad en gallego y castellano y de vez en cuando dice una palabra en inglés.

Código	LU	R	5	8	PU

Toma 1 (2:59 min)

La profesora comienza la sesión con todos los alumnos en corro en el rincón de la asamblea. Pide a un alumno que se acerque para sostener el cartel de cómo comienza el cuento y llama a una alumna para que haga lo propio con el que indica cómo termina el mismo. A continuación, reclama la ayuda de otro alumno al que le entrega un sobre y le indica que, dependiendo de lo que haya en el interior, se tendrá que colocar en un sitio u otro del cuento.

Una vez que abre el sobre, la profesora le pide que cuente lo que sucede en la historia. La profesora le pregunta cómo se llama el personaje ante lo que una compañera contesta en voz alta:

- *"Lion."*
- *"¿Al lion qué le pasa?"*

Pregunta la profesora y una alumna contesta:

- *"¿Quién quiere comer a giraffe?"*
- *"Lion."*

La profesora pregunta:

- *"¿Quién va a avisar a giraffe de que viene el lion?"*

Ante lo que los alumnos responden casi a coro:

- *"Mouse."*

Y la profesora le indica:

- *"Entonces te tienes que colocar ¿dónde?"*

Acto seguido, entrega otro sobre a otra alumna y ésta, al ver el cartel que le corresponde, dice:

- *"El loro".*

La profesora replica.

- *"No. No es el loro es el…"*

La alumna rectifica diciéndolo en inglés:

- *"Parrot."*

La profesora pregunta de nuevo:

- *"¿A quién va a avisar?"*

Y la alumna contesta:

- *"A giraffe.*"

Repite la misma acción con otra alumna y en el sobre se descubre otro animal que avisa a la jirafa. En este caso es la cebra.

Toma 2 (3:15 min)

Una alumna recibe un nuevo cartel en el que aparecen varios animales, "*Parrot, elephant, mouse, zebra."* La profesora pregunta a la alumna cuál será su posición en el cuento y ésta, después de mirar las flashcards de sus compañeros, se coloca en el sitio correcto sin dudarlo.

A continuación, otro alumno recibe una nueva fotografía en la que aparecen varios animales que reconoce sin dificultad:

- "*O elephant, a giraffe, the zebra y the mouse,"* entremezcla el gallego, el castellano y el inglés.

La profesora plantea una duda sobre la trama de la historia que el alumno resuelve sin dificultad. Acto seguido le pregunta cuál será su posición en la historia y, después de dudarlo, se pone en el lugar que le indica la profesora.

Luego, otro alumno es requerido para participar en la actividad y se le entrega la ficha correspondiente. La profesora pregunta al alumno sobre lo que pasa en su ficha y éste contesta explicando por qué "parrot" podía escuchar lo que decía "giraffe" y no podía escuchar a los demás animales.

Toma 3 (2:45 min)

Cuando los alumnos están colocados con sus carteles en orden, la profesora les pide que cuenten la historia uno a uno:

- *"Quen avisou primeiro a giraffe? Mouse, despois? Zebra, despois? Elephant, y después ¿quién vino? Parrot."*

Acto seguido, la profesora les indica:

- *"Dejamos todos las "cards" y nos vamos a "sit down."*

Los alumnos le entregan las fichas y se sientan en los bancos de la asamblea.

La profesora les recuerda el video de Patch y Robbie que vieron en la clase y les pregunta a qué juegos jugaban y los niños responden:

- *"A magia potagia."*

Acto seguido la profesora pregunta sobre las palabras del conjuro y los niños contestan:

- "*Abracadabra. Y ¿después? One, two, three."*

A continuación, la profesora llama a un alumno para que diga las palabras mágicas antes de escoger una fotografía. Insiste en que el alumno no la muestre a sus compañeros. A petición de la profesora, el alumno gira la foto y dice el nombre del animal que tiene en su poder, "lion."

Toma 4 (2:55 min)

Repite la actividad con otros alumnos hasta que termina las fichas. Para concluir la actividad, invita a los alumnos a que se sienten para realizar una nueva tarea. Así que todos se dirigen a sus sillas donde tienen el "pencil case," y su ficha con un nombre de animal en la parte superior.

Toma 5 (3:55 min)

La profesora coloca en la pizarra dos fichas en las que aparece la letra M de "mouse" en color azul y el dibujo del animal en rosa. También aparecen dos letras en mayúscula y minúscula para ser coloreadas. La profesora recuerda a los alumnos que primero tienen que poner el "name."

Un grupo de alumnos, los que se sientan pupitres cerca de la profesora, tienen la ficha que se acaba de explicar. Otros alumnos tienen fichas con nombres de diferentes animales de forma que todos tienen que dibujar el animal cuyo nombre figura en la parte superior de la ficha.

Tomas 6 y 7 (2:50 min)

Previamente, la profesora ha colocado en la pizarra los dibujos de los animales con sus respectivos nombres debajo. El objetivo de los mismos es dar a los alumnos una pista para la elaboración del dibujo en su ficha. La profesora también coloca las fotos en color de los animales en la parte inferior del encerado.

Los alumnos realizan los dibujos que les corresponde según el nombre del animal que figura en su ficha y los que tienen las letras, las colorean según el modelo expuesto en la pizarra.

Durante la actividad, un alumno supervisa el trabajo de un compañero diciéndole que pinte bien y a continuación, al ver su desempeño y de manera espontánea, se dirige a él en inglés:

- *"Very well!"*

Cuando los alumnos que tienen la ficha para dibujar el animal terminan, se dirigen a la profesora que les entrega la otra actividad de la letra mayúscula y minúscula para que las coloreen.

Toma 8 (1:42 min)

En esta última parte de la sesión, la profesora reproduce un video de Patch y Robbie en el monitor de la clase. Los alumnos continúan realizando su tarea con la música del video de fondo y a medida que la terminan, se la entregan a la profesora. Luego, se dirigen a la zona de los bancos de la asamblea donde se sientan para ver el vídeo.

Toma 9 (4:37 min)

La mayoría de los alumnos han terminado su trabajo y se encuentran sentados en la zona de la asamblea. Están atentos a lo que sucede en el vídeo e intentan anticipar lo que va a pasar. Uno de ellos dice:

- *"Ahora va Patch."*

Y ante su respuesta, la profesora detiene la grabación para atraer la atención de los demás alumnos y les pregunta:

- *"¿Quién va ahora Patch o Robbie?"*

Todos contestan:

- *"Patch!"*

Uno de los alumnos indica*:*

- *"Ya verás, ahora dice "Hello Patch".*

A continuación, los alumnos dicen:

  - *"Hello Robbie".*

La profesora detiene la reproducción durante unos segundos para annunciar lo que viene a continuación (la canción de Elephant) ante lo que varios alumnos aplauden.

La profesora les pregunta si prefieren la de las ranas y los alumnos muestran su beneplácito a esta sugerencia. La reproducción del video se reanuda y la profesora les pregunta sobre las ranas:

- *"¿Cuántas frogs había? ¿four or five?"*

Ante lo que los alumnos contestan:

- *"Five"*

Durante el video, los dos personajes se saludan entre ellos y, juntos, saludan a los niños:

- *"Hello children."*

Quienes responden saludando a Robbie y Patch. Todos los alumnos cantan la canción acompañando a los intérpretes del vídeo.

Acto seguido, los personajes, Robbie y Patch, se hacen preguntas para presentar a "mouse," y a continuación comienza la canción del ratón. La profesora pregunta si van a cantar con Susie, ante lo que los alumnos insisten en escuchar la canción de las ranas.

Toma 10 (1:37 min)

La profesora pide a los alumnos que imiten a los personajes que van a ver en la grabación de video. Los niños se ponen en pie y, tan pronto como escuchan la canción, realizan la misma mímica que ven representada en la grabación moviéndose al ritmo de la música y repitiendo la canción del elefante:

- *"Look at my big ears…"*

Cuando terminan la canción, los alumnos vuelven a sentarse en los bancos de la asamblea y la profesora da por terminada la sesión.

La profesora entremezcla el gallego, castellano e inglés para ayudar a los alumnos a contar la historia.

Código	LU	R	5	9	PU

Toma 1 (4:02 min)

Al inicio de la sesión, los alumnos se ponen sus mandilones y se sientan frente a una mesa alargada, fruto de la unión de los pupitres, con el objeto de esperar a las instrucciones de la profesora.

Una alumna saluda a la profesora diciéndole:

- *"Good morning!"*

Ésta le responde:

- *"Eso se dice por la mañana y ahora, como es por la tarde, se dice: Good… afternoon."*

Una vez que todos están en su sitio, la profesora les propone repasar los nombres de las prendas de ropa. Comienza por los zapatos a lo que los alumnos responden:

- *"Shoes."*

Después, les muestra una fotografía con unos pantalones y los alumnos responden rápidamente, *"trousers."* Hace lo propio con otras prendas y todas las respuestas de los niños son correctas. Al final les pregunta:

- *"What is your name?"*

A cada uno y dicen sus nombres por turnos.

Toma 2 (5:02 min)

La profesora llama a una alumna para que se acerque a una mesa en la que tiene dispuestas varias prendas de ropa. En la pizarra hay un dibujo de una niña desnuda que tienen que vestir. La profesora le dice:

- *"Trousers."*

Y la alumna recoge en la mesa la pegatina de los pantalones y se acerca a la pizarra para colocárselo al maniquí de papel. A continuación, llama a un niño y repite la operación diciéndole:

- *"Hat."*

El niño mira hacia sus compañeros pidiendo ayuda y la obtiene rápidamente. Coloca el sombrero en su sitio y se sienta. Los niños completan la tarea de vestir a la niña saliendo uno a uno desde sus asientos. La profesora emplea siempre las órdenes, "Stand up" y "Sit down."

Una vez vestido el maniquí, comienza la tarea en sentido inverso: desvestir a la niña. La profesora llama por turnos a los alumnos que faltan por participar en la tarea y les indica la prenda que tienen que retirar, con lo que progresivamente van quitando la ropa al maniquí y entregándosela a la profesora.

Toma 3 (4:58 min)

Acto seguido, la profesora señala un póster situado en la pizarra en el que aparecen dos estancias de una casa: un dormitorio y un cuarto de baño. La profesora señala la habitación y les pregunta:

- *"What is this bathroom or bedroom?"*

A lo que los alumnos responden:

- *"Bedroom."*

Después de mostrar una pequeña duda. A continuación, la profesora llama a varios alumnos por turnos y les indica:

- *"Point to ..."*

Para que ellos señalen el lugar en el que se encuentran los objetos que la profesora enumera. Los alumnos que están sentados esperando su turno traducen alguna de las palabras para ayudar a los compañeros que tienen dudas:

- *"Car es coche."*

Cuando los alumnos aciertan, la profesora les recompensa con un elogio:

- *"Very good!"*

La actividad se repite con, *"Chair, Shoes, ..."* Ahora, la profesora llama a una alumna y hace un cambio en la tarea a realizar sin previo aviso, lo que confunde a la clase:

- *"Open the door."*

Ante el desconcierto de los alumnos, les hace reflexionar con una orden similar que todos conocen bien:

- *"Cuando digo open the book..."*

Y los alumnos contestan:

- *"Abrir el libro."*

La profesora, ante el despiste de la alumna, le indica finalmente lo que tiene que hacer, pero en su lengua materna: gallego.

Luego, la profesora da la orden de "close he door" y un alumno la traduce instantáneamente:

- *"Cerrar a porta."*

Ante lo que la alumna realiza lo que se le pide.

Toma 4 (5:30 min)

A continuación, la profesora da dos órdenes conjuntas a un alumno:

- *"Open the door and close the window."*

El alumno realiza la tarea sin dudar.

La maestra comienza a combinar las órdenes de "point to…" referido a objetos de la clase y "open…, close…," así como "stand up… ," para provocar el movimiento de los alumnos en el ámbito del aula.

Ahora, con todos los alumnos preparados para realizar tareas conjuntas, la profesora les indica:

- *"Stand up everybody."*

Acto seguido, les dice:

- *"Walk… jump…"*

Lo que provoca bastante ruido y alboroto durante la actividad. La profesora pide que guarden silencio diciendo, *"Silence, please!"* Cuando están quietos, la mestra les indica:

- *"Run!"*

Pero los alumnos no reconocen la orden hasta que uno dice, *"¡correr!"* y todos abandonan su lugar delante de su pupitre para lanzase a una carrera alrededor de la mesa grande. Finalmente la profesora ordena:

- *"Sit down."*

Y todos vuelven inmediatamente a sus asientos. Allí se quedan a la espera de la siguiente actividad.

Cuando la profesora dice:

- *"Silence, please."*

Algunos alumnos dicen, *"calade!"* para ayudar a la profesora a mantener el orden y rebajar el alboroto provocado por la tarea anterior.

Toma 5 (2:44 min)

Los niños ahora se encuentran sentados delante de sus pupitres. La maestra llama la atención de una alumna y le pregunta en gallego:

- *"Cantos nenos… nenos , eh? Boys. Cantos nenos hai na clase? Stand up, stand up.*"

La alumna empieza a contar:

- *"One, two, three,…"*

Pero la profesora insiste:

- *"Boys, eh? Nenos."*

Y debido al alboroto que se genera, ya que unos alumnos están discutiendo por su silla, la profesora se dirige e los niños para pedirles silencio mientras la alumna sigue contando. En ese momento, se dirige a un alumno que interrumpe la actividad.

A continuación, se dirige a otra alumna y le indica:

- *"Count the girls. Conta as nenas."*

Ante lo que la alumna comienza a contar en voz alta. La actividad continúa con la participación de otros alumnos que realizan la cuenta de objetos en un póster que está colocado sobre la pizarra.

Toma 6 (8:48 min)

La actividad se reanuda contando otros objetos que se pueden encontrar en la clase tales como pupitres. A continuación, un alumno que está perdido y no entiende lo que la profesora le pide es ayudado por un compañero que traduce lo que la maestra solicita de él:

- *"Chairs, sillas."*

A otro, se le encarga la tarea de contar los libros de sus compañeros. A continuación, la profesora anuncia que va a reproducir una canción y los alumnos escuchan con atención:

- *"I'm cold, I'm cold, I'm very, very cold. Put on your coat, put on your shoes."*

Una vez que los alumnos han escuchado la canción, la maestra les pregunta:

- *"A ver, a ver, como é a canción?"*

Entonces, algunos niños comienzan a cantar el tema y ella les ayuda a completar los versos, y les traduce alguna frase para cerciorarse de que comprenden el mensaje. La

profesora hace sonar la canción una vez más y los alumnos participan cantando el tema. Al terminar la música, la educadora se despide de los alumnos.

La maestra emplea una mezcla de gallego e inglés para aclarar las dudas de comprensión.

Código	LU	U	5	10	PU

Toma 1 (2:02 min)

La profesora está terminando una actividad y pide a un alumno que cuelgue los calcetines en una cuerda con una pinza.

A continuación, comienza una historia en la que Cucky es la protagonista. Su bolsa está en medio de los alumnos que están sentados en la alfombra formando un corro y la profesora les recuerda que la maleta de Cucky está allí porque se va de vacaciones.

Ante las protestas de una alumna que se niega a vestirse, la profesora opta por poner en práctica una rutina para que mantengan silencio y presten atención:

- *"One, two, three fold your fingers."*

Toma 2 (1:59 min)

Luego, pide a una alumna que se acerque y le dice:

- *"Can you give the trousers to Martin?" "Martin, you have the top, put on the trousers."*

En este momento, varios alumnos se empiezan a reír ya que los pantalones son muy grandes. La profesora, sin embargo, felicita a Martín por ponérselos. A continuación, le dice que se siente con los pantalones puestos.

Seguidamente, llama a otra alumna y le indica:

- *"Give the jacket to Hugo."*

El alumno se la pone y la profesora le dice que se siente. Acto seguido, llama a otra alumna y le pide:

- *"Can you pick up the yellow T-shirt?"*

Cuando la niña entrega la prenda a la profesora, ésta la felicita por haber realizado la tarea correctamente. Después, le pide que se la ponga a su compañera.

Toma 3 (2:05 min)

Mientras la alumna trata de coger la prenda correctamente, la profesora pregunta:

- *"Pablo, do you want to help Isabel?"*

Pablo accede a la sugerencia y entre dos compañeros ponen la camiseta a otra compañera. La profesora felicita a todos por la tarea bien realizada.

A continuación, llama a otra pareja de alumnos y pide a uno de ellos:

- *"Can you pick up the hat? The blue Hat?"*

Le pide a su compañera que se lo ponga y cuando terminan los felicita; les da las gracias y les pide que se sienten con los demás en el corro.

Después, la profesora les pregunta:

- *"What is missing?"*

Y hace un resumen de las prendas que han utilizado de arriba abajo,"Hat, T-shirt, jacket, trousers…"

Un alumno dice:

- *"Socks."*

La profesora pregunta:

- *"The socks?"*

Y los otros alumnos contestan:

- *"Noooo."*

Toma 4 (1:55 min)

La profesora inspecciona a los alumnos del corro buscando los calcetines:

- *"Have you got the socks?"*

Al final llama a un alumno y le pide que coja los calcetines. El alumno coge los calcetines y la profesora dice:

- *"These are the socks, OK. Wonderful socks.I'm going to put my socks on my arms."*

Los alumnos contestan:

- *"Noooo."*

Y como el niño se los ha acercado a las orejas, todos sus compañeros se ríen.

La profesora pregunta al alumno:

- "*Where do you put the socks?*"

Y el alumno señala a su pie. La profesora dice:

- *"The foot? OK."*

Y felicita al alumno. Le ayuda a ponerse los calcetines, por encima de los zapatos, y le pide que se siente en el corro.

Acto seguido, se acerca a la pizarra y señala en el tendal las fotos de las prendas que acaban de emplear para vestir a sus compañeros. A medida que la profesora las señala y las pronuncia, los alumnos repiten las palabras en voz alta.

Toma 5 (2:00 min)

A continuación indica:

- *"Close your eyes."*

Y retira una prenda que los alumnos tienen que recordar. Tan pronto como abren los ojos recuerdan la prenda perfectamente y lo dicen en voz alta. La profesora les felicita:

- *"You are clever, very clever."*

De nuevo, les pide que cierren los ojos y nada más abrirlos un alumno dice, "*Socks,"* y todos los demás le imitan repitiendo la misma palabra. Sin embargo, la respuesta es incorrecta y la profesora les dice, *"No."* A continuación, otro alumno identifica la prenda que falta y lo verbaliza:

- *"Shoes."*

La educadora inicia la cuenta para que cierren los ojos de nuevo:

- *"One, two, three,… close your eyes."*

Y ellos contestan, *"pantalón,"* a lo que la profesora replica:

- *"No. "Pantalón" is not English, trou…"*

Una alumna termina la palabra:

- *"…sers."*

Toma 6 (5:58 min)

Una vez más repite la rutina *"One, two, three,*" y los alumnos dicen:

- *"Hat."*

Al terminar la tarea de reconocimiento, la profesora hace recuento de las prendas enseñándoselas para que las repitan. A continuación, la maestra coloca las fichas en el suelo y pregunta:

- *"Where do I put the hat? I put the hat… on my hand?"*

Y coge el sombrero que tiene el alumno en la cabeza. Los alumnos dicen:

- *"Nooo."*
- *"On my knees?"*

Hasta que al final, cuando la profesora señala y dice:

- *"On my head?"*

Los alumnos contestan:

- *"Yes."*

Después, repite la actividad con las otras prendas a medida que se las quita a los alumnos.

Finalmente, la profesora pide a los alumnos que se levanten y les dice que la clase se ha terminado:

- *"We are going to say good bye. Are you ready?"*

Todos los alumnos se unen cogiéndose por los hombros y cantan en corro la canción, "Bye, bye see you tomorrow," y cuando terminan la canción todos aplauden y la clase concluye.

La profesora emplea la lengua inglesa durante toda la sesión.

Código	LU	U	5	12	PU

Toma 1 (4:25 min.)

Los alumnos saludan tan pronto como la profesora entra en la clase, *"Hello."*Ella les pregunta:

- *"Como se di pola mañán?"*

Y los alumnos contestan:

- *"Good morning."*

La profesora pregunta el nombre de los alumnos uno a uno:

- *"What's your name?"*

Una vez que termina la ronda, la profesora pregunta:

- *"Who is missing today?"* Ella misma contesta *"Today nobody is missing."*

La profesora dice a los alumnos:

- *"Put your hands up… the children who are four years old."*

Al ver los alumnos que han levantado la mano, pregunta a otros:

- *"How old are you?"*

Y el alumno contesta:

- *"Four."*

Todos contestan señalando con la mano su edad.

La profesora explica al investigador que están haciendo ensayos para el festival de final de curso y están preparando unas canciones.

Toma 2 (1:15 min.)

La profesora les pregunta sobre los nombres de los personajes que están en sus libros de actividades de inglés:

- *"Who is this?"*

Y ellos responden:

- *"Kangaroo."*

A continuación, les pregunta por otro y ellos contestan:

- *"Teddy."*

Se hace un recorrido por las fichas de los personajes que están en el corcho de la clase.

- *"And this?"* y ellos contestan, *"Cucky the cat."*A continuación señala otro y ellos responden, *"Denzel the duck?"*

Después, les plantea una pregunta:

- *"Who lives here?"*

Señalando a una casa en el tronco de un árbol dividida en pisos, ante lo que los alumnos contestan:

- *"Denzel."*

Acto seguido, indica otro piso dentro del tronco del árbol, hace la misma pregunta y los alumnos responden:

- *"Lulu the kangaroo."*

Para terminar, señala el último piso del árbol y los alumnos responden:

- *"Cucky the cat."*

Una vez situados los personajes en sus viviendas, se establece un diálogo de preguntas y respuestas sobre los colores del poster:

- *"What color is this door?"*
- *"Red."*

La profesora continúa la actividad señalando las otras puertas y los alumnos responden correctamente:

- *"Blue and yellow."*

Toma 3 (1:16 min.)

La maestra pregunta a los alumnos:

- *"What are these drawings?"*

Y, acto seguido, explica:

- *"They made some drawings about… This is… spring. Primavera. Because we are dancing for the festival."*

La profesora sigue preguntando a los alumnos sobre las fichas que están en el corcho. A continuación, les interroga sobre el nombre de la canción:

- *"We sing a song in English. What is the name of the song? Put…"*

Y los alumnos contestan:

- *"Put your hand up"*

Toma 4 (1:30 min.)

La profesora indica que van a bailar la canción:

- *"We are going to dance. Please, stand up."*

Y todos los alumnos se ponen en pie:

- *"Let's make a circle. A big circle.*"

Ellos hacen un círculo y la profesora les indica lo que van a hacer:

- *"We are going to dance and to sing. Are you ready? We are going to dance the Spring. It has three parts: the…"*

Y los alumnos dicen:

- *"Rain, the flowers and the birds."*

A continuación, la canción comienza a sonar en el reproductor estereofónico.

Toma 5 (2:01 min.)

Los alumnos imitan con las manos el ruido que hace la lluvia al caer. Después, levantan los brazos abriéndolos para recrear las flores en todo su esplendor y, cuando cambia la música, agitan los brazos a imitación del vuelo de las aves.

Toma 6 (1:07 min.)

La profesora les dice que van a bailar y cantar:

- *"We are going to dance and sing."*

Los alumnos mantienen el corro de la canción anterior a la espera de que la tonada de su método de inglés comience a sonar. Ellos siguen la melodía con mímica representando los movimientos que escuchan y entonando la canción:

- *"Put your hand up, put your hand down… turn yourself around."*

Tomas 7 y 8 (4:05 min.)

La clase está a punto de terminar y los alumnos se preparan para despedirse. Es por esto que los alumnos entonan la canción de despedida, "Bye, Bye Everyone," pero la profesora sugiere hacer una modificación. Ya que el visitante se llama Javier, les dice a los alumnos que cambien la letra y canten "Good bye Javier,"y todos los alumnos cantan a la vez.

Antes de terminar la sesión, los alumnos entregan al visitante un dibujo como regalo en señal de agradecimiento por la visita realizada. Los dibujos se muestran en la grabación a medida que los alumnos se los entregan al investigador.

Un niño que faltaba por entregarnos el dibujo/recuerdo se acerca para dárnoslo y los recogemos agradeciéndole su esfuerzo:

- *"Thank you, Samuel."* Y de este modo, termina la sesión de inglés.

La profesora explica al investigador que ella les suele hablar en gallego e introduce palabras en inglés durante las sesiones. Sin embargo, constamos que el empleo de la lengua inglesa es muy importante.

➢ *Observaciones de clase en la provincia de Ourense.*

Código	OU	R	3-5	3	PU

Toma 1 (3'14")

Una vez que los alumnos están sentados, la profesora saluda e inmediatamente comienza la tonada de inicio de la sesión. Ella pronuncia el color en castellano y los alumnos dicen su significado en inglés:

- *"Amarillo es… "*
- *"Yellow!"*.

De este modo, hace un recorrido por los colores que los alumnos conocen, "Red, blue, pink, green, black and white."

A continuación, repasan los números con el mismo procedimiento. La profesora pronuncia el número en castellano:

- *"Uno es…"*

Y los alumnos lo traducen al inglés:

- *"One."*

La maestra repite la tonada con cada número para que los que no se acuerden puedan unirse al canto la segunda vez. La rima se mantiene con todos los números por orden hasta en ocho.

A continuación, les indica que los canten todos seguidos sin ayuda de la tonada. Todos los alumnos a coro repiten los números con gran seguridad.

Al terminar el repaso de los números, la profesora pregunta si recuerdan la canción que han visto en clase. Los alumnos responden afirmativamente y comienzan a cantarla con apoyo de mímica. La canción sigue la pauta de las otras actividades, una parte en castellano y la traducción del concepto en inglés:

- *"Pollito – chiken, gallina – hen, lápiz – pencil y boli – pen."*

Toma 2 (1:00 min.)

Se entrega una ficha a los alumnos y se les pide que tengan los colores preparados para decir su nombre en alto. La ficha es el dibujo de una tortuga y una flor fragmentada en pequeñas zonas numeradas desde el uno al seis. En la parte inferior de la ficha, aparece la clave de colores con los nombres en inglés.

La profesora, una vez que los niños están preparados, comienza a pronunciar los colores que corresponden a cada número en voz alta. Al decir el número del primer color, los alumnos colorean las zonas marcadas con el número uno.

Toma 3 (1:33 min.)

Surge un pequeño problema ya que a una niña le falta el color mencionado, lo que ella soluciona pidiéndoselo a una compañera. La profesora continúa cantando los colores en alto y, a medida que los alumnos colorean las secciones, la profesora presenta un nuevo color:

- *"Red, yellow, pink, blue."*

Toma 3 (1:14 min.)

Finalmente, se menciona el último color, "Brown." Los alumnos lo identifican y comienzan a colorear. La profesora hace un repaso de los colores de la ficha desde el número uno al número seis.

Toma 4 y 5 (2:27 min.)

Los alumnos continúan con su tarea de coloreado mientras la profesora refuerza su actitud y les anima a realizar la tarea. Hay un alumno que no conoce los números en su lengua materna por lo que la profesora le indica los colores que tiene que utilizar en cada espacio.

Al constatar que una alumna se ha confundido en el color que corresponde al número uno, la profesora le hace cuestionarse lo que está haciendo. Una alumna le pregunta de qué color es el *"two"* y la profesora le contesta:

- *"El two es yellow."*

La clase está dividida de forma que los alumnos de 4 años están colocados a la izquierda de la U que forman las mesas y los de 5 años a la derecha.

Toma 6 y 7 (2:15 min.)

Los alumnos siguen coloreando su ficha. La profesora comenta al investigador que al terminar la ficha, los alumnos más rápidos se dirigen al rincón de los juegos a la espera de que la sesión termine.

En este clip, la profesora muestra a la cámara el libro de actividades que tienen los alumnos que corresponde a los niveles de cuatro y cinco años. Cada grupo tiene el libro de actividades de su nivel por lo que en algunas sesiones realizan actividades diferenciadas.

La profesora elabora fichas complementarias que trabajan todos los alumnos de la clase con algunas actividades de grafía.

Tomas 8 y 9 (1:14 min.)

La educadora reprende a los alumnos ya que están haciendo comentarios continuamente y se olvidan de realizar su trabajo. Ellos reaccionan ante las palabras de la profesora y una niña dice en voz alta:

- *"¡Rápido!"*

Todos continúan su trabajo de coloreado de la ficha. La profesora hace, una vez más, hincapié en la actitud de los alumnos a la hora de realizar la tarea. La sesión termina cuando la maestra les pide que pongan su nombre en las fichas que acaban de elaborar.

Las instrucciones para realizar las actividades se dan en castellano para comprender los conceptos en inglés.

Código	OU	R	5	5	PR

Toma 1 (4:03 min.)

Después del saludo de rigor, la clase comienza cuando la profesora pide a los alumnos que se levanten y se sienten a modo de juego de motivación:

- *"Stand up! Sit down!"*

Se repite la misma orden para provocar el error de los alumnos y así convertirlo en un juego de atención. A continuación, les previene para que presten atención a la orden que se les va a dar:

- *"Listen. Stand up, behind your chairs."*

Los alumnos se sitúan detrás de sus sillas y las corren hacia delante. Los pupitres están distribuidos en forma de U con dos filas en el centro.

La profesora comienza con las rutinas de identificación de las partes del cuerpo,

- *"Touch your head. Touch your shoulders… you knees, your toes, ears, nose, mouth."*

Al terminar, les indica que hagan un poco de movimiento:

- *"Move your body."*

Todos los alumnos comienzan a moverse, contorsionándose y agitando los brazos hasta que la profesora les indica que se detengan por medio de la orden, "Stop."

Les anuncia que van a escuchar una canción que los alumnos ya conocen. El tema es el tradicional "Head, shoulders, knees and toes." Los alumnos interpretan la canción empleando mímica e indicando las partes del cuerpo que se enumeran.

A continuación, la profesora reproduce otra canción que versa también sobre las partes del cuerpo, *"Two Little Eyes."* De nuevo, los alumnos interpretan la canción empleando apoyo gestual para indicar lo que sucede en cada momento de la letra. Al terminar, la profesora les indica que se sienten:

- *"One, two, three… sit down."*

Todos los alumnos siguen las instrucciones y se sientan inmediatamente.

Toma 2 (7:15 min.)

La profesora pide a un alumno que se acerque a la pizarra:

- *"Go to the blackboard, please."*

En el encerado hay un póster con gatos en distintas posiciones, de distinto tamaño y con diferente expresión:

- *"Listen to me, how many cats are there?"*

El alumno comienza a contar en castellano y la profesora le detiene y le indica:

- *"In English."*

El alumno rectifica y cuenta en inglés hasta el diez. La profesora pide a los alumnos que feliciten a su compañero:

- *"Clap your hands!"*

Y la profesora pide a otro alumno que se acerque al encerado.

- *"How many angry cats are there?"*

El alumno contesta correctamente y la maestra vuelve e pedir un aplauso. La siguiente pregunta es para otra alumna:

- *"How many black cats are there?"*

La alumna, después de dudar, contesta correctamente y la profesora indica a los alumnos:

- *"Clap you nails."*

Para obligarles a recordar las partes del cuerpo.

A continuación, otra alumna tiene que contestar a la pregunta:

- *"How many happy cats are there?"*

La alumna, después de contar sólo los de la parte inferior y ante la sugerencia de su profesora, realiza la cuenta correctamente y se sienta.

Acto seguido, la profesora señala a una serie de fichas con dibujos de animales que ha pegado en una parte de la pizarra. En esta actividad, ella se dirige a los alumnos de modo individual y les hace un par de preguntas señalando una de las fichas:

- *"What is it? What colour is it?"*

Algunos alumnos dudan y la profesora pregunta a otros para llegar a la respuesta correcta.

La siguiente actividad se denomina dictado de colores. La profesora pide a los alumnos que cojan su estuche y sus lápices:

- *"Take your box and take your pencils."*

Entrega a los alumnos una ficha con cinco zonas delimitadas a modo de guía para la escritura en las que hay unos círculos.

Toma 3 (5:42 min.)

La profesora comienza a dar las instrucciones para el dictado:

- *"Take your blue crayon."*

La idea es que los alumnos pongan en la mesa los colores que la profesora indica:

- *"Red, green, pink, yellow, orange, black and brown"*

Al terminar pregunta a los alumnos:

- *"Ready?"*

Y comienza a pronunciar nombres de colores con el objeto de que los alumnos pinten los círculos por orden, hasta que, en un momento determinado, les pide que escriban:

- *"Write number five."*

La profesora continúa con la enumeración de colores:

- *"Pink, yellow, brown, black, orange."*

Y los alumnos colorean los círculos.

Toma 4 (1:32 min.)

La actividad continúa y en esta ocasión la profesora pide a los alumnos que escriban el número nueve:

- *"Write number nine."*

Se continúa con la enumeración de colores, *"Yellow, pink, blue,…"* y los alumnos siguen muy atentos para no saltarse ningún color.

Tomas 5 y 6 (1:04 min.)

La profesora continúa con su dictado de colores y números. Los alumnos siguen la serie muy motivados. Ella da pistas al terminar la línea diciéndoles que cambian y les pregunta por qué lado comienzan para que sean conscientes de la escritura de izquierda

a derecha. La tercera fila comienza con black y la profesora se lo repite a varios alumnos. Continúa la actividad y la profesora indica:

"Yellow. Take your pencil and write number seven."

Toma 7 (1'29")

Los alumnos comienzan a contar desde el uno y cuando llegan al siete, se detienen y lo escriben en el círculo correspondiente.

La profesora indica a los alumnos que es tiempo para un receso y de este modo introduce un pequeño descanso en medio de la sesión de coloreado. Los alumnos han de contar todos los números que conocen en inglés y llegan hasta el número veinte. La profesora les felicita y continúa con el dictado. Ante la sugerencia de la profesora de terminar la actividad, los alumnos manifiestan su rechazo ya que están muy motivados para terminar su dictado. De este modo termina la sesión.

La educadora emplea únicamente la lengua inglesa en sus sesiones.

Código	OU	U	4	6	PU

Toma 1 (5:39 min)

Los niños entran en el aula saludando:

- *"Hello."*

Muestran cierta curiosidad por el visitante ya que está grabando con una cámara de video y la profesora todavía no se encuentra en la clase. Los alumnos entonan la canción de entrada, de saludo, "Hello Everyone," y acto seguido, detrás de ellos, aparece la profesora.

Cuando la profesora se asegura de que todos los alumnos están dentro del aula, comienza a cantar la canción de saludo y los alumnos la siguen con mucha energía. Al terminar la rutina del saludo, la profesora les dice:

- *"Good morning."*

Y los alumnos repiten la fórmula de cortesía.

Acto seguido, la profesora pide a los alumnos que se sienten. Por medio de unas fichas (flashcards), sugiere que identifiquen a los animales que ella les muestra. Algunos no pueden resistir la tentación de levantarse cuando se muestran las imágenes y se poden de pie para ser los primeros en contestar.

Cuando se muestra la ficha del pájaro, sólo una alumna lo recuerda y los demás la imitan y repiten a coro:

- *"Bird!"*

Cuando les muestra la araña, los alumnos responden inmediatamente:

- *"Spider."*

La profesora les pregunta el color de la araña y uno responde en castellano:

- *"Negro."*

A lo que le replica la profesora:

- *"Negro is black. This is a new colour."*

Después les muestra el pez y les pregunta su color. Los alumnos no dudan:

- *"Yellow"*.

La educadora muestra los animales sucesivamente y los alumnos responden a la pregunta del color con celeridad. La profesora les anima a cantar una canción, *"Do you like spiders? Yes, I do."* Todos los alumnos la entonan y al terminar, la profesora hace una sugerencia para cambiar la letra de la canción:

- *"Ahora fish.*"

Los alumnos cantan el tema cambiando el concepto *"spider,"* por el concepto *"fish."*La profesora plantea de nuevo la pregunta de la canción y los alumnos contestan:

- *"Yes, I do."*

A continuación, cambia el concepto una vez más:

- *"Do you like turtles?"*

Los alumnos contestan afirmativamente repitiendo la frase que han aprendido con la canción.

Toma 2 (1:32 min)

La profesora prosigue entonando una parte de la canción para que los alumnos respondan con el resto de la letra. Una vez que terminan la actividad de "Do you like rabbits? Yes, I do," la profesora felicita a los alumnos e inicia un aplauso en el que participan todos.

En esta nueva actividad, los alumnos responden cuando ésta les muestra los pósters de animales preguntándoles:

- *"What is this?"*

Ellos contestan diciendo el nombre en voz alta. Continúa la actividad y se muestran más pósters con animales. Los alumnos reconocen a los animales inmediatamente y verbalizan el nombre sin dudar.

Toma 3 (1:19 min.)

La profesora llama su atención solicitando su silencio ante lo que una alumna dice:

- *"Silence!"*

La maestra comienza a susurrar para pedirles que se pongan en pie:

- *"Stand up."*

Entonces, sucede algo inesperado. Una alumna muestra síntomas de encontrarse indispuesta y, ante la pregunta de la profesora, responde que tiene dolor de cabeza.

Toma 4 (2:27 min.)

La actividad comienza con la reproducción de una canción del método de la editorial titulada "Do *you like birds? Yes, I do,"* pero ahora, los alumnos han de acompañar el canto con mímica. Al estar de pie, resulta más fácil hacer la coreografía de la canción e incluso se animan a bailar al ritmo de la música. Cuando escuchan *"Birds,"* agitan los brazos de arriba abajo para imitar el vuelo de las aves.

La actividad continúa con, *"Do you like spiders?"* y los alumnos extienden sus brazos con las manos imitando la forma de las arañas a la vez que entonan la canción.

Acto seguido, se repite la actividad con *"Fish,"* y los niños mueven su mano describiendo un trazado ondulado de arriba abajo. La actividad continúa con la enumeración de los demás animales que conocen los alumnos: "Turtles, rabbits…" En todos los casos, los alumnos escenifican los movimientos de los animales.

Al terminar la música, muchos alumnos comienzan a aplaudir espontáneamente en señal de aprobación de la actividad propuesta. La profesora les indica que se sienten para realizar otra actividad.

Toma 5 (6:40 min.)

Ante la excitación de los alumnos después de la actividad de los animales, la profesora tiene que insistir para que guarden silencio.

Propone a los alumnos la narración de un cuento y éstos aceptan. El cuento comienza con Lulu y Cucky en una tienda de animales. Cucky quiere un animal doméstico y Lulu le propone varias alternativas:

- *"Good morning, can I have a pet? – Yes, how about a spider?"*

En ese momento, los alumnos responden por Cucky:

- *"No, Cucky wants a big pet."*

A continuación, la dependienta le ofrece un pez, ante lo que los alumnos repiten la frase que dice Cucky:

- *"I want a big pet."*

La actividad continúa con la oferta de más animales, *"Bird, turtle ..."* hasta que se muestra un elefante y la actividad del cuento termina ya que los alumnos aceptan el ofrecimiento en nombre de Cucky.

La profesora les pide silencio por medio de la rutina "One, two, three," y a continuación, comienza a repartir las carpetas con los trabajos de los alumnos. Se establece la rutina de contestar cuando ella verbaliza el nombre de los alumnos. Ellos contestan "Me" y, cuando reciben su carpeta, utilizan una fórmula de cortesía "Thank you."

Uno a uno, reciben las carpetas de manos de su maestra pero no las abren, únicamente las colocan delante de ellos y esperan a que todos los demás alumnos las tengan en su poder.

Toma 6 (2:00 min)

Dentro de la carpeta está el cuaderno de fichas del método de inglés que se trabaja en la clase. Los alumnos preguntan a la profesora qué ficha les toca, pero ésta les devuelve la pregunta a lo que todos responden indicando la misma ficha.

La educadora utiliza la rutina, "One, two, three," para reclamar su atención pero, en vista del poco éxito de la empresa, opta por emplear un silbido. Los alumnos guardan silencio inmediatamente.

Tomas 7 y 8 (1:12 min.)

La profesora indica que tienen que colorear tres animales:

- *"You have to colour the bird, the turtle and the fish."*

Y les anuncia el color de los animales para que comiencen la tarea:

- *"I think the bird is blue…"*

Y pregunta a los alumnos:

- *"And the fish?"*

Y ellos contestan:

- *"Yellow."*

Los alumnos se afanan en realizar la tarea mientras la profesora reproduce una canción de la unidad en el aparato estereofónico, de forma que todos los alumnos la entonan mientras realizan su trabajo:

- *"Red, pink, yellow, purple, green and blue. Cuak, cuak."*

Algunos, de forma espontánea, repiten varios de los conceptos trabajados en la unidad tales como, "Big pet."

Tomas 9 y 10 (1:09 min.)

Los niños continúan trabajando en su ficha mientras de fondo suena otra canción.

A indicación de la profesora, el investigador participa en la clase y le pregunta a un alumno sobre los colores que usa en su ficha.

Tomas 11, 12 y 13 (1:25 min.)

La maestra se queja de que los alumnos no le prestan atención. Ahora, los niños cortan la ficha para guardarla en su carpeta de trabajos. Un alumno se la muestra al investigador que le da su beneplácito.

El momento de organización del material es un momento de gran importancia, por lo que todos ponen especial esmero en colocar la ficha dentro de su carpeta y se la muestran a la profesora, ya cerrada, para que se coloque en su lugar correspondiente.

Los alumnos esperan en sus sitios mientras la maestra termina de recoger las carpetas de los alumnos y así termina la clase.

La lengua de comunicación en la clase es únicamente el inglés.

Código	OU	R	4-5	7	PU

Toma 1 (2:04 min.)

La grabación de video se realiza en el aula de inglés antes de que lleguen los alumnos.

Se aprecia la exposición de los materiales en los corchos y las paredes del aula de forma que tengan una contextualización gráfica a los conceptos que aprenden oralmente. El aula posee también un equipo de video dispuesto cerca del encerado donde se exponen las flashcards de diversas editoriales.

Todos los espacios del aula son susceptibles de ser decorados por lo que los pósters están por todas partes: en las cajas de las persianas, en las paredes, …

Llama la atención la exposición de un mapamundi encima de las letras del abecedario.

Toma 2 (7:04 min)

Los alumnos inician la sesión presentándose. El primero contesta a la profesora y acto seguido éste, a indicación de la maestra, pregunta a su compañera cuál es su nombre. Después, los demás siguen la cadena hasta que todos terminan de presentarse.

A continuación, la profesora les indica que se sienten en una mesa en equipo. Explica a los alumnos que van a ver un libro: el libro de Spot. Les pregunta si quieren conocer el libro y ellos contestan afirmativamente. Les muestra la portada e inmediatamente, ellos comienzan a decir los nombres de los personajes y los animales que allí aparecen. La profesora interacciona con ellos preguntándoles algunos detalles tales como el color de los personajes o bien que identifiquen un elemento de un determinado color, ante lo que los alumnos responden satisfactoriamente.

Después, abre el libro en la primera página en la que aparece una ventana. Pide a un alumno que abra esa ventana:

- *"Pablo, Can you open the window?"*

Y el alumno lo hace. Al abrir la ventana, la profesora pregunta:

- *"What's there?"* y los alumnos contestan inmediatamente.

La profesora pasa la primera página y de nuevo pregunta a los alumnos sobre lo que ven.

- *"What animal says tweet, tweet?"*

Y los alumnos contestan:

- *"Bird."*

Y acto seguido pregunta sobre el sonido del pato y los alumnos contestan:

- *"Duck."*

El pato está escondido detrás de un matorral por lo que lo tienen que levantar una solapa para comprobar si su respuesta es la correcta.

A continuación, la maestra quiere saber quién se encuentra en el árbol que emite una especie de maullido, ante lo que los alumnos contestan:

- *"A cat."*

Y levantan la lengüeta del libro para comprobar si están en lo cierto. La actividad continúa descubriendo a los animales a través del sonido que emiten y comprobando sus respuestas al levantar las solapas. Así, aparecen *"A littel mouse, a horse, a pig, a cow, a*

donkey and a sheep," y la profesora les felicita por haber realizado la actividad correctamente:

- *"Very well! You remember the animals."*

Acto seguido, compara los animales que conocen bien con los dos de los que los alumnos no están seguros, "*duck and hen.".* Les indica que repitan el sonido que hacen los dos animales. Entonces, se detiene en la gallina y les dice:

- *"The hens give us eggs,"* y coloca un huevo de juguete encima de la mesa.

A continuación, coge un recipiente de la clase en el que hay réplicas de productos del mercado y la huerta, y les pregunta:

- *"What do you like best orange or apple?*"

La alumna contesta:

- *"Orange.*"

Y la profesora pregunta:

- *"Are you hungry?"*

Ante la respuesta afirmativa de la alumna, la profesora le entrega la naranja de juguete. Repite la operación con otro alimento *"cookies"* y ante la respuesta afirmativa de varios alumnos, pregunta sosteniendo una manzana de plástico:

- *"Is this a cookie?"*

Cuando los alumnos contestan negativamente, la profesora se levanta, coge un paquete de galletas de verdad y lo abre delante de los alumnos. Al final, todos quieren una galleta, incluso los que contestaron negativamente al ofrecimiento. La profesora indica que hay que dar las gracias cuando te ofrecen algo:

- *"What do you say?"*

Y los alumnos contestan:

- *"Thank you."*

Antes de que comiencen a comer las galletas, les dice que esperen:

- *"Wait, wait, wait."*

En ese momento, la profesora comienza una tonada con la música de la canción francesa *"Frêre Jaque,"* pero con otra letra, *"I am hungry, I want to eat, I want a cookie, munch, munch, munch."* Cuando terminan la canción, la maestra permite que los alumnos coman la galleta:

- *"Eat it!"*

Mientras saborean el premio, la profesora indica que hay otro animal entrando en el agua:

- *"An animal going in the water."*

Un alumno contesta inmediatamente:

- *"A crocodile."*

Toma 3 (2:09 min)

La profesora realiza una serie de preguntas sobre la escena que están contemplando. Introduce los conceptos de "rain, wet and dry," por medio de un canguro que está bajo la lluvia "wet," y tiene su cría en su bolsa marsupial "dry."

A continuación, dice:

- *"Where is the monkey?"*

Y ayuda a los alumnos a contestar:

- *"Up in the tree"*.

Después, descubre la parte inferior del árbol donde se encuentra el hipopótamo. Continúa la tarea de levantar las solapas para mostrar los animales a lo largo del libro haciendo hincapié en los conceptos manejados con anterioridad hasta que termina la actividad.

Acto seguido, pregunta a los alumnos si quieren jugar:

- *"Do you want to play?"*

A lo que ellos contestan afirmativamente. La profesora pregunta sobre el nombre de algunos objetos que ella tiene en su recipiente y los deja encima de la mesa.

Toma 4 (9:42 min)

Ahora, pregunta a un alumno con qué quiere jugar y este señala la muñeca ante lo que la profesora le pide que repita:

- *"... with the doll?"*

Antes de entregársela. Repite la operación con los otros alumnos que escogen los juguetes que la profesora ha depositado en la mesa: primero "the ball," después, "the yellow car" y finalmente "the green car."

A continuación, la profesora introduce los conceptos de "throw and catch,"con el fin de que los alumnos comiencen a jugar entre ellos. Les pide que antes de realizar una acción, la verbalicen diciendo:

- *"Pablo, catch the ball!"*

La maestra se percata de que un alumno está un poco pasivo y decide cambiar la actividad. Indica a los alumnos que se levanten y comienzan a realizar un juego en el que se encogen en el suelo ante la orden de la profesora:

- *"Close the box."*

Una vez que están quietos, ella les dice:

- *"Open the box. What comes out? Elephants."*

Ante lo que todos los alumnos se afanan en imitar a los elefantes con su brazo a modo de trompa. De nuevo repite la orden inicial y los alumnos quedan inmóviles una vez más. En esta ocasión salen "monkeys" de la caja y los alumnos deambulan por la clase imitando a los monos. Luego, salen "cats" y los alumnos se ponen a cuatro patas imitándolos. Seguidamente, es el turno de "crocodiles, horses," y termina la actividad.

La profesora reúne a los alumnos y comienza de nuevo la canción, "I am hungry," pero ahora cambiando el alimento, "an Apple." La segunda parte de la canción comienza con "I am thirsty, I want to drink, … I am happy, I want to play… I am sad, I want to cry…"

Al terminar la canción, les pregunta si quieren ver un vídeo y los alumnos contestan afirmativamente. Colocan sus sillas frente al monitor y se disponen a ver la película. Lagrabación es un episodio de la serie Magic English donde las imágenes están

subtituladas. En la escena que se reproduce, se escucha una de las estrofas de la canción que los alumnos han cantado anteriormente.

La profesora detiene la grabación para hacer comentarios y preguntas a los alumnos, y para animarles a repetir las frases que oyen. En esta escena de "The Lady And The Tramp," Se insiste en los conceptos "she" y "he."

Tomas 5 y 6 (2:08 min.)

Continúa la secuencia del video en el cual los alumnos manejan también el pronombre de plural, *"They."*Los alumnos repiten la oración:

- *"They want to eat."*

Con las frases, *"He is eating,"* y *"She is eating,"* la profesora pretende que se fijen en la diferencia de género masculino y femenino.

En el video aparece el nombre de Donald y en ese momento la profesora lo aprovecha para recordar la canción que practicaron con anterioridad los alumnos:

- *"Dolnald is hungry, he wants to eat, ..."*

En la siguiente escena, se escucha la frase, "Who's there? Who is knocking on the door?"

Toma7 y 8 (4:27 min.)

La profesora detiene el video cuando se escucha la palabra:

- *"Corn."*

Y se ve la imagen para que los alumnos relacionen lo que escuchan con el concepto.

La profesora les pregunta:

- *"Do you like corn?"*

A lo que contesta una alumna:

- *"Yes."*

La profesora pregunta a los demás alumnos y después, modifica la pregunta:

- *"Do you like soup?"*

Y los alumnos contestan afirmativamente. La maestra se sitúa delante del encerado donde tiene más de veinte flashcards con alimentos. Entonces, pregunta a los alumnos:

- *"Where is the sandwich?"*

Los alumnos repiten las frases que escuchan en el vídeo y que identifican claramente. Al terminar el video, la profesora les pide que salgan a la pizarra para señalar los alimentos:

- *"Can you show me the bananas?"*

Los alumnos identifican los alimentos con facilidad y, cuando uno duda, sus compañeros se lo traducen al gallego para que lo indique. De este modo, los alumnos señalan:

- *"Grapes, pears, fish,…"*

Para terminar, los alumnos se despiden con la tonada:

- *"Bye, bye, see you tomorrow,"* agitando sus manos.

Y, a modo de agradecimiento por la visita, los alumnos le dedican a este invitado una canción escenificada sobre la casa.

- *"Dining room, kitchen, upstairs, downstairs,… this is the house I live in".*

La sesión se desarrolla en lengua inglesa de principio a fin.

Código	OU	R	5	8	PU

Toma 1 (8:28 min.)

Al iniciar la clase, la profesora pregunta a los alumnos si recuerdan lo que hicieron el día anterior. La profesora se dirige a los alumnos en castellano. Les pregunta sobre el personaje del cuento y finalmente los alumnos contestan:

- *"Monkey."*

La profesora explica que van a repasar el cuento de forma que todos participen en la narración del mismo.

La historia se narra en lengua española e inglesa mezcladas, en Spanglish:

- *"Monkey estaba triste porque no encontraba a… mum y estaba crying" Luego aparece butterfly para ayudarle. Butterfly pregunta, How is your mum? (what does she look like?) y monkey contesta, "big." Butterfly le señala un elefante y le dice "Is this your mum?" a lo que monkey contesta "no, no, no. That's an …"*

Y una alumna contesta:

- *"Elephant."*

A lo que la profesora replica poniéndose en el papel del mono:

- *"My mum doesn't have a trunk."*

Entonces, la mariposa dice señalando a otro animal:

- *"Is this your mum?"*

Los alumnos contestan con tres negaciones moviendo el brazo de lado a lado y la profesora ofrece una pista del nombre por medio de un siseo:

- *"That's a sssssss…"*

Pero finalmente, la profesora tiene que completar la palabra:

- *"Snake".*

Y el mono dice*:*

- *"My mum doesn't slide."*

Así continúa con más animales como *"spider,"* a lo que monkey replica *"my mum isn't black."*A continuación, aparecen *"parrot"* y *"frog."* Monkey, cansado de tantos intentos por encontrar a su madre, pregunta a la mariposa:

- *"Where is my mum? She lives in the trees."*

Ante lo que la mariposa señala a un murciélago. Finalmente, ya incomodado, da una pista definitiva sobre su madre:

- *"Que mi "mum" es exactamente igual que yo pero "big."Entonces "butterfly" lo lleva ante un "monkey" que era "brown" y le pregunta, "is this your mum?"*

Ante lo que el mono contesta:

- *"No, no, no."* Todos los niños lo dicen y la profesora apunta:
- *"That's my ... ¿qué le dijo monkey?"*

(Interrupción en la clase de otra profesora).

Tomas 2 y 3 (4:17 min.)

En este clip, comprobamos que la profesora tiene en su poder varios de los dibujos que los alumnos han hecho y les indica que los tienen que terminar. Cada alumno ha de elegir un animal y hacer un dibujo del mismo en un folio en blanco sin ninguna ayuda gráfica. La única pista está en la pizarra, donde están pegados los posters con los animales de la historia. Vemos alumnos que están dibujando un elefante, un murciélago, una serpiente, una araña,… Todos se afanan en realizar la tarea según su percepción de los animales.

Toma 4 (1:19 min.)

En este clip, los alumnos siguen realizando la tarea de dibujo y coloreado de sus fichas. Se diferencian claramente los animales que quieren representar en la mayoría de los casos: elefantes, mariposas,… Sólo encontramos un animal que nos resultó difícil de identificar ante el dibujo realizado por el alumno.

Tomas 5, 6 y 7 (1:26 min.)

Todos continúan realizando los dibujos para narrar la historia ellos mismos por medio de los animales que han escogido para representar. Los dibujos se elaboran ante la supervisión de la profesora. La presencia de la cámara crea cierta distracción en determinados momentos.

En este clip vemos una alumna con su dibujo de una araña terminado. Otra alumna se afana en terminar su obra en la que representa a una serpiente.

Toma 8 (1:43 min.)

Se observa a un alumno terminando su dibujo: un elefante. Cuando están a punto de terminar su trabajo, la profesora entrega a cada uno un rótulo con el nombre del animal que han escogido. El objetivo es que los alumnos copien en su ficha el nombre del animal que acaban de representar.

Vemos una ficha de "Monkey," otra de "Spider," y, la que nos resultaba difícil de identificar cuando era un simple dibujo, ahora, ya de color, se hace más reconocible.

Tomas 9, 10 y 11 (2:06 min.)

En este clip, se contempla al loro ya con su etiqueta escrita. Se nos muestra también el dibujo del murciélago, colgado de una rama boca abajo, que todavía no tiene la etiqueta del nombre escrita ya que el alumno no ha terminado la tarea de coloreado. El dibujo que vemos a continuación es de una mariposa ya terminada, con su etiqueta puesta en la parte superior derecha.

Los alumnos reciben el rótulo con el nombre de su animal aunque, los más aventajados, ya son capaces de encontrarlo entre los demás rótulos. Comienzan a conocer la grafía ya que relacionan la pronunciación con la escritura, a pesar de las dificultades que presenta la lengua inglesa para ellos.

La mesa de la profesora se va llenando con los nombres de los animales ya que, una vez que copian los rótulos, los devuelven a su sitio. Ahora, prácticamente todos los alumnos han terminado su tarea.

Tomas 12, 13 y 14 (1:03 min.)

En este clip vemos un dibujo de un elefante mostrado por la profesora en el que se identifica perfectamente al animal y se muestra el nombre del mismo en letras mayúsculas con total claridad.

Al tiempo que los alumnos más minuciosos terminan sus tareas, otros, a sugerencia de su profesora, se afanan en recoger sus mesas para dar por concluida la actividad. Acto seguido, los alumnos se levantan y se mueven por la clase contemplando los dibujos de los otros compañeros.

Toma 15 (6:15 min.)

La profesora llama la atención de los alumnos diciéndoles:

- *"Vamos a contar el cuento entre todos."*

Así, requiere la presencia de las alumnas que tienen las mariposas para que se sienten unas al lado de otras. Organiza la clase de forma que los animales iguales estén juntos pero en lugares diferentes de la clase.

La profesora comienza a contar el cuento y pide a los alumnos que participen. Los alumnos que tienen a los monos levantan sus carteles cuando dice:

- *"Monkey" no podía encontrar a su "mum" y estaba "crying."*

Los que tienen las mariposas se mueven por la clase escogiendo a los animales según se cuenta en la historia, con lo que utilizan dos frases:

- *"Is this your mum?"* y *"No, no, no that's a ..."*

Las mariposas se dirigen a las serpientes para preguntarle al mono:

- *"Is this your mum?"*

Ante la respuesta negativa del mono (toda la clase responde), las mariposas y los monos se van a otra mesa donde están las arañas y hacen la misma pregunta. De este modo, se acercan a los loros, las ranas, los murciélagos, los padres hasta que encuentra a su "mum."

El cuento termina con el aplauso de todos los alumnos de la clase.

La lengua empleada es el inglés, aunque se mezcla con castellano en ocasiones y se convierte en un auténtico spanglish a la hora de la narración del cuento.

Código	OU	R	4	9	PU

Toma 1 (7:55 min.)

La profesora comienza la clase saludando a los alumnos:

- *"Good morning, children."*

Ante la escasa respuesta recibida, hace un comentario en gallego:

- *"Huy! Non se escoita nada."*

Entonces, los alumnos reaccionan y todos saludan.

Les anima a llamar a la mascota del método de inglés que se emplea en las sesiones:

- *"Where is Berty Bert?..."*

La profesora les pide que canten la tonada todos en voz alta.

En una parte de la canción, la letra dice "Point to the chair, open the door…" y en ese momento la profesora sale de la clase y vuelve con la mascota en la mano y un libro:

- *"Ah! Here is Berty Bert."*

La profesora saluda a Berty y los niños repiten su saludo.

La maestra les pide que canten la canción de "Hello Berty, hello." Al final de la canción, la profesora dice:

- *"Good bye, good bye,"* y esconde a Berty.

Ella quiere que los alumnos hagan un corro y giren cogidos de las manos:

- *"Round and round and round."*

Y cuando dice:

- *"Stop!"*

Los alumnos tienen que decir los números por medio de una canción titulada *"Count On Your Fingers"*. Después de hacer la actividad un par de veces, pide a los alumnos que se sienten en la alfombra:

- *"Sit down" Berty is saying there are colours here, baloons for all of us. A lot of baloons but if we know the colour."*

Les indica a los alumnos que si saben los colores, "Berty is happy," y si no los saben, "Berty is sad".

La profesora muestra un globo a los alumnos y les dice:

- *"This baloon is… "*

Y varios alumnos contestan:

- *"Blue."*

La educadora les explica que va a ser para una alumna que contestó en primer lugar. A continuación, les muestra un globo violeta y como los alumnos no recuerdan el término en inglés, la profesora lo verbaliza y ellos lo repiten. Lo mismo sucede con el color verde. Acto seguido, muestra un globo rosa y los alumnos contestan inmediatamente:

- *"Pink."*

Finalmente, antes de mostrar el último globo, pregunta a los alumnos:

- "*What colour likes Berty?" (does Berty like)*

A lo que todos contestan:

- *"Red."*

En este momento surge una dificultad ya que un alumno hace ruidos intentando llamar la atención de la profesora. Ante esta situación, le muestra una cara de un personaje que está contento y al girar la imagen, el mismo personaje aparece triste y le pregunta al alumno que llama la atención:

- *"Happy or sad."*

El alumno contesta:

- *"Happy."*

Y deja de llamar la atención.

La profesora pide a los alumnos que se levanten:

- *"On foot." (Stand up)*

Todos le obedecen y comienza a cantar una canción para que se unan a ella:

- *"If you're happy and you know it, clap your hands."*

Ante las continuas llamadas de atención de dos alumnos la profesora les pide que canten la segunda estrofa:

- *"If you're happy and you know it, stomp your feet."*

Toma 2 (5'35")

Los alumnos comienzan a girar cogidos de las manos y cantando la tonada:

- *"Round and round and round."*

La profesora detiene el corro diciendo, *"stop,"* y comienza una nueva canción:

- *"If you're sad and you know it say hum, hum,…"*

La profesora, por medio de mímica facial, ejemplifica el significado de los conceptos, "happy and sad"

La maestra propone que los alumnos trabajen en las mesas. Para que presten atención y se concentren en la tarea, la profesora emplea la rutina de guardar silencio por medio de otra canción:

- *"All we are silent now, silent now, silent now,… look at me"*

Les muestra de nuevo la cartulina con el niño triste por un lado y alegre por el otro. Describe al niño diciendo:

- *"Red mouth, blond hair, green eyes but a little sad"*

Ahora se dirige a los alumnos individualmente mostrándole uno de los dos lados de la cartulina y preguntándole:

- *"Happy or sad?"*

Y los alumnos contestan. A un alumno le pregunta:

- *"Do you prefer happy or do you prefer sad?"*

Varios alumnos contestan:

- *"Happy!"*

La profesora explica:

- *"En nuestra ficha vamos a tener la posibilidad de estar contentos, "happy,"o tristes, eh? Ahora, si se la damos a cada uno de los que se han portado bien. De los que saben trabajar y portarse bien. Porque tengo para colocar, "like a lollypop" como una piruleta y poder decir "I'm happy. Ha, ha, ha. I'm saaad.*

Hum, hum, hum. But do you know yellow? Do you know blond hair" ¿Conocemos todos yellow?"

Los alumnos contestan afirmativamente y la profesora añade:

- *"Pues, Yellow in your hands. On the table, yellow and red for the mouth. La boca roja"*

Les dice que ese día no va a nombrar ayudante porque algunos se han portado regular. De todos modos, les anima a que canten la canción del ayudante:

- *"Who will be my helper today, my helper today, my helper today? Who, who, who?"*

Comenta que el próximo día tendrán ayudante y les pide que comiencen a pintar "Blond hair" en la ficha que les entrega.

A una alumna que duda respecto al color, le pregunta:

- *"Red hair or blond hair?"*

La ficha muestra dos caras del mismo personaje. Una triste y otra alegre.

Tomas 3 y 4 (3:18 min.)

Los alumnos comienzan la tarea de coloreado y la profesora supervisa el trabajo de los alumnos y hace comentarios a la actitud de los alumnos y a las dudas que a éstos le surgen:

- *"He is thinking about… One, two, trhee, I don't know. It's difficult."*

Los alumnos realizan la tarea comenzando por la figura de su izquierda. La profesora insiste en las instrucciones:

- *"Red for the mouth. The mouth is red… and blond hair" "and blue eyes or green eyes."*

Una alumna le pregunta sobre otra ficha que tiene la profesora y ésta le contesta en inglés diciéndole:

- *"It's a bear for another day.*"

Al percatarse de que los alumnos se afanan en el trabajo propuesto, la profesora comienza a cantar una canción alusiva a la ficha:

- *"I am happy, happy, happy. Yes, I am."*

Y la relaciona con la actitud de un alumno de su aula. La profesora anima a los alumnos a terminar la ficha:

- *"If we finish it's at home." (we go home)*

Les dice también que cuando terminen tendrán que cortar los dibujos *"Cut out"* y de este modo termina la sesión con los alumnos.

La profesora imparte la clase en dos lenguas: gallego e inglés.

Código	OU	R	3	11	PU

Toma 1 (1'55")

La sesión de inglés comienza cuando la profesora se dirige a buscar a los alumnos a su clase de referencia para llevarlos al aula de inglés. Los niños se colocan en una fila y dicen a coro a indicación de la profesora:

- *"Ready, steady, go!"*

Y, al ponerse en movimiento, comienzan a cantar los nombres de los personajes del método de inglés que emplean en clase:

- *"Cucky the cat, Cucky the cat, Denzel the duck, Denzel the duck, Lulu the kangaroo, Lulu the kangaroo."*

Y así continúan al ritmo de las proclamas hasta que llegan al aula de inglés.

Tan pronto como entran, los alumnos se sientan en las sillas de las mesas diseñadas para seis miembros. La profesora reorganiza los grupos teniendo en cuenta los alumnos que faltan en clase para que ningún niño quede aislado.

Toma 2 (3'03")

La maestra pregunta a los alumnos sobre el personaje que van a escoger y ellos contestan:

- *"Cucky."*

De este modo, la profesora busca a la mascota y la saluda para que todos los alumnos hagan lo mismo:

- *"Hello Cucky."*

A continuación, saluda al resto de los personajes y los alumnos lo repiten imitando a su profesora. Después del saludo, la maestra explica a los alumnos lo que van a hacer a continuación:

- *"We are going to sing…Hello Song."*

Se reproduce la canción y se anima a los alumnos a que la canten. Éstos entonan la canción y al final, a indicación de la educadora, aplauden en señal de aprobación.

Acto seguido, la maestra reproduce la segunda canción del método "Characters chant." La letra de esta tonada, con una pequeña variación, es la que emplean al dirigirse a la clase de inglés desde su aula de referencia.

La profesora sugiere a los niños que le den un beso a Cucky. Para hacer esto, ella lleva la marioneta del personaje en su mano por toda la clase y se la acerca a los alumnos para que le den su cariño. Al mismo tiempo que Cucky les acaricia, ellos han de decir:

- *"Hello Cucky."*

Toma 3 (8'36")

La profesora llama la atención de los alumnos señalando a unos carteles con números que están situados a la izquierda de la pizarra. Los alumnos recitan los números del uno al seis con su profesora.

A continuación, propone contar los números con los "Fingers." Después de hacer la cuenta hasta seis con los dedos, la maestra anuncia la actividad siguiente, que es cantar una canción, "Numbers Song." La letra de la canción plantea dos preguntas: *"Do you know the numbers? Can you count to six?"* Al final de la canción, la profesora pide a los alumnos que aplaudan con la frase:

- *"Very good. Un clap."*

Luego, la maestra indica a los alumnos que van a repasar los colores:

- *"Ahora vamos a decir los "colours."*

Y señalando a unas flashcards situadas junto a la pizarra, pregunta:

- *"What colour is this?"*

Uno a uno, los alumnos recitan los nombres de los colores, *"Red, pink, yellow, purple, green,* blue.*"*La profesora se dirige a un niño y pregunta:

- *"Brais, what is your favourite colour?"*

Y una vez que obtiene la respuesta, pregunta a otro. Las respuestas que dan los alumnos las relacionan con los colores de las mascotas:

- *"Blue ¿Como quién?"*

Los alumnos contestan:

- *"Como Lulu,"* o *"red como Cucky."*

Al ver que se repetía mucho el mismo color favorito, rojo, la profesora aprovecha la ocasión para pedirles que levanten las manos los que eligieron el rojo:

- *"How many red? Hands up."*

Pero ante la falta de respuesta, opta por repetirle la pregunta en castellano.

Acto seguido, suena la canción, "The Colours Song," en el reproductor de audio. En el inicio del canto, se nombran varios colores "Red, pink, yellow, purple, green and blue." En la letra también aparece la pregunta, "What's your favourite colour? Please tell me do."

A continuación, la profesora hace una pregunta sobre el tiempo meteorológico:

- *"¿Qué tiempo hace hoy? It's…"*

Y una alumna contesta:

- *"Raining."*

Y pregunta:

- *"¿Quién estaba mirando?"*

A lo que un alumno contesta:

- *"La spider."*

Ahora, los alumnos hacen comentarios en gallego sobre sus hábitos cuando llueve.

Al hilo de la aparición de la araña, la profesora aprovecha para proponer una canción pero antes de comenzar la audición de la misma, indica dónde tienen ellos la araña para que acompañen con mímica el canto de la pieza musical.

- *"La spider is on your fingers."*

Cuando comienza la canción, "Little Spider," los alumnos la cantan escenificando la letra del tema. Al terminar, aplauden en señal de aprobación.

Ante el comentario de la profesora:

- *"Vamos a pintar un poquito si nos da tiempo."*

Replican que no da tiempo porque cantan muchas canciones. La profesora hace un repaso de los colores por medio de preguntas acerca de los animales del método:

- "*What colour is Denzel?"*

Y los alumnos, con la ayuda de la profesora, dicen:

- *"Yellow."*

Después, les muestra un color que no han visto antes para que decoren el pico del pato.La profesora dice el nombre del color un par de veces:

- *"Orange."*

Y los alumnos lo repiten inmediatamente.

La maestra les da las instrucciones pertinentes con frases mezclando castellano e inglés:

- *"Vamos a pintar la "face" de color "yellow" y el pico "orange."*

A continuación, les entrega las fichas para que comiencen su trabajo.

Toma 4 (1:40 min.)

La profesora reparte las fichas y los alumnos encargados reparten los colores para realizar la tarea. La ficha muestra la cara del personaje Denzel. La segunda parte de la actividad es picarlo por las líneas para elaborar una especie de careta.

La profesora pregunta:

- *"¿Quién sabe poner el nombre?"*

Se sorprende gratamente al constatar que son capaces de poner su nombre en la ficha.

Toma 5 (1:54 min.)

La profesora hace un comentario sobre el hecho de que los alumnos sepan escribir su nombre:

- *"¡Qué contento se va a poner Cucky! Cucky is happy!"*

Los alumnos que son capaces de poner su nombre por escrito llaman la atención de la profesora para que lo compruebe.

Los alumnos comienzan su sesión de coloreado. La profesora supervisa el trabajo que están realizando los alumnos y hace correcciones a la tarea que llevan a cabo.

Tomas 6 y 7 (1:10 min.)

Todos continúan con su tarea de coloreado y los que faltan por recibir el color naranja son atendidos, por lo que tienen ya los dos colores en su poder:

- *"Orange and yellow."*

Los alumnos se afanan en la tarea y algunos comentan aspectos de la clase de inglés. Entonces, una alumna se queja de que un compañero le ha pintado en su ficha ante lo que la profesora responde:

- *"Pero tú termina," finish." Venga, "quickly."*

Esta mezcla de lenguas es un denominador común de la clase de inglés.

Toma 8 (1:48 min.)

Mientras trabajan, los alumnos emplean expresiones y palabras en inglés de manera espontánea,"Hello Cucky", "Yellow."

Durante la revisión de los trabajos, la profesora cae en la cuenta de que una alumna se ha equivocado de colores ya que ella dice:

- *"La cara era de "orange."*

Y la educadora la corrige diciéndole:

- *"No, de "yellow"*

A otra alumna que también había cometido un error le dice:

- *"¿Qué colores dijimos? Yellow, orange. A que sí."*

Toma 9 (14:29 min.)

Mientras los niños terminan su tarea, la cámara nos muestra la decoración y la organización del material en la clase. El despliegue de fichas y posters ambientadores de la clase de inglés es importante. Vemos las fichas de los animales y los números con la grafía de los colores encima de la pizarra del aula. A la derecha del encerado se muestra una familia real con el nombre de sus miembros bajo las fichas. A la izquierda, están varios ejemplos de frutas acompañados de su representación gráfica. En otra pared, unos grandes posters que cubren gran parte del espacio muestran la representación de una historia.

Una alumna canta la canción, "Hello Everyone," mientras continúa con su trabajo de coloreado. Todos continúan la realización de la tarea pero la profesora constata que el ritmo y la motivación para el trabajo están muy por debajo de lo habitual por lo que decide cambiar de actividad.

Les indica que se sienten:

- *"Sit down, que vamos a ver a Cucky."*

Todos los alumnos se sientan en el rincón de los cuentos y la profesora les pide atención ya que les va a mostrar un DVD de Cucky.

Los alumnos escuchan, *"Hello, I'm Lulu,"* y contestan:

- *"Hello."*

A continuación, saluda a Cucky y los alumnos responden. Luego, se presenta Denzel que hace lo propio y saluda a los alumnos. Ellos responden al saludo y, después de un error a la hora de reproducir la pista, hace sonar la canción del autobús:

- *"The wheels on the bus go round, round, round,…"*

Los alumnos hacen mímica al tiempo que escuchan y repiten algunas palabras de las canciones.

Acto seguido, la profesora reproduce otra canción, "Five Little Ducks," y congela la imagen para pedirles a los alumnos que cuenten los patos que ven en la pantalla. Ellos lo hacen comenzando por *"five"* después *"four", "three"* y la profesora dice:

- *"Only three."*

Sigue reproduciendo la canción y, cuando otro pato desaparece, los alumnos dicen:

- *"Oooh, two."*

Y la profesora pregunta:

- *"¿Dónde están los patitos?"*

Una alumna dice:

- *"Están comiendo."*

Entonces, la profesora detiene la grabación y los alumnos repiten lo que ella dice:

- *"Only one".*

La profesora les pregunta:

- *"Where are the ducks? No sabemos."*

Una vez más detiene la grabación y les pregunta:

- *"¿Cuántos había?"*

Y ellos contestan con la mano *"Five"* y comienzan a contar a indicación de la profesora:

- *"One, two, three, four, five."*

Al constatar que están todos, la profesora les pide:

- *"Un clap."*

Los alumnos aplauden y piden:

- *"Otra vez."*

Pero la profesora les indica que no hay tiempo por lo que dicen adiós a Cucky. Para la despedida, se reproduce la escena de video en la que Cucky dice, *"Bye, bye."* Una de las rutinas para terminar la clase es *"Boys and girls,"* por lo que hacen dos filas. Una vez que están preparados, salen de la clase entonando la canción rítmica que marca el inicio y el fin de la clase de inglés:

- *"Cucky the cat, Denzel the duck,..."*

La profesora emplea una mezcla de castellano e inglés para comunicarse con los alumnos durante toda la sesión.

Código	OU	R	5	14	PU

Toma 1 (35 segundos)

La grabación de este clip se efectúa en el aula de inglés antes de que lleguen los alumnos. El aula es un espacio compartido en el que los niños hacen psicomotricidad por lo que tiene una apariencia de gimnasio más que de aula. El material está perfectamente recogido y ordenado en un lateral para poder ponerlo a disposición de los alumnos con gran facilidad. En un lateral, se encuentra el aula de inglés con un corcho, pizarra, mesas para los alumnos, estanterías y equipos de audio y video. En el encerado y el corcho se exhiben flashcards del método de inglés que emplea la profesora en el aula, y fichas elaboradas por los alumnos.

Toma 2 (2:13 min)

La profesora saluda a los alumnos a medida que entran en la clase:

- *"Hello, good morning."*

Y estos responden al saludo. A medida que van entrando, los alumnos se sientan en el suelo. La profesora les llama para que se acerquen a donde ella se encuentra ya que están bastante dispersos:

- *"Please, pay attention"*

Forman un grupo mirando a la pizarra y la profesora comienza por preguntarles sobre la meteorología y la vestimenta. Los alumnos repiten lo que dice la profesora señalando la parte del cuerpo donde se coloca esa prenda o complemento: "a T-shirt, trousers, shoes, a hat and sunglasses."

La profesora provoca la mayor atención de los alumnos hacia los objetos preguntándoles de qué color es cada uno:

- *"What colour is the Tshirt?"*

A continuación, pregunta a la clase:

- *"How many boys are there in the class today?"*

Ante lo que los niños levantan la mano. La profesora cuenta las manos levantadas con la ayuda de los alumnos y al terminar la cuenta, éstos bajan las manos. Hace ahora la misma pregunta referida a las niñas y cuenta las manos alzadas con el consiguiente canto de acompañamiento de los alumnos:

- *"One, two, three, …"*

La educadora indica a los alumnos que va a contar una historia:

- *"I'm going to tell you a story, OK? A story about the rainbow."*

Entonces, éstos cambian de posición.

Toma 3 (2:31 min.)

La profesora muestra un poster que hay en la pared y los alumnos a coro comienzan a contar la historia en Spanglish:

- *"Once upon a time, había un Patch que no tenía "colour" y estaba "sad" pero "one day" llego el "red bird", el "blue bird", el "yellow bird" y el "green bird" y Patch se llenó de "color" y se puso "happy."*

Una vez que terminaron, les pregunta:

- *"Do you want to sing a song?"*

Ante lo que los alumnos contestan afirmativamente. La profesora pregunta quiénes quieren hacer de rojo, de naranja,… y los alumnos se van situando en fila a lo largo de la clase. Antes de comenzar, se les indica qué mano tienen que utilizar:

- *"This hand. Lorena, the other one."*

Los alumnos comienzan a entonar la canción al ritmo de la grabación pronunciando la letra en voz alta:

- *"Red and orange and green and pink, yellow and purple and blue. I like the colours in the rainbow, do you like them too?"*

E interpretándola con expresión corporal. Al terminar, hay un pequeño brote de aplausos.

La profesora pide a los alumnos que se sienten y lo hacen inmediatamente en el lugar en el que se encuentran formando un gran círculo. Les pregunta:

- *"Do you want a "lacasitos?"*

A modo de premio por su trabajo. Ellos contestan:

- *"Yes."*

Toma 4 y 5(1:51 min.)

La profesora reparte golosinas entre sus alumnos quienes dan las gracias al recibir el premio:

- *"Thank you."*

La profesora termina la clase pidiendo a los alumnos que se pongan en fila para salir ya que tienen que dirigirse a su aula de referencia. Los alumnos saludan al salir a medida que pasan a la altura de su profesora:

- *"Good bye."*

La lengua de comunicación de la clase es el inglés la mayor parte del tiempo. Sin embargo, la historia se cuenta en una mezcla de inglés y castellano a semejanza del spanglish.

➢ ***Observaciones de clase de la provincia de Pontevedra***

Código	PO	SR	5	1	PU

Toma 1 (5:58 min.)

La sesión comienza con el saludo del profesor a los alumnos:

- *"Good morning everybody"*

Al que responden inmediatamente. A continuación les pregunta:

- *"How are you today?"*

A lo que ellos responden repitiendo lo que les pregunta el professor:

- *"How are you today?"*

Después, el profesor les pregunta:

- *"Fine?"*

Y los alumnos lo repiten. El profesor les dice:

- *"And you?"*

A lo que él contesta agradeciendo el interés:

- *"I'm fine too, thank you."*

Acto seguido, les pide que escuchen y que canten, *"Good morning, brother,"* pero antes de iniciar la actividad, pregunta:

- *"What's the meaning of brother?"*

A lo que ellos contestan a coro, *"hermano."* Los alumnos repiten con el proferor el inicio de la canción. El profesor reproduce la canción y como los alumnos saben la letra, la cantan al escuchar la música:

- *"Good morning, brother. How are you? Good morning brother. Fine, thank you."*

Al terminar la canción, pide a todos los alumnos que levanten las manos imitando un saludo. Mientras suena la música de la canción, el profesor aprovecha para saludar individualmente a varios alumnos

- *"Sabela, good morning."*

A continuación, el profesor muestra varias fichas con el objeto de preguntarles lo que se ve en ellas:

- *"What's this?"*

Los alumnos responden:

- *"It's a cat"*

Y de nuevo pregunta:

- *"What colour?"*

A lo que algunos contestan:

- *"Green."*

Después, hace varias preguntas que los alumnos contestan con seguridad:

- *"What's this? Is it a table?"*
- *"No."*
- *"Is it a chair?"*
- *"No."*

El profesor les dice:

- *"It is a window. A green window."*

A continuación, muestra otra ficha y les pregunta:

- *"What animal is this?"*

Y todos contestan:

- *"A dog."*

Ante lo que el profesor les felicita diciéndoles:

- *"OK."*

Al mostrarles otra ficha, los alumnos contestan:

- *"A table."*

Y al preguntarles por el color todos responden:

- *"Blue."*

De nuevo, muestra otra ficha y pregunta:

- *"What colour is this?"*

Un alumno contesta:

- *"Amarelo."*

Ante lo que el profesor replica:

- *"In English, please."*

Y varios alumnos contestan:

- *"Yellow."*

El profesor indica:

- *"It's a yellow… "*

Para que los alumnos digan el nombre del objeto, pero, ante el silencio de estos, es el profesor el que lo verbaliza y los alumnos lo repiten:

- *"… chair."*

A continuación, muestra otra ficha y los alumnos identifican el color inmediatamente:

- *"Blue!"*

El profesor les ayuda a identificar el objeto:

- *"It's a blue… book."*

Y algunos repiten el término. Ante la muestra de otra ficha, varios alumnos identifican los colores *"Orange"* y *"Pink."* El maestro coge otro grupo de fichas para enseñarles pero, antes de su exposición, los alumnos saben lo que contienen y se anticipan diciendo:

- *"One!"*

Una vez situado frente a ellos, comienza a pasar las fichas en las que aparecen números cardinales del uno al seis. Los alumnos pronuncian los números en voz alta a medida que el profesor los coloca en la repisa del encerado. Al ver que los alumnos anticipan el número que va a aparecer, el profesor indica:

- *"Wait a minute!"*

Cuando llegan al seis, varios alumnos comienzan a cantar una canción por lo que el profesor pregunta:

- *"Do you remember the song? Do you wan to to listen to the song?"*

A lo que ellos contestan afirmativamente. Entonces, se dirige al equipo de música y reproduce la grabación de la canción.

Todos los alumnos cantan el tema a coro con sus compañeros:

- *"One, two, three, four, five, six (bis) Do you know the numbers? Can you count to six? One, two, three, four, five, six."*

Después de la canción, el profesor emplea el reparto de los "*activity books,"* como un ejercicio rutinario para trabajar la presentación y las fórmulas de cortesía. El objetivo de esta dinámica es incidir en la mejora de la competencia social y ciudadana.

Toma 2 (5:02 min.)

El diálogo que se establece entre los alumnos y el profesor es el siguiente:

- *"What's your name?"*
- *"My name is ... "*
- *"Pick up your book."*
- *"Thank you."*
- *"You're welcome."*

Cada vez que un alumno no sigue la pauta que marca la rutina, el profesor espera a que lo verbalice, o le da una pista:

- *"You have to say ... Thank you".*

De este modo, repite la rutina con todos los alumnos haciendo hincapié en la necesidad de cumplir con los preceptos de la buena educación.

Una vez terminada la dinámica de repartir los cuadernos de actividades, el profesor pide a los alumnos que cierren los libros:

- *"Everybody close your books, please."*

Ha de insistir en la orden ya que algunos alumnos no le prestan atención y, después de dirigirse individualmente a varios, consigue que se centren en la tarea de leer los números de la repisa de la pizarra con los libros cerrados encima del pupitre. Cuando se acaban los números del encerado, el profesor señala el espacio siguiente al seis y varios alumnos dicen:

- *"Seven."*

El maestro lo escribe en la pizarra al lado del seis y pide a los alumnos que abran el libro:

- *"Open your books at page seven." (... on page...)*

Todos comienzan a contar las páginas pasando las hojas del cuaderno. El docente muestra su libro para que identifiquen la escena gráficamente:

Acto seguido, se retiran las fichas con los números del uno al seis a medida que verbalizan los números en voz alta y, al final, se despiden de ellos:

- *"Bye, bye."*

Les pide atención para que sepan lo que tienen que hacer:

- *"Pay atention!"*

Toma 3 (5:02 min.)

El profesor comienza a contar los animales mostrando a los alumnos la misma página que tienen delante de ellos:

- *"Listen, one, two, three, four… What animal is this? It's a duck"*

Y los alumnos repiten:

- *"It's a duck."*

Hace lo mismo con el segundo y con el tercer grupo de animales:

- *"One, two, sheep. One, two, three cows."*

Al final, resume el contenido de la parte superior de la ficha. Acto seguido, continúa con la parte inferior y cuenta las botellas de leche:

- *"Five bottles of milk."*

Después, los huevos y pregunta a los alumnos:

- *"How many eggs?"*

Todos cuentan en alto:

- *"One, two, three, four, five, six, seven eggs."*

Para terminar, cuenta los ovillos de lana:

- *"Now wool. How many wools? (balls of wool)*
- *"Six."*

Después de trabajar los números, pide a los alumnos que unan los animales con el producto que corresponde:

- *"Do you understand? You have to match the animals to their produce. For example the cows with the…"*

Y un alumno dice:

- *"Eggs."*

A lo que el profesor replica y proyecta la pregunta al resto de la clase:

- *"With the eggs? No. With the wool? No with the milk? Yes."*

Después de explicar el ejercicio, les pide que cojan un lápiz:

- *"Pick up a pencil, please. Everybody."*

Se repiten las instrucciones para realizar el ejercicio correctamente pero siempre en inglés.

Toma 4 (4:58 min)

Los alumnos se afanan en realizar la actividad que les lleva muy poco tiempo ya que tienen que dibujar tres líneas uniendo los animales con los productos que se obtienen de ellos.

Para cercionarse de que todos resuelven la actividad correctamente, el profesor dibuja la ficha en la pizarra. Después, pide a una alumna:

- *"Pick up the blue chalk and match the cows with their produce."*

Al ver que parece un poco perdida, le pregunta:

- *"What's the meaning of match?"*

Y por medio de una indicación del profesor la alumna se percata y realiza la tarea.

Toma 5 (5:05 min.)

Acto seguido, pide a otra niña que se acerque a la pizarra para resolver otra tarea. Cuando termina, le pregunta:

- *"Are you agree with her?" (Do you agree with her?)*

Continúa la actividad con otro alumno que resuelve la última parte del ejercicio y a continuación se sienta en su pupitre. El profesor resume el ejercicio haciendo hincapié en el vocabulario practicado:

- *"Cows with milk, ducks with eggs and sheep with wool."*

Una vez que ha repasado el vocabulario, pregunta a los alumnos sobre el número de animales que contiene cada sección:

- *"How many ducks are there? One? Five? Two? Count. How many?"*

Un alumno responde:

- *"Four."*

A continuación, el profesor los cuenta uno a uno para atraer la atención de los alumnos. Refuerza positivamente la respuesta de los alumnos y el acompañamiento en la actividad de contar, "Very good."

De pronto, el profesor pregunta a los alumnos:

- *"Hey, where is Teddy?"*

Los alumnos dicen "milk" pero el profesor pretence presentar el concepto *"behind,"*

- *"Teddy is behind the milk."*

El profesor hace una ronda para comprobar si los alumnos han terminado la tarea y les pregunta:

- *"Are you finished?" (Have)*

Y al comprobar que los alumnos han terminado, recoge los libros por medio de la rutina, "Give me the book, please. Thank you." Una vez recogidos los libros, se borran los animales de la pizarra diciendo a los alumnos que se despidan de los personajes de la ficha.

Toma 6 (2:17 min.)

El profesor se dispone a dibujar un rostro en la pizarra y les dice:

- *"It's a face."*

Señalando a su cara y un alumno dice en voz alta:

- *"Eyes, nose, mouth."*

Colocado delante de la pizarra, pregunta a los alumnos si recuerdan la canción *"Head, shoulders, knees and toes,"* y cuando llega a la estrofa en la que se dice *"eyes,"* el profesor se detiene y les indica:

- *"How many eyes?"*

Y los alumnos contestan:

- *"One, two, three."*

El profesor dibuja en el encerado una cara con tres ojos. A continuación les pregunta:

- *"How many ears?"*

Y una alumna responde:

- *"Five."* Después otro dice, *"Four."* Así que el maestro dibuja cuatro orejas en la cara.

Al preguntarles sobre la boca, les pide que decidan si la boca es grande o pequeña y también si está alegre o triste:

- *"Big or small. Sad or happy?"*

Y los alumnos deciden:

- *"Big! Happy!"*

El profesor la dibuja:

- *"With one, two, three, four, five, teeth."*

Los alumnos dicen que parece un pulpo y un extraterrestre. Al recapitular, el profesor pregunta:

- *"What's missing?"*

Los alumnos responden:

- *"Nose."*

El profesor pregunta:

- *"One? two?"*

Y le dibuja las dos narices lo que provoca la risa de los niños.

Toma 7 (2:37 min.)

El profesor hace sonar una canción en la que los alumnos tienen que moverse al son de la música y representar lo que oyen por medio de la mímica, con lo que todos la cantan y la escenifican:

- *"Teddy says point up. Teddy says point down, Teddy says point up. Teddy says turn around. Turn around, turn around, turn around."*

El educador pide a los alumnos que presten atención:

- *"Listen to Teddy."*

Y la canción prosigue, "Teddy says point up. Teddy says sit down. Teddy says stand up. Teddy says turn around. Turn around, turn around, turn around."

Al final de la canción, el profesor les dice:

- *"Teddy says well done."*

Y todos ponen sus pulgares hacia arriba a imitación del profesor como señal de aprobación. Acto seguido, vuelven a sus pupitres y así termina la sesión.

El educador se comunica con sus alumnos en inglés durante toda la clase.

Código	PO	U	5	2	PU

Toma 1 (2:01 min.)

La sesión comienza con los alumnos sentados en la alfombra y la profesora diciendoles lo que van a hacer:

- *"Today we are going to listen to a story. Ok? The story… the title is Where Is My Baby? Where is my baby? This is mummy monster. Mummy monster is very sad. Sad faces… sad. She has lost her baby. Where is my baby? Repeat, please. Where is my baby? Come on. Where is my baby? She goes to the police station. Who is in the police station? The… police… man. And she says: where is my baby? Look. This is the policeman, what colour is the policeman?"*

Los alumnos contestan:

- *"Blue."*

Y la profesora pregunta:

- *"Is it big or small?"*

Y un alumno contesta:

- *"Small."*

Ante lo que la profesora le corrige:

- *"It's big! Big, big. Look at his mouth. Is it big or small?"*

Y los alumnos contestan:

- *"Big."*

La profesora indica:

- *"He has got a big mouth. Look, the policeman says, is this your baby?"*

Los niños contestan:

- *"No."*

La maestra sigue contando la historia:

- *"And mummy says: "No, this is not my baby. Mummy is very sad. The policeman says, is this your baby? "*

Y los alumnos contestan:

- *"No."*

La profesora explica:

- *"The baby has got two heads. Let's count."*

Y todos los alumnos realizan la cuenta a la vez que su profesora:

- *"One, two."*

Les muestra otra escena y les pregunta:

- *"Is this your baby mummy monster?"*

Y los alumnos contestan:

- *"No."*

Ahora, la profesora interpreta a mummy monster:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- *"This is not my baby. Mummy is very saaad."*

Toma 2 (3:05 min.)

Se pasa a la lámina siguiente, se muestra otra escena y se pregunta:

- *"Is this your baby?"*

Un alumno contesta:

- *"Yes."*

Y la profesora replica:

- *"We don't know. Listen, listen. This is very big. What color is it? Is it yellow?"*

Los alumnos contestan:

- *"No."*

La profesora continúa contando la historia:

- *"It is green. It is not yellow and mummy says: No, this is not my baby. Mummy is very… sad."*

Un alumno dice:

- *"Non é de color Amarillo."*

Y la profesora replica:

- *"Claro. It is not yellow. Look at this. This is yellow. Puede ser. Is this your baby, mummy? And she says: No. This is very… look. The policeman says: Is this your baby? And mummy says: Nooo. This is not my baby. And look, one, two, three… eyes. Mummy has got one, two."*

Y un alumno comenta:

- *"Y hay un…"*

Y la profesora dice:

- *"Claro. Is this your baby?"*

Y los alumnos contestan:

- *"No."*

La profesora pasa a la lámina siguiente y dice:

- *"Look at this. This is pink."*

Y los alumnos replican:

- *"No."*

La profesora pregunta:

- *"Is this your baby?"*

Y los alumnos contestan de nuevo

- *"No."*

La profesora continúa la historia:

- *"Mummy is very sad."*

Y un alumno puntualiza:

- *"Pero es bonito."*

A lo que la profesora dice:

- *"Yes, it is very nice."*

Se pasa a la lámina siguiente y se indica:

- *"Look at this. This baby has got…"*

Los alumnos hacen un comentario de desaprobación:

- *"Nooooo, aaaaag."*

Algunos se ríen y uno dice:

- *"Ése está gordo."*

La profesora indica:

- *"Look at the ears."*

Y los alumnos repiten:

- *"Noooo."*

La profesora les pregunta:

- *"Are big or small ears?*"

Y los alumnos contestan:

- *"Big."*

La profesora repite:

- *"Big ears. Look at… look at his nose. Is it big or small?"*

Los alumnos contestan:

- *"Small."*

A lo que la profesora comenta:

- *"It is small nose and, mummy has got a… big or small nose?... big. So this is not the baby. Mummy is very…"*

Y varios alumnos dicen con la profesora:

- *"Saaad."*

Continúa la historia con más situaciones en las que los bebés no corresponden con la madre.

Los alumnos dicen:

- *"Tiene cuatro."*
- *"Tiene tres."*

La profesora indica:

- *"Look at the hair… the hair. Stroke your hair, everybody. Stroke your hair. Ok. Look at the hair. Is it long or short?"*

Y los alumnos contestan:

- *"Loooong."*

La profesora replica

- *"And mummy hasn't got… "*

Pasa otra lamina y dice:

- *" Is this your baby?"*

Y, una vez más, los alumnos contestan negativamente.

Toma 3 (4:55 min.)

Ahora la profesora pregunta:

- *"Look at this baby now. We don't know. No lo sabemos. Look at this baby. Is this your baby, mummy?"*

Dice la profesora a lo que los alumnos contestan:

- *"Noooo."*

Y replica la profesora:

- *"She is scared. My baby is not scary. Se asustó. She is scared. This is not your baby. No. So, mummy is very sad. Look at the policeman… the policeman says: I haven't got more babies. No babies. No tiene más. Just one."*

Y un alumno dice:

- *"¡Queda uno!"*

Ante lo que la profesora afirma:

- *"Yes. Just one. And look at the baby. Is this your baby? Look at all the babies. Do you remember the green baby? Very big… The ears… the red baby… big baby. What colour is this?"*

Y los alumnos contestan:

- *"Yellow."*

Y continúa la profesora:

- *"Yellow baby… and the policeman says, Is this your baby? The policieman says, but this baby is very ugly… ugly… muy… muy qué? Very ugly. Muy feo*

dice. Is this your baby? This baby is so ugly! And look at the baby. Mummy says: yes, that's my baby? Look at the baby. He has got two eyes, a nose, two hands, do you like the baby?"

Y los alumnos contestan:

- *"Yeees."*

La profesora refuerza la afirmación:

- *"It is a nice baby, isn't it? Yes. All the babies are scared because they don't like the baby. They think this baby is very ugly. Claro, porque no les gusta… It is very ugly… Ellos creen que it is vey ugly. ¿vosotros también? "*

Y los alumnos contestan:

- *"Síií."*

Y la profesora prosigue:

- *"What? Look at mummy, is she angry or sad? Is she happy or sad?"*

Y los alumnos contestan a coro con la profesora:

- *"Happyyyy!."*

Y la profesora continúa:

- *"She is very happy. And mummy goes home with… with the… baby, with the baby". OK… Now"*

La profesora inicia una nueva actividad. Dice a los alumnos:

- *"Say hello to Patch."*

Los alumnos contestan:

- *"Hello, Patch."*

La profesora pregunta:

- *"Do you remember the babies. Look at the yellow baby. Do you remember this baby?"*

Y los alumnos contestan:

- *"No."*

La profesora replica:

- *No? Ok. We are going to look at this baby again. Do you remember this baby… It was smelly… it was smelly. And this is not the baby… claro que no."*

Una alumna dice

- *"Y ese tampoco."*

La profesora contesta

- *"Espera, espera, espera. Wait a minute. OK. Look at the ears. Shshsh, shshsh, look at the ears Nadine. Has she got small ears or big ears. Big ears? Like this?"*

Los alumnos contestan negativamente y a profesora pregunta de nuevo:

- *"Small ears? Look at him."*

Los niños responden:

- *"Yeeees"*

La profesora prosigue la historia:

- *"Now, another baby. This baby. Look at this baby."*

Los alumnos se quejan porque una compañera, Carina, está de pie y no les deja ver la historia.

Toma 4 (3:05 min.)

La profesora dice de nuevo:

- *"Look at the baby. Has he got small ears?"*

La profesora tiene que interrumpir su narración ya que los niños están un poco alborotados y les advierte:

- *"A ver un momento. Sit down. Non vamos a seguir si non nos sentamos todos. Así, sit down. Very good. Look at the ears. Has he got big ears or small ears?"*

Y los alumnos contestan:

- *"Biiiiig."*

Y la profesora prosigue:

- *"Very good. And look at her eyes. Has he got big eyes or small eyes?"*
- *" Smaaaaaaall"* Dicen los alumnos.
- *"So he has got small eyes. Very good! Look at the next baby. Next baby is this one. Do you remember this baby?"*

Y los alumnos contestan medio riéndose:

- *"Noooohoho."*

La profesora prosigue:

- *"Has he got… has he got…"*

Y una alumna se queja diciendo:

- *"No veo."*

A lo que la profesora replica:

- *"Pero vamos a enseñarlo ahora a todos. Look at this… look at the hair, stroke your hair. Has he got short hair or long hair?"*

Los alumnos dicen:

- *"Looong."*

La profesora indica:

- *"Long. Are you sure? Long hair. And look at his mouth, mouth. Pop you mouth, pop your mouth. ¿cómo era?"*

Varios alumnos comienzan a emitir ruidos con sus labios. Y la profesora prosigue con otra pregunta:

- *"Has he got a small mouth or a big mouth?"*

Los alumnos contestan:

- *"Smaaaall"*

La profesora insiste:

- *"Are you sure? Small or big?"*

Ellos replican:

- *"Biiiig."*

La maestra sentencia:

- *"A very big mouth. Ok."*

Ahora la profesora hace un pequeño resumen de todos los posibles bebés:

- *"So This one has got big ears or small ears."*

Los alumnos contestan:

- *"Small."*

Después, señala a otro y dice:

- *"This one has got big ears or small ears."*

Los alumnos contestan:

- *"Biiiig."*

La conversación entre la maestra y los niños prosigue:

- *"Big eyes or small eyes?"*
- *"Small."*
- *"Long hair or short hair?"*
- *"Long."*
- *"A big mouth or a small mouth?"*
- *"Biiiig!"*

Al final les pregunta:

- *"Did you like the story? Yes? OK. We are going to listen to a song."*

Toma 5 (2:41 min.)

Entonces la profesora les indica a los alumnos:

- *"Turn around. We are going to sing a song."*

Como los alumnos no están preparados, cuando reproduce la canción detiene la grabación y dice:

- *" A ver un momentito. ¿preparados todos? Ready, steady, go!"*

La canción comienza con:

- *"Pull your ears, pull, pull, pull your ears, pull, pull. Dooby, dooby, doo. Wink your eyes wink, wink. Wink your eyes wink, wink. Dooby, dooby, doo."*

Los alumnos escenifican la canción siguiendo las indicaciones y participando con entusiasmo. Al final, la profesora les premia diciendo:

- *"Very good."*

Todos aplauden. Y para terminar la sesión, la profesora se despide diciéndoles, "Bye, bye," y todos contestan al saludo.

La sesión se desarrolla en inglés excepto algunos comentarios que la educadora introduce en su discurso en castellano para aclarar conceptos. También se emplea el gallego, pero en este caso es para reprender a algunos alumnos.

Código	PO	U	5	3	PU

Toma 1 y 2 (3:13 min.)

La sesión se inicia con los alumnos sentados formando un círculo con sus sillas. La profesora pregunta uno a uno los nombres de los alumnos empleando distintas fórmulas:

- *"You have to tell us your name." "What's your name?" "And you are...?"*

Los alumnos están vestidos con unos delantales de diferentes colores colocados por encima de sus mandilones.

Al terminar la presentación de todos los alumnos, la profesora anuncia que van a comenzar la actividad:

- *"We are going to start with Mr Al."*

Los alumnos se percatan de que conocen la canción y la profesora dice:

- *"Yes, one of your favourites."*

Se llama a uno de los alumnos para realizar la tarea de revisión de las partes del cuerpo:

- *"Let's review the body parts."*

La profesora comienza con el nombre del alumno y señala una parte de su cuerpo:

- *"This is Javier's…"*

Y sus compañeros terminan la frase con la parte del cuerpo indicada:

- *"… head."*

Señala también partes del cuerpo a las que nos referimos en plural:

- *"These are Javier's … shoulders, hands, knees."*

Tomas 3 y 4 (3:52 min.)

Los alumnos charlan mientras la profesora prepara la siguiente actividad. La dinámica comienza con una canción titulada "Rock'n Roll Body Parts." Todos se ponen en pie formando un semicírculo y siguen la letra interpretando gestualmente lo que oyen. La canción comienza con:

- *"Put your hands in the air. Now shake those hands."*

Los alumnos participan en la interpretación de la canción con mucho interés. Las partes que se mencionan son, *"Head, shoulders, tummy, hips, knees,"* y al final de cada estrofa la educadora dice:

- *"Play guitar."*

A lo que los alumnos responden simulando estar tocando la guitarra.

Toma 5 (5:45 min.)

La profesora pide a los alumnos que se sienten y comienza a explicar en qué va a consistir la siguiente actividad. Les anuncia:

- *"We are going to review."*

Y comienza a cantar:

- *"Round and round and…"*

Pregunta a los alumnos:

- *"Who are the blue horses?"*

Entonces, se acercan a ella y recogen sus caretas. A continuación pregunta:

- *"Who are the yellow ducks?"*

Dos niños recogen sus caretas. Así continúa repartiendo los papeles, *"Brown bears,* purple *cats, white dogs, black sheep, green fish, the mothers, the queen frog,"* hasta que todas las marionetas (caretas) están entregadas. Al terminar, les insta a que se preparen:

- *"Ready?"*

Toma 6 (3:46 min.)

Los alumnos se disponen a realizar la tarea y hacen comentarios sobre los animales que tienen hasta que comienza a sonar la canción. A medida que los alumnos escuchan su animal, se lo ponen delante de la cara y se levantan acercándose hasta la posición de la profesora y girándose para que sus compañeros los vean:

- *"Brown bear, brown bear, what do you see? I see a red bird looking at me."*

Al final de la canción, se repiten todos los animales uno a uno más rápidamente a modo de resumen y los alumnos sólo se levantan de sus sillas para mostrar sus antifaces.

Tomas 7, 8 y 9 (2:21 min.)

La profesora pide a los niños que esperen en su sitio para recoger todas las caretas:

- *"Everybody… sit down."*

Cuando están listos, comienza a llamarlos:

- *"Brown bears."*

Uno a uno, nombra a todos los personajes de la historia. Después, continúa la actividad de devolución de las caretas ordenadamente. Cuando cometen un error, la profesora les hace reflexionar comentando en inglés el porqué del mismo.

Una vez entregadas todas las caretas, la profesora les prepara para la siguiente actividad, "Monkey, see, monkey, do."

Toma 10 (2:55 min.)

Con los alumnos sentados en sus sillas haciendo un círculo, comienza a sonar la canción que dice:

- *"The monkey does it just like you."*

Después de este inicio, los alumnos tienen que representar con mímica lo que sugiere la letra:

- *"Put one thumb on your head. Put one thumb on your nose. Put one thumb on your shoulder."*

Después de una serie de indicaciones, vuelve a oírse el estribillo de la canción que los niños cantan:

- *"Put your hand on your head. Put your hand under your chin. Put a finger between your eyes and make a silly face."*

Toma 11 (1:17 min.)

Al terminar la canción, la profesora refuerza lo practicado en la actividad pidiendo a un alumno que se acerque a su posición y se ponga delante de ella de cara a sus compañeros. La profesora señala las partes del cuerpo y emite frases incompletas para que los alumnos las terminen:

- *"These are Pablo's ..."*

Esta actividad ya fue empleada durante la sesión con otro alumno. El objetivo de emplearla ahora no es otro que revisar el vocabulario de la canción que acaban de escuchar, "Eyes, nose, shoulders, hands, hips, tummy."

La profesora se despide de los alumnos, *"Bye bye,"* y la clase concluye.

El idioma de comunicación de la profesora es únicamente inglés durante toda la sesión.

Código	PO	R	5	4	PU

Toma 1 (1:07 min.)

La clase comienza con el grupo de alumnos sentándose en un corro en uno de los rincones de la clase. La profesora saluda a los alumnos:

- *"Hello."*

Y les indica dónde se tienen que colocar. Repite el saludo y les pide que respondan al mismo:

- *"Hello. I can't hear you."*

Entonces, todos comienzan a saludar y a mover las manos. La profesora explica lo que van a hacer en esa sesión:

- *"Today we are going to listen to the music. OK? I'm going to put a song and we have to move. When the music sounds we have to start. OK?"*

Los alumnos se ponen en pie y la profesora les llama:

- *"We are going to be here. Come here please."*

Y todos se concentran alrededor de la profesora.

Toma 2 (2:09 min.)

La profesora les pide que presten atención para que se tranquilicen, ya que hay bastante nerviosismo entre ellos y no paran de moverse:

- *"Look at me now and open your ears, OK? When the music stops, we stop too. Jump, jump."*

Y todos los alumnos lo repiten. La profesora premia la actitud de los niños:

- *"Very good."*

Acto seguido, reproduce la canción de nuevo y ellos repiten:

- *"Hop, hop."*

Todos saltan a una pierna. De pronto, la maestra detiene la grabación y dice en voz alta:

- *"Stop!"*

En ese momento todos se quedan quietos en la posición que tenían. De nuevo, refuerza el buen desempeño durante el ejercicio:

- *"Very good, great!"*

Continúa la reproducción de la canción y la profesora les dice:

- *"Stomp your feet."*

Todos siguen las instrucciones hasta que la profesora dice, *"Stop."*Finalmente, la maestra vuelve a reforzar su buena disposición. Se repite la actividad desde el principio a medida que suena la canción. Por último, les pide:

- *"Clap your hands."*

A lo que los alumnos acceden gustosamente. Insiste en que cuando la música suena, no se pueden mover:

- *"You can't move."*

Toma 3 (3:01)

Suena la unidad dos en la grabación y la profesora indica:

- *"Turn around."*

Todos siguen la orden al pie de la letra. Se repite esta acción y, al terminar, la profesora escenifica el mareo de dar vueltas al que todos se unen:

- *"Very dizzy."*

Se repiten varias de las acciones realizadas anteriormente y se introducen algunas nuevas:

- *"Hands on the floor."*

Al terminar la actividad, se indica a los alumnos que se sienten:

- *"Now, we are going to sit down."*

Se les ordena que se sienten en un corro y la profesora les dice:

- *"Now, we are going to remember the colours, OK?"*

La profesora se sienta con ellos en el suelo y comienza a mostrar lasflashcards de colores para que ellos los verbalicen. Todos los alumnos expresan oralmente los nombres de los colores, *"Blue, purple, yellow, red, green, pink, orange."*A continuación, muestra otro color y les pregunta:

- *"What color is this?"*

En este momento hay una pequeña confusión y algunos alumnos dicen, *"White*" y otros, "Black". Finalmente, los diferencian diciendo, "White," cuando la profesora les muestra el blanco y después les muestra el negro, "Black." Para concluir la actividad, los alumnos recuerdan los dos últimos colores, "Red, Brown".

Tomas 4 y 5 (5:34 min)

Después, la profesora indica:

- *"Now we are going to play with mister crocodile but first remember these four colours, OK? Repeat with me, please. Brown, white, black, red."*

Los alumnos repiten los colores y la profesora se hace con unos plásticos que coloca en el suelo y les dice:

- *"This is the river, OK?Remember that the crocodile is very, very hungry…"*

Y se lo acerca a modo de amenaza,

- *"And we have to cross the river."*

Este ejercicio provoca mucho nerviosismo entre los alumnos. La profesora pregunta y ella misma contesta:

- *"Can we cross the river Mister crocodile?*
- *"Yes if you are wearing red."*

Todos los alumnos que tienen algo de color rojo cruzan el río. Se hace la pregunta de nuevo cambiando el color:

- *"… if you are wearing blue."*

Los alumnos buscan en su ropa el color azul para cruzar el río. A continuación, se cambia el color una vez más y el cocodrilo dice:

- *"Yes if you are wearing… yellow."*

Los alumnos buscan el color amarillo en su ropa y cruzan el río. Los alumnos atraviesan el río cada vez que tienen el color que se solicita por lo que unos están a un lado y otros al otro lado del río, y el cocodrilo en el río. Esto supone que algunos alumnos van a cruzar el río más veces que los otros. La actividad continúa con más colores:

- *" … Yes if you are wearing: purple,… orange,… Brown."*

La dinámica prosigue de modo que los alumnos siguen cruzando el río de un lado a otro. Se afanan en realizar la tarea correctamente y la profesora les anima:

- *"Cross the river again."*

Toma 6 (3:28 min.)

Se escoge a una alumna para que seleccione el color que ella quiera y de este modo dirija el ejercicio. La idea es que interactúe directamente con sus compañeros en lengua extranjera:

- *"You are going to choose the color."*

La alumna se pone la bolsa que tiene las fichas de colores y extrae una para mostrársela a sus compañeros. Los alumnos continúan atravesando el río a medida que salen los colores que tienen en sus prendas de vestir. La profesora insiste en la repetición de de las frases mientras se realiza el ejercicio hasta que éste termina.

Toma 7 (3:20 min.)

Una vez que están sentados en sus sitios, la profesora les pide atención:

- *"Now open your ears. We are going to dance. Remember… Put your hands up. Put your hands down…"*

Y todos los alumnos escenifican los dos primeros versos de la canción:

- *"Put your hands up. Put your hands up. Up, down, up, down. Shaking all around. Do the Rocky Rocky and turn yourself around. Turn yourself around."*

Todos los alumnos bailan la canción con entusiasmo y siguen las instrucciones al pie de la letra. En la segunda estrofa, se cambia la parte del cuerpo que hay que mover

- *"Put your foot up …"*

Se repite la canción una vez más para conseguir que los alumnos la verbalicen y no sólo la bailen. Al terminar la canción, la profesora felicita a los alumnos por su interpretación de la misma.

Toma 7 (1:16 min.)

Para terminar la sesión, la profesora les indica que se sienten en círculo. Comienza a cantar la canción de despedida:

- *"It's sad to say bye, bye e-i-e-i-o/ sad to say bye, bye e-i-e-i-o/ it's sad to say bye, bye/ tomorrow we'll be back/ sad to say bye, bye e-i-e-i-o."*

La maestra pide a los alumnos que canten de nuevo la canción ya que no participaron todos. De este modo termina la clase.

La sesión se desarrolla en lengua inglesa de principio a fin.

Código	PO	U	5	5	PU

Toma 1 (4:36 min.)

La clase se inicia cuando la profesora coge la marioneta y se la entrega a los alumnos para pedirles que saluden a Cucky:

- *"Say hello to Cucky."*

Uno a uno, dicen hola a la mascota y se pasan la marioneta. Cuando ve que un alumno no saluda a la marioneta, le dice:

- *"You don't want to speak to Cucky? Come on."*

La marioneta circula de mesa en mesa y los alumnos saludan a Cucky con una fórmula en la que ellos también se identifican:

- *"Hello Cucky. I am …"*

Después de la presentación, la profesora sugiere el inicio de una actividad sobre los números:

- *"Shall we start with the numbers?"*

Comienza a contar despacio para dar tiempo a que todos los alumnos se unan al coro de voces:

- *"One, two, three, four,…"*

Los alumnos cuentan hasta el número diez. Al terminar, les anima a que realicen la cuenta de nuevo pero con los dedos:

- *"The numbers but count with the fingers, please."*

Los alumnos comienzan la actividad y varios emplean sus manos para apoyar la expresión oral.

Toma 2 (5:10 min.)

Para continuar con la consolidación del aprendizaje de los números, la profesora emplea una actividad en la que los alumnos han de ejecutar tantas palmadas como el número que se verbaliza. Todos participan en la actividad con interés y concentración. La profesora da las palmadas primero y después cuenta con los dedos. Los alumnos le siguen aunque, en ocasiones, se pasan del número que corresponde. Al final de la actividad, la profesora anima a todos a que participen y expresen oralmente la serie completa de números del uno al diez.

Acto seguido, la profesora cambia de actividad y comienza a revisar los colores con la ayuda de los alumnos. Les enseña fichas en las que aparece un color y ellos han de adivinar de qué color se trata en inglés:

- *"What colour is this?"*

Los alumnos contestan:

- *"Red. Yellow. Pink. Green."*

Una vez terminada la revisión de los colores, la profesora les pide que se levanten:

- *"Stand up. We are going to play."*

Ella extiende las fichas en una mesa en la que hay tres alumnos y les dice:

- *"The flash cards are here"*

Se dirige a una alumna y le indica:

- *"Pick up something red and something green."*

La alumna lo lleva a una mesa auxiliar al lado de la pizarra de la clase. Llama a otro alumno y le pide otro color:

- *"Pick up something yellow"*

Una vez que el alumno realiza la actividad con éxito, le premia reforzando su actitud:

- *"All right. Thank you very much."*

Así, continúa la actividad hasta que una alumna coge a Cucky y le pregunta:

- *"Cucky is yellow?"*

La alumna duda y después, un alumno coge una ficha con el color amarillo y la pone en la bolsa marsupial de Denzel. Ante lo que la profesora dice:

- *"Why not?"*

En vista de que no la había puesto en la mesa como los demás.

Toma 3 (11:37 min.)

La actividad está en pleno apogeo y la profesora llama uno a uno a los alumnos de la clase y les pide que seleccionen un color de la mesa. Los alumnos realizan la actividad sin dificultad y después de depositar la ficha en la mesa asignada se vuelven a sentar en su sitio.

Una vez terminada la actividad, la profesora propone a los alumnos una nueva tarea. Les indica que se sienten en el suelo:

- *"You have to sit down on the floor."*

Los coloca delante de la pantalla del ordenador. Unos cogen sus sillas y otros se colocan delante de ellos en el suelo. Llama su atención para que se comporten con corrección empleando a la mascota como agente disuasivo:

- *"Cucky is getting angry with you."*

A continuación, anuncia que van a trabajar los colores con Teddy. Comienzan con la canción del tren, *"The train is coming…"* La profesora pregunta a los alumnos sobre los colores de las imágenes:

- *"What colour is the train?"*

Señala con el ratón las diferentes partes del tren para que ellos identifiquen el color. Cuando se refieren a las nubes, surge un color que no han visto, "white," y varios alumnos lo repiten. La profesora prosigue con la reproducción de la canción hasta que el vídeo termina y los personajes se despiden.

Acto seguido, los alumnos inician un juego que propone la profesora. Para realizar el juego, los alumnos han de retirar las sillas y colocarlas de nuevo delante de las mesas de trabajo.

Toma 4 (5:23 min.)

Ahora todos están sentados en el suelo y comienza a sonar una canción en el ordenador por lo que pueden ver el movimiento de los personajes. Los alumnos siguen las indicaciones de la canción y se levantan "Stand up" "Sit down" Stand up" "Turn around,…" Y finalmente se detienen cuando se escucha "Stop." Cuando termina, la profesora propone a los alumnos realizar la actividad de nuevo pero, ante las reticencias de algunos, decide reproducir la canción "Go To Sleep."

Para esta actividad, sugiere que los alumnos se sienten en el suelo:

- *"Sit on the floor."*

La letra de la canción habla de que Teddy tiene sueño:

- *"Teddy is sleeping, Teddy is asleep."*

Una vez que termina el tema de Teddy, la profesora pregunta a los alumnos si se acuerdan de la canción del perro. Los alumnos dudan y la maestra decide reproducirla para que la escuchen. La canción comienza así:

- *"Woof, woof, woof says a dog."*

Después, aparecen nuevos animales, "Cat, fish, bird," con los sonidos correspondientes.

Toma 5 (2:45 min.)

La profesora pregunta cómo es el número cinco en inglés para reproducir la escena en el ordenador. Ella inicia la descripción de la escena que están contemplando para animarlos a que digan lo que ven. Los alumnos comienzan a decir los colores a medida que los ven en la casa, en el tren,… La escena transcurre en la ciudad y la profesora ayuda a los alumnos a identificar algunos de los conceptos que aparecen, *"A bike", "A bus."*El estribillo de la canción dice:

- *"Look out of the window, what can you see?"*

La sesión termina cuando la profesora pregunta a los alumnos sobre un viaje en tren que han hecho.

La interacción oral de los alumnos y el profesor es en inglés y emplea el castellano para aclarar las instrucciones. Puntualmente, introduce comentarios en gallego.

Código	PO	U	4	9	PR

Toma 1 (3:58 min.)

La sesión comienza con los alumnos sentados en la alfombra y el saludo de la profesora "*Hello!"* al que los alumnos responden y a su vez agitan las manos. Acto seguido, la profesora entona la canción de saludo:

- *"Hello everyone, sha-la-la-la-la. Hello everyone."*

Les pide que lancen un beso a la mascota Cucky:

- *"One kiss from all to … Cucky."*

Todos los alumnos siguen las instrucciones y le dedican un beso con la mano. A continuación, la profesora les acerca la mascota y les pide:

- *"Give me your hand!"*

De este modo, los alumnos se acercan a tocar a la mascota. A continuación, les pregunta:

- *"How are you today? How are you? Happy or sad?"*

La mayoría de los alumnos contestan:

- *"Happy."*

Después les pregunta sobre el tiempo:

- *"How is the weather today?" (what's the weather like?)*

Un alumno se mueve del sitio asignado y la profesora le llama la atención:

- *"No, no, Pablo. Sit down and be quiet, please."*

Otra alumna le pide:

- *"Pis."*

Y la profesora le dice la fórmula para que la recuerde:

- *"Can I go to the toilet, please?*
- *"Yes."*

Después de esta breve interrupción les pregunta:

- *"Today… is it cold or is it hot?" "Today… is it raining?" "And you need an umbrella? No, an umbrella no. I'm sorry. Please. Today, is it sunny today?"*

Ante lo que varios alumnos asienten con la cabeza. La profesora dice:

- *"Today is sunny but it is cold"*

Y traduce a castellano:

- *"Un poquito de frío, ¿sí o no? "Yes or no? Wake up! Yes or no?"*

Una alumna contesta:

- *"Síií."*

Ante lo que la profesora la corrige y dice:

- *"Yeees."* y se dirige a a todos,
- *"Tell me!"*

Ante lo que los alumnos contestan:

- *"Yes!"*

A continuación, pone ante los alumnos un póster con una imagen de un animal y les pregunta:

- *"Who is he?"*

Los alumnos contestan:

- *"Kangaroo."*

La profesora les pregunta:

- *"What is his name? Marta, Pepa…"*

Ante lo que una alumna contesta:

- *"Lulu."*

Y la profesora refuerza:

- *"Lulu, Kangaroo Lulu. And, what colour is Lulu?"*

Los alumnos contestan:

- *"Blue"*.

A continuación, la profesora extrae fichas de la bolsa marsupial del canguro con globos de colores. Y, a medida que las extrae, los alumnos pronuncian los colores de las cartulinas en inglés, *"yellow, purple, pink, green, blue, red."*La profesora refuerza el acierto de las respuestas diciéndoles:

- *"Very good!"*

Acto seguido, les pregunta:

- *"What colour is this?"*

Señalándoles partes del mobiliario y de la clase. Los alumnos se equivocan en el primer color y ante la pregunta de la profesora:

- *"What?"*

Rectifican y dicen:

- *"Green."*

La profesora muestra una última ficha y los alumnos aciertan el color, ante lo que la profesora les felicita.

Toma 2 (4:22 min.)

La profesora trata de atraer la atención de los alumnos llamándoles, *"Kiddies,"* al ver que uno de los alumnos no presta atención, y se dirige a él personalmente:

- *"Hugo, come here!"*

Finalmente, Hugo presta atención a lo que dice su profesora y ésta da comienzo la actividad anunciando la reproducción de una canción grabada, *"Numbers song."*Previamente a la reproducción, se llama a una alumna, se le muestran unos palitos que sobresalen de una bolsa y se le dice:

- *"Take one."*

La alumna extrae uno y ve que es un animal de color. La profesora pregunta:

- *"What colour is this?"*

Los alumnos responden:

- *"Brown."*

Poco a poco se levantan varios alumnos que cogen diferentes patos de varios colores, "pink, blue, purple, red, yellow, green."

Al final de la elección de los alumnos, hay seis compañeros de pie delante del resto de la clase sosteniendo sus patos de colores. Es entonces cuando la profesora se aprovecha de que toda la clase está frente a los colores para iniciar el canto de la tonada de los mismos:

- *"Red, pink, yellow,... purple green and blue."*

Pero, como los alumnos están desordenados respecto a la pieza musical, la profesora canta señalando al pato del color incorrecto. La alumna con el color rojo sabe que no está en el lugar idóneo por lo que hace una seña a la profesora para cambiar su ubicación.

Los alumnos comprenden el ejercicio y a medida que pronuncian su color, hacen ademán de cambiarse de sitio. La profesora les autoriza a hacerlo por medio de un gesto. Una vez que están en el orden correcto de la canción, la profesora reproduce la grabación. Todos los alumnos se preparan para cantar.

Los niños sostienen las figuras de colores mientras el resto de sus compañeros comienzan a cantar siguiendo la grabación en audio. Levantan el animal de color que tienen en sus manos a medida que lo escuchan. Como están colocados en el mismo orden, los alumnos siguen el tema con facilidad y levantan las fichas con los animales uno tras otro.

Toma 3 (1:10 min.)

Los niños continúan cantando con la ayuda de la profesora, que interpreta la pieza musical con ellos. Ésta indica que las fichas se levantan cuando ellos dicen el color.

A continuación, les indica que la van a escuchar de nuevo:

- *"One more time."*

Y comienza a sonar la canción. Les dice:

- *"Prepared!"*

Los alumnos que están sosteniendo las fichas las levantan al sonar la canción. Un niño mantiene levantada su ficha durante todo el tiempo y los demás las levantan a medida que oyen los colores. Cuando escuchan, "What's your favourite colour? Please tell me do," dan una vuelta sobre sí mismos. Un alumno de la clase se incorpora de rodillas y señala los colores que se están cantando.

Toma 4 (3:05 min.)

La profesora coge las pegatinas con el objeto de recompensar a los alumnos que participaron en la representación de la canción. A medida que recoge las fichas, les pone una pegatina con la palabra *"Great."*

- *"Give me Denzel. Colour yellow and great for you."*

Todos los alumnos rodean a la profesora para recibir el premio y ella les reprende:

- *"Very very bad. Sit down now."*

Ya que también se suman al grupo alumnos que no tenían ficha. Aprovecha la situación de que los niños están recibiendo sus premios y a uno le pregunta:

- *"What color is this?"*

A lo que el alumno contesta:

- *"Green."*

Y a continuación:

- *"Who is this?"*

Y el alumno contesta:

- *"Brown."*

La profesora le dice:

- *"No, he is Cucky, Lulu…?"*

Y, como el alumno responde correctamente, la profesora le pone la pegatina.

Una vez terminada la actividad, les indica:

- *"Sit down on the carpet."*

Y en vista que no se muestran muy atentos, les dice:

- *"Very bad!"*

Se dirige a algunos alumnos individualmente para llamar su atención y, así, que sigan sus instrucciones. Para que le presten atención, les hace una petición:

- *"Look at my face."*

Se dirige a un alumno en concreto y reclama su atención. A continuación, se hace silencio y les dice:

- *"I'm very angry."*

Comienza una nueva actividad y les anima a que levanten las manos:

- *"Stand up your hands." (raise your hands)*

Emplea una frase para iniciar la rutina de la atención:

- *"Open your eyes, open your ears and close your mouth."*

Comienza a mostrarle fichas de animales y los pronuncia pidiendo a los alumnos que repitan lo que dice:

- *"Snake. Repeat!"*

Después, se puede ver el tigre. Como se percata de que un alumno no repite, llama su atención diciendo su nombre para que participe. Sigue mostrándoles animales, *"lion, monkey, crocodile, parrot."* De nuevo, llama la atención de otra alumna y prosigue con *"fish, rabbit."*

Toma 5 (3:05 min.)

En este momento hace una breve parada ya que varios alumnos intentan competir diciendo:

- *"Ya lo sabía."*

Y se produce un pequeño eco que la profesora detiene inmediatamente. A continuación, sigue completando la lista de animales y cuando aparece, *"Spider,"* les pregunta:

- *"A Little or a big spider?"*

Y los alumnos contestan:

- *"Little."*

Acto seguido, les muestra otra ficha que los alumnos identifican y se anticipan a la profesora diciendo:

- *"Elephant,"* y después, *"Owl."*

Una vez terminada la identificación de los animales, les dice:

- *"Close the boxes now."*

Y los alumnos se tumban boca abajo en posición fetal y se quedan quietos. Los niños repiten la instrucción que les da su profesora pensando que era un ejercicio de pronunciación. A pesar de que ella repite la instrucción en castellano, una alumna no sabe lo que tiene que hacer. Finalmente, todos están inmóviles en la alfombra a la espera de indicaciones.

La profesora les dice:

- *"When I count three, the children are going to become into a tiger." (turn into a tiger)*

Los alumnos se anticipan y la profesora repite:

- *"No, no. When I count three."*

La profesora comienza la cuenta y cuando termina les dice, *"Now."* En ese momento todos los alumnos se incorporan y comienzan a rugirse unos a otros simulando que son tigres.

La profesora indica de nuevo:

- *"Close the boxes now."*

Los alumnos vuelven a su posición a la espera de nuevas órdenes. Se repite la fórmula inicial pero esta vez con *"kangaroos,"* y comienza la cuenta:

- *"One, seven, eight."*

Ante lo que los alumnos se incorporan y manifiestan su disconformidad:

- *"No, no."*

De nuevo la profesora pronuncia números no correlativos:

- *"One, five, nine"*

La reacción de los alumnos es la misma que en la cuenta anterior. Una vez más, repite la cuenta incorrecta e, inmediatamente, los alumnos la corrigen efectuando la cuenta correctamente. Finalmente, la maestra realiza la cuenta y los alumnos comienzan a saltar, esta vez de pie.

Cuando la profesora les indica:

- *"Close he boxes now."*

Los alumnos se lanzan al suelo violentamente y una alumna se lastima. La profesora la llama para que se acerque a donde se encuentra y le pregunta:

- *"What happened? What's the matter?"*

La alumna señala a la cabeza y la profesora le pregunta:

- *"Your head?"*

Y la alumna le dice:

- *"Tengo fiebre."*

De nuevo les indica a los alumnos:

- *"Sit down. close the boxes."*
- *"The children of…crocodiles."*

Y comienza la cuenta una vez más. Al llegar a tres, todos los alumnos abren sus brazos y comienzan a cerrarlos, imitando las mandíbulas de los cocodrilos, mirándose y amenazándose unos a otros.

Toma 6 (2:30 min.)

La actividad prosigue y se indica una vez más a los alumnos que se sitúen en la alfombra:

- *"Close the boxes now."*

Cuando los alumnos se acurrucan, comienza la cuenta por última vez:

- *"The children of… rabbits."*

Un alumno se incorpora y dice *"conejos,"* y la profesora refuerza su respuesta:

- *"Good, conejos."*

Una vez más, cuenta de manera incorrecta *"one, two, seven,"* y los alumnos la corrigen. Cuando realiza la cuenta correctamente, los alumnos se ponen en pie y comienzan a saltar con los brazos encogidos delante del pecho.

Después de unos segundos, la profesora emplea otra rutina por medio de una canción:

- *"Stand up everyone, tra-la-la-la-la, stand up everyone, traaaa-la-la-la-la-la…"*

Después, pide a los alumnos que canten la canción:

- *"Sing the song. Kiddies!"*

Y a continuación pide a una niña que se levante:

- *"Stand up."*

Ante las quejas de un alumno para llamar su atención, la profesora le dice:

- *"Don't worry."*

Ahora, todos los alumnos están de pie en la alfombra. Uno a uno, les pide que se cojan de las manos, *"give me your hand,"* hasta que completan un círculo. Al final, repite las instrucciónes en castellano para todos. Emplea un refuerzo positivo a medida que siguen sus indicaciones para animarles a realizar la actividad correctamente.

Tomas 7 y 8 (3:52 min.)

Como la alfombra está compuesta de zonas de dos colores (azul y amarillo), la profesora indica un color para que se desplacen a esa zona. Cuando todos los alumnos están situados en la zona del color indicado, cogidos de las manos, comienza a entonar una rima para que los alumnos la sigan oralmente y con sus movimientos:

- *"Blue, blue. Yellow, yellow. Blue, blue. Yellow, yellow. Blue, blue."*

Una vez que llegan a la posición inicial, los alumnos hacen palmas tres veces a la vez que dicen:

- *"Clap, clap, clap."*

La segunda vez que se inicia la rima, se canta con un ritmo mucho más rápido y los alumnos se apresuran a ejecutarla como si de una competición se tratase. Los más excitables no pueden esperar a que la profesora comience la rima, por lo que se mueven para delante y atrás hasta que se inicia el canto una vez más.

Pide a los alumnos que se sienten después de llamarlos al orden.

- *"Sit down, please. Now!"*

Una alumna comienza a cantar la canción de la rutina que emplean para sentarse

- *"Sit down everyone, tra-la-la-la-la."*

La profesora dice a los alumnos que tienen una sorpresa:

- *"It's a surprise for you."*

Y se sienta con unos carteles en sus rodillas. Descubre el primero y les dice:

- *"Look, look. It's a surprise. Who is it?"*

Ante lo que los alumnos contestan:

- *"Kangaroo Lulu."*

La profesora les pregunta de nuevo:

- *" What color is this?"*

Y ellos contestan:

- *"Red, yellow, purple, green."*

La profesora refuerza su respuesta diciendo:

- *"Good! Very good!"*

De nuevo, señala a otro personaje y le pregunta:

- *"Who is this?"*

Y ellos responden:

- *"Cucky the cat,"* y al señalar a otro personaje dicen:
- *"Denzel the duck."*

Toma 8 (4:08 min.)

A continuación, comienza a contar los globos que aparecen en el póster con la ayuda de los alumnos, *"one, two, three, four, five, six baloons."* Pide a los alumnos que se fijen en la imagen:

- *"Look at the baloons: red, pink, yellow, purple, green and blue."*

Entonces la profesora cambia de voz imitando la de Lulu, un personaje de la historia, y dice:

- *"Cucky, what's your favourite colour, red, pink, yellow, purple, green or blue?"*

Después, muestra otro póster y les pregunta:

- *"What colour is this?"*

Todos contestan:

- *"Red."*

Y la profesora pregunta señalando a un árbol:

- *"And what is this?"*

Los alumnos se quedan en silencio y la profesora dice:

- *"Tree. It's a tree, OK?"*

Acto seguido, comienza a contar la historia:

- *"Lulu gives Cucky the red baloon."*
  "No, it's blue, said Cucky. So Lulu gives Cucky the blue balloon."

Los niños están atentos a la historia. Al cambiar el póster, la profesora pregunta:

- *"What happens?"*

Una alumna dice:

- *"No. It's red."*

Ante lo que la profesora la corrige:

- *"Red? No, it's yellow."*

La profesora indica:

- *"Look! Cucky… she is flying."*

Después, muestra otro póster y los alumnos dicen:

- *"No, it's green"*

Y prosigue la profesora:

- *"Lulu gives cucky the green balloon. Oh, oh! Oh, dear.Look out. Poor Cucky."*

Al tener los dos globos, Cucky sale volando. En la escena siguiente, Cucky grita:

- *"Cucky said: Aaaah, aaaaah! Look at cucky."*

Y en la última escena se ve a Cucky que dice:

- *"My favourite colour is blue."*

Y Lulu muestra su acuerdo:

- *"My favourite colour is blue too."*

La profesora enseña una escena en la que cucky está en el suelo y pregunta a los alumnos:

- *"Cucky is flying in this picture?"*

Ante lo que contestan:

- *"Noooo."*

Acto seguido, muestra una escena en la que está volando y les pregunta:

- *"But in this picture?"*

Y varios alumnos contestan:

- *"No."*

Ante lo que la profesora repregunta:

- *"No?"*

Los alumnos cambian de parecer y dicen:

- *"Yes."*

La profesora pide la confirmación de la respuesta:

- *"Cucky is flying, yes or no?"*

Y los alumnos contestan:

- *"Yes."*

Y la profesora traduce:

- *"¿Está volando Cucky?"*

La profesora termina la sesión cantando la canción de despedida, "Bye, bye, everyone," reparte pegatinas para premiar a todos los alumnos por su participación en la sesión y, de este modo, finaliza la clase.

La maestra traduce una parte de lo que dice durante la sesión para cercionarse de que los alumnos siguen la historia.

Código	PO	R	5	10	PU

Toma 1 (2:18 min.)

Se aprecia cómo está dispuesta la clase antes de que lleguen los alumnos. El hecho de que no haya alumnos es debido a que este centro está dotado con aula de idiomas. Por lo tanto, la profesora de lengua inglesa regoge a los alumnos en su clase de referencia y los acompaña al aula de inglés.

En el encerado, apreciamos cinco flashcards con su representación gráfica correspondiente y, sobre las fichas, la fecha. Toda la información está escrita en lengua inglesa.

Toma 2 (4:18 min.)

Los alumnos saludan al entrar en la clase

- *"Hello. Good afternoon."*

La profesora presenta al investigador a sus alumnos al que todos saludan. A continuación, indica a los alumnos que tomen asiento:

- *"Ok. Let's go and make a circle. A big circle."*

Los niños hacen un círculo grande y se cogen de las manos. Comienzan a cantar la canción inicial de saludo, "Hello Everyone."

Cuando terminan el saludo, la profesora coloca un póster con círculos de colores frente a los alumnos. Los alumnos reconocen inmediatamente la actividad y comienzan a cantar la canción de los colores:

- *"Red, pink, yellow, purple, green and blue; cuak, cuak. What's your favourite colour? Please tell me do."*

Al terminar la canción, la profesora les felicita y comienzan a aplaudir. A continuación les pregunta:

- *"Do you remember the song… the numbers?"*

Acto seguido, comienzan la canción:

- *"One, two, three, four, five, six."*

Toma 3 (23:15 min)

Comienza la siguiente actividad con todos los alumnos sentados en el suelo formando un corro. Entonces, la profesora inicia la canción de *"Old Macdonald."* Los alumnos colocan a los personajes de la canción sobre un dibujo de una granja, o sea, al viejo Macdonald y todos los animales.

Los alumnos cantan la canción produciendo el sonido que emiten los animales después de decir su nombre. De este modo, cambian la letra y la melodía de la canción:

- *"And on the farm he had a duck, cuak, cuak, cuak,i-a-i-a-oooo; he had a cat, miaw, miaw,miaw,… and a pig,… and a cow,…"*

Una vez que terminan de entonar la canción, la profesora les felicita efusivamente:

- *"Very, very, very, good!"*

Y todos aplauden. A continuación, indica que van a leer:

- *"We are going to read… animals. We take a card and we put it on the pig, on the duck, …"*

Coloca las tarjetas en el suelo boca abajo y los alumnos han de darle la vuelta y, después de leerlas, han de colocarlas en el animal que corresponde. Como tienen los nombres de los animales en el encerado, los comparan para ponerlos en el sitio correcto. Hay varios alumnos que tienen el mismo nombre por lo que se colocan varias etiquetas debajo de alguno de los animales.

Poco a poco, van colocando las etiquetas debajo de los animales hasta que terminan la actividad. La profesora les pide que miren al encerado pero, ante la impaciencia de todos para verbalizar los nombres de los animales, les pide silencio:

- *"One, two, three, close your mouth."*

Y que miren al encerado. Una vez que todo está en orden, la profesora señala a los animales del encerado y los alumnos pronuncian sus nombres el número de veces que esté en el encerado en voz alta. Cuando llegan a *"Cow"*, se percatan de que una etiqueta está mal colocada. La profesora inicia el juego de intentar confundirles y colocarla en el lugar incorrecto y les pregunta:

- *"Here?"*

Los alumnos responden que no hasta que la sitúa en el lugar correcto, a lo que todos responden:

- *"Yes."*

Se descubre otro error en la colocación que es resuelto por los alumnos inmediatamente. Al terminar la actividad, la profesora pide a los alumnos que canten de nuevo la canción:

- *"Let's sing again: Old Macdonald had a farm…"*

Una vez terminada la canción, la profesora señala al dibujo de la granja con todos los personajes para que los identifiquen uno a uno.

A continuación, y sin que los alumnos se cambien de posición, vuelve al póster de los colores para que interpreten una vez más la canción con la que iniciaron la clase.

Al terminar la canción, pide a los alumnos que se pongan de pie y todos dan palmadas hasta el número seis:

- *"One, two, three, four, five, six."*

De nuevo, se sientan ante la petición de su profesora la cual les pregunta:

- *"Do you remember… open… close?"*

Este ejercicio lo realizan por medio de mímica abriendo y cerrando las manos a modo de ostra.

La siguiente actividad se inicia con la identificación de las partes del cuerpo:

- *"We have two eyes. Open your eyes. Close your eyes."*

A lo que los alumnos responden siguiendo las indicaciones de la profesora. Acto seguido, señala a la boca y les indica:

- *"This is a mouth. Open your mouth. Close your mouth."*

De nuevo, emplea las indicaciones anteriores, *"Open. Close."* A continuación, les pide que aplaudan *"Clap,"* y al contar las palmadas vuelven a la actividad realizada anteriormente de contar en voz alta:

- *"One, two, three, four, five, six. Do you know the numbers? Can you count to six?"*

Ahora, la profesora toma a la mascota en sus manos y le pide a un alumno que la sostenga y salude a los compañeros de la clase fingiendo que él es Cucky:

- *"Hello, Rubén."*
- *"Hello, Cucky."*

Uno a uno, saludan a la mascota. Otro alumno realiza también la actividad de saludar a sus compañeros manipulando la marioneta de Cucky. Después, la profesora les pregunta:

- *"What animal is Cucky? Cucky is a …"*

A lo que todos los alumnos responden a coro:

- *"Cat."*

La profesora comienza a describir a Cucky pidiendo ayuda a los alumnos:

- *"What colour is Cucky?"*

Poco a poco, describen a la mascota. Cada vez que la profesora dice una parte del cuerpo de la mascota, los alumnos identifican el color:

- *"Cucky has got a big nose…"*
- *"Black."*
- *"Two eyes."*
- *"Green."*

Así llega a la cola:

- *"And a tail. A long tail."*

La profesora les indica que Cucky es su amigo. Una vez más, entrega la marioneta a un alumno para que salude al resto de compañeros de la clase.

Con un movimiento de mano, indica a los niños que tienen que despedirse de Cucky y el alumno encargado de la marioneta cambia el saludo:

- *"Bye, bye, Carlos.*"

Y por turnos, se despiden de la mascota. Para terminar la sesión, la profesora sugiere a los alumnos que canten la canción de despedida:

- *"Bye, bye everyone, tra-la-la-la-la…"*

Al despedirse de la profesora y del investigador y preguntarle su nombre, surge espontáneamente una actividad en la que se habla de los nombres de los alumnos y las alumnas de la clase:

- *"His name is Javier. What is your name?"*

Antes de salir, pregunta a los alumnos por sus colores favoritos:

- *"What's your favourite colour?"*

Varios alumnos repiten el mismo color, *"yellow,"* y una alumna hace patente que le gustan varios colores. De este modo, termina la sesión ya que los alumnos han de volver a su aula de referencia.

La clase se desarrolla en lengua inglesa de principio a fin.

Código	PO	U	5	13	PR

Toma 1 (4:21 min.)

La sesión comienza con el saludo del profesor a la clase y todos los alumnos se sientan en sus pupitres a modo de equipos de trabajo cuando el profesor se lo indica.

Tan pronto como terminan el saludo, "Good morning," comienza a repartir una ficha de trabajo a todos los alumnos. Esta ficha contiene dibujos de siete animales y etiquetas con un día de la semana debajo de cada animal. De fondo, se oye una canción mitad castellano, mitad en inglés en la que se habla de los colores. Una vez repartidas todas las fichas, el profesor les pide atención:

- *"Listen! The days of the week. Repeat!"*

Y los alumnos comienzan a repetir los días de la semana. El profesor les pregunta el nombre en inglés de dos utensilios fundamentales, "pencil and rubber," dos alumnos repiten en voz alta las palabras que él dice.

Cuando terminan de repetir los días de la semana, el profesor señala un mural que está ecima de la puerta con los números del uno al diez. Como la pared está decorada con muchos dibujos, se aprovechan para hacer un repaso del vocabulario que los alumnos conocen, *"dog, mirror, green,…"* Cada vez que señala algo, los alumnos nombran el objeto o el concepto. Cuando no recuerdan algún nombre, el profesor lo verbaliza para que lo repitan.

Después de mostrar y recordar el nombre de los objetos, *"pencil y rubber,"* el profesor vuelve a los días de la semana por orden desde, "Monday," hasta "Saturday".

Toma 2 (3:24 min.)

El maestro cambia su atención a otra pared para preguntar a los alumnos el nombre de otros objetos. Encima de la pizarra, están colocadas todas las letras del abecedario en gallego con dibujos de animales u objetos que comienzan por esa letra. Les pregunta conceptos en castellano para que ellos los traduzcan al inglés:

- *"¿Cómo se dice reloj? ¿y pizarra?"*

Poco a poco, selecciona algunos dibujos para introducir vocabulario nuevo. A continuación, explica a los alumnos lo que tienen que hacer en esa ficha dirigiéndose a ellos en castellano:

- *"Encima de los dibujos, hay un animalito ¿lo veis ahí? El primero es un perrito ¿verdad? Y ¿cómo se dice perro?"*

Los alumnos no contestan y el profesor les ayuda diciendo:

- *"Dog."*

Y los alumnos repiten en voz alta. El profesor continúa con su explicación en castellano:

- *"El segundo animal es un gatito ¿verdad? Y ¿cómo se dice gato?"*

Ante el silencio de los alumnos, el profesor dice:

- *"Cat."*

Los alumnos repiten el concepto imitando a su maestro.

A medida que colorean la ficha, el profesor continúa preguntándoles sobre el nombre de los animales:

- *"¿Cómo se dice vaca?"*

Y una alumna contesta:

- *"Cat."*

El profesor la corrige:

- *"Cow."*

Al preguntar, *"¿Cómo se dice león?"* un alumno contesta:

- *"It is a lion."*

Ante lo que el profesor les dice:

- *"Lion… lion ¡bien!"*

Después, les pregunta sobre el resto de los animales:

- *"Y pajarito, ¿cómo se dice?"*

Como los niños se quedan en silencio les dice:

- *"Bird."*

Lo que repiten a la perfección. Cuando menciona al mono, un alumno pronuncia en voz alta:

- *"Monkey."*

Y al ver el dibujo del pez varios alumnos dicen:

- *"Fish!"*

A continuación, el profesor lee el día de la semana a la vez que el animal que está situado encima como pareja de conceptos.

- *"Monday – dog. Tuesday – cat."*

Los alumnos repiten lo que escuchan de voz de su profesor. Una vez que terminan de nombrar las parejas de animales y días de la semana, se vuelve al repaso del mobiliario y decoración de la clase:

- *"Espejo ¿cómo era?"*

Y un alumno dice:

- *"Mirror."*

El profesor continúa:

- *"Y ¿cómo se decía… recordáis árbol?"*

Varios alumnos dicen:

- *"Tree."*

El profesor explica al investigador su "modus operandi," o estrategia docente en este tipo de ejercicio. Comenta que les deja unos minutos para que coloreen a su ritmo y al terminar vuelve a la carga con la identificación de los objetos para que relacionen dibujos con palabras.

Toma 3 y 4 (1:53 min.)

Mientras colorean, se escucha una canción en castellano en la que se presentan los colores en inglés:

- *"El cielo es blue…"*

Los alumnos siguen la canción y la cantan. El profesor explica al investigador cuál es su sentimiento a la hora de trabajar las canciones en inglés. Piensa que sería mejor un profesor nativo para trabajar la pronunciación y se considera un mero transmisor de lo que sabe.

La clase se imparte de modo que los alumnos han de traducir a inglés los conceptos que el educador plantea en castellano.

Código	PO	U	5	14	PU

Toma 1 (2:45 min.)

La sesión comienza con los alumnos sentados en la alfombra mientras una niña manipula la mascota, Cucky, y saluda a los alumnos. Tan pronto como termina de saludar, la profesora anuncia que van a cantar, "The Hello Song," con la ayuda del reproductor de música. Todos los alumnos cantan el tema agitando sus manos en señal de saludo.

Al terminar la canción, la profesora les felicita y les muestra una serie de fichas con dibujos para que los alumnos identifiquen lo que ven y lo verbalicen. La primera ficha tiene dos figuras: una grande y otra pequeña, y los niños dicen:

- *"Big. Little."*

Después, les pregunta qué es la figura grande y ellos responden:

- *"Elephant."*

A continuación, sigue haciendo preguntas sobre el tamaño de los personajes del método:

- *"Lulu is big."*

Entonces, pregunta señalando un pez grande:

- *"Is this big?"*

Y los alumnos contestan:

- *"Yes."*

La profesora plantea más preguntas:

- *"And, what is this?"*
- *"It's a fish, a big fish".*

Acto seguido, señala un pez pequeño y pregunta:

- *"Is this fish big?"*

A lo que los alumnos contestan:

- *"No, it's Little."*

De nuevo, señala otra figura pequeña y les vuelve a preguntar:

- *"Is this big or Little?"*

Y todos contestan:

- *"Big."*

Acaba la actividad haciendo otra comparación entre dos figuras de diferente tamaño.

Toma 2 (2:17 min.)

La profesora pide a los alumnos que definan lo que ven bajo dos parámetros: color y tamaño. De este modo, lo primero que ven lo definen como, "yellow and Little."

Reparte entre los alumnos los cartelitos que ha elaborado para la sesión. Acto seguido, les pregunta para que le muestren un determinado elemento:

- *"Show me the yellow fish. Who has got the yellow fish?"*

Y una alumna levanta la mano para mostrar lo que se le pide. A continuación, indica a los alumnos que le muestren otro animal:

- *"Where is the big fish? The blue fish up, please."*

A lo que reaccionan mostrando lo que ella solicita.

La actividad continúa con la petición de más peces, *"the red fish, the green fish,…"*Y cuando indica a los alumnos:

- *"Show me the little fish."*

Todos los que tienen peces pequeños levantan sus manos. Lo mismo sucede con la orden, "Big fish."

Entonces, pide a los alumnos que entreguen su cartelito a un compañero para que puedan realizar ellos la misma actividad.

Toma 3 (3:24 min.)

La dinámica continúa con los nuevos protagonistas que sujetan las fichas y responden ante las preguntas de la profesora levantando la mano con el cartel correspondiente. Cuando los alumnos no se percatan de que es su turno, la profesora pregunta:

- *"Who has got the red fish?"*

Y los alumnos reaccionan inmediatamente.

Para terminar la actividad, se les pide a los niños que entreguen los carteles a medida que se dicen las características de cada uno:

- *"Give me the big fish. Very good. Now give me the Little fish."*

Y de este modo se van recogiendo todos los carteles.

La profesora anuncia que van a escuchar una historia. Los niños ya conocen el cuento que les va a contar su maestra y ésta le pregunta cuál es el título. El título es *"The Big Fish And The Little Fish"* y les pide silencio para escucharla y seguirla:

- *"Everybody. Be quiet and listen. Ok?"*

Toma 4 (4:09 min.)

La profesora comienza la historia.

- *"The little red fish swim, the blue fish swim,… all swim in the sea."*

Y les pregunta:

- *"How many fish are there? Let's count".*

Y todos los alumnos comienzan a contar:

- *"One, two, three, four."*

Y la profesora confirma:

- *"Yes. There are four fish swimming in the sea."*

Entonces, aparece un pez más grande:

- *"A big, big fish comes and, what happens now? The little fish are scared and swim and shout: help! Help!"*

Y todos los alumnos repiten:

- *"Help!"*

La profesora prosigue:

- "*And now look this is Finny. Finny is a little fish. Say hello to Finny."*

Y los alumnos le saludan. La profesora prosigue su narración:

- *"Finny has got an idea."*

Y Finny llama a los peces rojo, azul, verde,… uno a uno empleando la frase:

- *"Red fish, Come here!"*

Todos los alumnos repiten la frase con cada color. Los peces nadan juntos:

- *"Let's swim together."*

Formando un pez más grande que el pez que tienen enfrente y éste se marcha nadando.

- *"So the Little fish are happy and they swim in the sea and they shout: Hip, hip, hurray! And that's the story of big fish and little fish."*

Toda la historia es narrada en inglés y los alumnos al final aplauden.

La profesora pregunta:

- *"¿Qué tiene el big fish?"*

Los niños dicen:

- *"Cola"*

Y la profesora traduce:

- *"Tail" que le sirve para subir. Y qué más tiene el big fish."*

Otro niño dice:

- *"Alas"*

Una alumna al oír el sonido, *"ffff,"*emitido por la profesora, contesta:

- *"Fins"*

Y otra alumna dice:

- *"Aletas"*

A continuación, anuncia que van a escuchar la canción. Pregunta si alguno se acuerda del tema y varios contestan afirmativamente. La profesora dice el título de la canción:

- *"Have you got fins and have you got tail."*

La escuchan una vez para recordar cómo se tienen que mover.

Toma 5 (3:09 min.)

Los alumnos se ponen en pie para interpretar la canción con lenguaje corporal. La profesora canta la canción seguida por algunos alumnos. Todos se mueven al dictado de la letra:

- *"Have you got fins to swim in the sea, have you got fins to swim in the sea, splash, splash, splash, swim in the sea. Have you got a tail to swim in the sea,..."*

Ésta es la primera parte, pero la profesora quiere saber si se acuerdan de lo que viene a continuación por lo que pregunta a los alumnos:

- *¿Los niños y las niñas tienen "fins and tail to swim in the sea?"*

Los alumnos contestan negativamente. Acto seguido, la profesora comienza a cantar la segunda parte de la canción:

- *"We haven't got fins to swim in the sea. No, no, no. We haven't got a tail to swim in the sea. No, no, no."*

Después de este ensayo, se les pide que la interpreten con mímica. Varios alumnos siguen la letra y todos se unen a la cantinela:

- *"Splash, splash, splash."*

Una vez que termina la canción, la profesora les indica que se sienten.

Toma 6 (11:03 min.)

La profesora sigue explotando las posibilidades de la historia y la canción y pide a la clase:

- *"I want four red fish."*

Varios alumnos se levantan y la profesora entrega cuatro pececillos rojos de papel a cuatro alumnos. Acto seguido, pide peces amarillos, *"Yellow fish,*" y entrega los pececillos a otros niños. Continúa repartiendo pececillos de colores entre los alumnos y al final hace grupos de peces del mismo color. El resto de los niños son el público y la

profesora comienza a contar la historia mientras ellos la escenifican. Uno de los alumnos tiene el cartel con *"Big fish,"* y cuando oye su nombre comienza a moverse como si estuviese nadando. La alumna que interpreta el papel de *"Finny"* tiene que llamar a los peces y lo hace con la ayuda de la profesora. El alumno que interpreta el papel de *"Big fish"* finge que se asusta al ver a todos los peces juntos y se va:

- *"The big fish swims away. Hip, hip, hurray."*

La profesora recoge los pececillos que entregó a los alumnos y, aprovechando que unos estan sentados y otros de pie, comienza un juego de psicomotricidad en la clase:

- *"Everybody… stand up. Sit down. Jump. Swim. Jump. Touch your head. Clap your hands. Stomp your feet…"*

Finalmente les indica que se sienten y les pregunta:

- *"What colour are the fish in the story?"*

Los alumnos repiten los colores de todos los peces sin dudar. Les pregunta acerca de otros colores y los alumnos comienzan a decir en voz alta:

- *"Orange! Black! Pink!"*

También repiten algunos de los que ya habían dicho antes. La maestra reproduce una canción sobre los colores en el equipo de música:

- *"Red, pink, yellow, purple, green and blue, cuak, cuak. What's your favourite colour? Please tell me do."*

Al terminar la canción, la profesora pide a los alumnos que se pongan en pie.

En esta actividad, los alumnos tienen que seguir las instrucciones de la profesora y de este modo, ser capaces de encontrar colores en la clase:

- *"Show me something blue."*

Los alumnos se apresuran a señalar colores que están en los pósters de las paredes de la clase. Cada vez que la profesora pide un color nuevo, se produce un frenesí de carreras para ser los primeros en señalar los colores requeridos. Cuando algún niño se confunde, la maestra le corrige:

- *"That's purple. I want pink."*

Así, continúa el ejercicio hasta que la profesora los detiene, *"Stop,"* para que recuperen la mesura en los movimientos dentro de la clase.

Toma 7 (33 segundos)

La sesión concluye con la despedida entonando la canción "Bye Bye Everyone." Todos los alumnos cantan la canción al tiempo que se despiden de la profesora.

La profesora emplea la lengua inglesa como lengua fundamental de comunicación pero intrduce frases en castellano para asegurarse de que los alumnos comprenden los mensajes correctamente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 10

INTERPRETACIÓN Y VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

10.1. Líneas de fuerza y puntos débiles en los datos de los cuestionarios

A la vista de los resultados obtenidos en los cuestionarios de esta muestra de 40 docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia, podemos llegar a una serie de conclusiones respecto al estado de la cuestión después de nueve años de la puesta en práctica del proyecto de anticipación. Para ello, estableceremos cuatro epígrafes en los cuales discutiremos los resultados obtenidos en clave interpretativa.

Respecto al *primer epígrafe*, relativo al *tipo de centro escolar* en el que los docentes imparten sus clases de inglés, se puede concluir que no existe una clara distinción entre los términos rural - urbano. Es complicado hacer distinciones entre lo rural y urbano en el territorio de Galicia ya que debido a la dispersión de los habitantes, las concentraciones de población son enormemente numerosas. Sin embargo, el tamaño de estas poblaciones es en la mayoría de los casos, muy reducido. Para ello hemos querido esclarecer el conflicto entre términos denominando '*rurales'* a los centros ubicados en concentraciones cuya población no supera los 10.000 habitantes y cuya actividad primordial está ligada al sector primario.

Puede parecer que esta categorización es excesivamente simplista, pero si nos atenemos a los rasgos que con más frecuencia se han considerado para caracterizar el hecho urbano los cuales han sido, fundamentalmente, el tamaño y la densidad, el aspecto del núcleo, la actividad no agrícola y el modo de vida, así como ciertas características sociales, tales como la heterogeneidad, la *cultura urbana* y el grado de interacción social, comprobamos que nuestra diferenciación está basada en características aceptadas ampliamente por la comunidad de científicos de las ciencias sociales (Capel, 1975).

En el *segundo epígrafe* de este capítulo, referido a la *titularidad de los centros educativos*, se comprueba que todos los centros de la muestra están financiados por la administración autonómica. Por un lado los centros de titularidad pública, los cuales están dirigidos y supervisados por funcionarios de la Administración Educativa y por otro los centros de titularidad privada, gestionados por instituciones o empresas con amplia experiencia en el sector de la educación y que gozan de subvención de la Consejería de Educación por mor de la aplicación de los conciertos educativos.

No hemos contemplado la posibilidad de incluir centros educativos exclusivamente privados por dos motivos: en primer lugar, lo que se pretende en esta tesis es estudiar el estado de la cuestión respecto al proyecto de anticipación de la primera lengua extranjera y ya que los centros privados no están adscritos a este programa, sería complejo establecer similitudes con otras organizaciones de la docencia del inglés que los centros privados llevan a cabo. En segundo lugar, el hecho de que sean centros privados al 100% y que representen un porcentaje tan reducido a nivel educativo en Galicia, supone un hándicap para la admisión de alumnos con escasez de recursos económicos. Es por esto que se pueden definir como centros elitistas que no reflejan con amplitud la situación socioeconómica de la Comunidad Autónoma.

Respecto a las *etapas que se imparten en los centros educativos* observamos que, como preveíamos, la inmensa mayoría de los centros educativos ofertan un modelo de dos etapas: Infantil y Primaria. Este modelo es debido a la organización escolar diseñada por las administraciones públicas y que muestra dos tipos de centros complementarios para la práctica docente en la educación obligatoria: los CEIP (Centros de Educación Infantil y Primaria) y los IES (Institutos de Educación Secundaria).

Conviene dejar sentando que tanto en los CEIP como en los IES existen dos etapas que no están consideradas como obligatorias: el segundo ciclo de Educación Infantil (tres cursos) y el Bachillerato (dos cursos) pero que, por estar impartidas por centros públicos, están subvencionadas al 100% por la Administración Educativa.

En el caso de los centros concertados, la situación es ligeramente distinta. Algunos presentan un modelo similar a los CEIP y otros son centros de enseñanza completa, esto es, se imparte Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria (ESO) y Secundaria Postobligatoria (Bachillerato). En estos centros, la Educación Infantil, a pesar de no ser educación obligatoria, recibe subvención de la administración pública mientras que el Bachillerato no goza de ningún tipo de apoyo económico gubernamental, con lo cual las familias han de hacer frente al coste de la educación de sus hijos íntegramente.

Dentro de esta generalidad de modelos públicos y concertados, se observa que existen otros dos tipos: los CRA (Centros Rurales Agrupados) y las EEI (Escuelas de Educación Infantil). Los primeros son los que agrupan a las escuelas unitarias de una

zona rural y de los cuales tenemos un ejemplo en este estudio, y los segundos son centros públicos adscritos a un CEIP que imparten docencia a alumnos de Educación Infantil.

Como comentábamos anteriormente, la etapa de Educación Infantil no está considerada de obligatorio cumplimiento por parte del alumnado por lo que en algunos municipios se han creado centros exclusivos de Educación Infantil a modo de continuación de las guarderías con el objeto de no forzar a los alumnos a pertenecer a centros en los que tuviesen que convivir con estudiantes mucho mayores que ellos y, por lo tanto, verse inmersos en un ritmo escolar y una organización mucho más académica. El objetivo es retrasar su incorporación a los grandes centros educativos hasta que adquieran la madurez necesaria para que dicha incorporación sea lo menos traumática posible.

Respecto a la *adscripción al programa de anticipación* y a la vista de los resultados de los cuestionarios, y dando por hecho que la información facilitada por los docentes es la correcta, podemos concluir que los dos casos de centros no adscritos es debido a la dejación por parte de la dirección del centro a la hora de enviar la documentación pertinente a la administración educativa o bien por la decisión temporal de no pertenecer al programa. Los centros adscritos al PAPLE tienen la obligación de enviar la siguiente documentación:

1. Breve descripción del proyecto que se pretende desarrollar, especificando los objetivos, estrategias metodológicas y distribución espacio-temporal.
2. Relación de profesores especialistas en lengua extranjera de los que dispone el centro y que se comprometen a participar en el proyecto o, en su caso, necesidades de profesorado según el número de horas que se vayan a impartir.
3. Número de alumnos y grupos que participarán en la experiencia.
4. Exposición de las necesidades de formación del profesorado que se tengan o se prevean.
5. Certificación de la aprobación del proyecto por el claustro y el consejo escolar.

(DOG Núm. 82, 30 de abril de 1999)

En relación al epígrafe que versa sobre la *experiencia docente de los educadores*, y a la vista de los resultados que arrojan los cuestionarios, conviene realizar varias apreciaciones y responder a la pregunta formulada en los resultados de los cuestionarios. Por un lado, podemos concluir que tres cuartas partes de los profesores que imparten docencia en Educación Infantil tienen una experiencia de menos de 6 años en la etapa y que el grupo de profesores noveles representa un tercio del total de la muestra. Si tenemos en cuenta que el programa se puso en marcha en el año 1999, este porcentaje se nos antoja razonable.

Además, conviene valorar la necesidad o la inquietud de los docentes a la hora de iniciar un camino nuevo en una etapa totalmente desconocida para ellos. Este reto se asume por varios motivos:

- *Convencimiento personal.* Profesores que opinan que el aprendizaje temprano es fundamental y están dispuestos a apoyar el proyecto desde la acción y participación como docentes en la etapa;
- *Necesidad laboral*. Docentes que han visto reducido su horario por causa de la paulatina disminución de la natalidad y la consiguiente reducción del número de matriculados en Primaria tienen que optar por la diversificación hacia una etapa novedosa para ellos. También pertenecen a este grupo los docentes que habiendo aprobado sus oposiciones recientemente se enfrentan a su primer destino así como los docentes que cambian de centro y se les asigna esta tarea desde la dirección del centro;
- *Aptitud docente y liderazgo*. Educadores que gozan de una alta consideración en la comunidad educativa y son requeridos por parte de la dirección por considerarlos una garantía para dirigir el proyecto y ponerlo en práctica personalmente.

En relación a la *situación de los docentes en el momento del estudio*, podemos concluir que, en la mayoría de los casos, la especialidad de inglés es altamente apreciada en los centros. Se comprueba que los Equipos Directivos intentan que los docentes especialistas en esta materia desarrollen su actividad con la mayor exclusividad posible y que las interferencias con otras asignaturas (que tengan que impartir materias diferentes a la lengua extranjera) sean mínimas.

A la hora de valorar las situaciones donde el docente que imparte inglés no es especialista en la materia, se puede afirmar que en toda la muestra sólo hemos encontrado un caso. En dicho caso, la función educativa en lengua extranjera es un complemento de su tarea docente y sólo se dedica a impartir inglés a alumnos de Educación Infantil. Si nos atenemos a la convocatoria de la orden del PAPLE, se comprueba que los docentes no tienen que ser especialistas pero sí estar habilitados:

> 4. El profesorado que participe en esta experiencia deberá ser especialista en el idioma extranjero o estar habilitado para impartir la mencionada especialidad. Sin perjuicio de reunir estos requisitos, tendrá preferencia el profesorado que, además, tenga experiencia docente en educación infantil o en el primer ciclo de educación primaria. En el caso de que el centro no disponga de profesorado para impartir la totalidad de las horas lectivas, se dotará con personal necesario con destino provisional. (DOG Núm. 82, 30 de abril de 1999)

Encontramos también el caso de un docente que a pesar de ser especialista en lengua extranjera (inglés), realiza funciones de apoyo educativo y guardias. Debido a esto, en las ocasiones en las que hay conflicto de intereses, debe abandonar su función de profesor de inglés para cubrir las ausencias de sus compañeros. Esta situación, a parte de causar a la docente un gran desasosiego, causa una merma irreparable en la formación de los alumnos que no reciben la docencia a la que tienen derecho por figurar en la planificación académica del centro educativo en el que están matriculados.

La carga lectiva a la que están sometidos los docentes que imparten el programa oscila mayoritariamente entre 15 y 20 sesiones semanales de clase. Se puede considerar que impartir como máximo 4 sesiones diarias de clase no es una carga excesiva ya que los propios educadores manifiestan que gracias a ello pueden dedicar el tiempo de exclusividad a diseñar nuevos materiales para experimentar en sus clases y, de este modo, crecer como docentes. Los profesores que imparten más de veinte sesiones semanales representan poco más del 30% y tienen que ser muy eficaces en su desempeño para poder realizar su tarea de elaboración de materiales. De lo contrario, su jornada laboral-con toda probabilidad- se vería sensiblemente incrementada.

En relación a las *etapas en las cuales los profesores realizan su función docente*, se puede concluir que los educadores de inglés en Educación Infantil son, a la par, docentes de inglés en Educación Primaria salvo casos aislados. Nos referimos a un grupo de profesores que imparten inglés en Educación Infantil única y exclusivamente

ya que han sido contratados con este objetivo debido a que los profesores especialistas de primaria no gozan de disponibilidad horaria para afrontar este cometido.

En el epígrafe sobre los grupos de Infantil a los que los profesores imparten docencia, se deduce que son estos docentes los que lideran y llevan a cabo el programa en sus centros. El hecho de que más de dos tercios del profesorado imparta docencia a tres o más grupos de Infantil es una prueba irrefutable de lo afirmado con anterioridad.

Respecto al *número de alumnos por aula* se comprueba que hay una clara polarización entre los centros rurales y los centros urbanos, como era de esperar. No hemos querido introducir en los cuestionarios un ítem para recabar el dato de centros en los que escolarizan más de veinte alumnos por aula, ya que nuestro objetivo era tener una referencia de alumnado y no hacer un estudio de ratio educativa. Sin embargo, podemos afirmar que todos los centros urbanos tienen una matrícula cercana si no igual al máximo permitido por la Administración Educativa (25 alumnos por aula) y que varios de los centros autodenominados semi-rurales no les andan a la zaga en este aspecto.

En relación a los *cursos de Educación Infantil* en los que los educadores llevan a cabo su docencia, constatamos que la mayoría de los docentes ya comienzan a impartir clases en 4º de Educación Infantil y continúan en 5º y 6º. Con este dato, se puede concluir que la idea de que estos docentes sean los líderes del proyecto es más que acertada. Es obvio que son los responsables del mismo y si tenemos en cuenta que los centros que imparten inglés en 5º y 6º porque consideran que los alumnos de 4º son muy inmaduros para iniciarlos en la lengua extranjera, se observa que un 87.5% de los profesores encuestados están a cargo del PAPLE en sus centros de destino en casi su totalidad.

No podemos olvidar que en su génesis el PAPLE no fue diseñado para alumnos de 4º de Ed. Infantil. Sin embargo, y por efecto de la demanda social y el contagio escolar, ha terminado extendiéndose al único curso que no disfrutaba de la docencia de lenguas extranjeras:

> Artículo1º
>
> Convocar la realización, con carácter experimental, de proyectos de impartición de la primera lengua extranjera en el segundo y tercer cursos del segundo ciclo de la educación infantil y en el primer ciclo de la educación primaria, a fin de iniciar a los niños y niñas de nuestra

> Comunidad en el contacto temprano con otras lenguas de la Unión Europea
>
> (DOG Núm. 82, 30 de abril de 1999)

En relación a la *organización a la docencia del inglés* en Educación Infantil, y más concretamente al número de sesiones semanales que se imparten por aula, se comprueba que la mayoría de los centros se ciñen a las sugerencias de la Orden Gubernamental al establecer dos sesiones de veinte minutos o en su defecto, cuatro de 10 minutos.

A pesar de esto, se observa que un porcentaje nada desdeñable de los centros (más de la cuarta parte) organizan los horarios de los profesores de forma que impartan una sola sesión semanal de entre 45 y 60 minutos, lo cual va en contra de la normativa del proyecto:

> 3.2. La distribución temporal en cada uno de los dos cursos del segundo ciclo de la educación infantil será de cuarenta minutos semanales, distribuidos en dos sesiones de veinte minutos o en cuatro sesiones de diez minutos, concebidas éstas como una familiarización y sensibilización hacia la lengua extranjera ligada al estímulo de la curiosidad del niño o la niña. En este ciclo una de las sesiones deberá coincidir, a ser posible, con la hora de entrada al colegio o con la hora de salida, de modo que se creen situaciones reales de comunicación: bienvenidas, saludos, instrucciones sencillas, etc.
>
> (DOG Núm. 82, 30 de abril de 1999)

Los argumentos que los propios docentes esgrimen para justificar esta concentración de horario tienen su justificación en las dificultades de traslado a las aulas desde otras ubicaciones del centro educativo. Varios docentes, acostumbrados a sesiones más amplias con los grupos de primaria, muestran cierta reticencia a impartir sesiones de 15 ó 20 minutos ante la dificultad que supone ambientarlos en las actividades a realizar en tan corto espacio de tiempo. Por su parte, las direcciones de los centros manifiestan lo complejo que resulta encajar horarios de sesiones tan cortas en la estructura general de funcionamiento del centro.

En relación a los *recursos didácticos empleados por los docentes,* podemos concluir que los profesores beben de tres fuentes para la puesta en práctica del PAPLE:

- en primer lugar, están los materiales de elaboración propia;

- en segundo lugar, se sitúan los recursos derivados de la elección de un método determinado con una editorial, lo que supone que los alumnos tengan libro de actividades proporcionado por la editorial;
- en tercer lugar, el empleo de materiales de diversas editoriales adaptándolos a la práctica docente y las necesidades educativas de los cursos que imparten.

Se observa también que los materiales elaborados desde el departamento de lenguas extranjeras representan un porcentaje casi residual, con lo que podemos concluir que el trabajo de equipo tiene poca incidencia en la práctica docente de los especialistas en inglés.

En el epígrafe de *programación de la materia*, se deduce que la elaboración de la misma es realizada por los profesores titulares de la asignatura en más de la mitad de los casos. Es una responsabilidad que les compete a ellos y muchos dan por hecho que no necesitan colegiar su proyecto con los equipos de trabajo que conforman la práctica docente en Ed. Infantil.

Respecto al epígrafe en el que se *evalúa el progreso y el aprendizaje de los alumnos*, comprobamos que dicha valoración es realizada única y exclusivamente por el profesor de la asignatura en más de la mitad de los casos. Esto lleva a pensar que el docente se basa en los datos objetivos obtenidos durante las sesiones de trabajo sin ninguna otra consideración adicional.

Por otro lado, se comprueba que los educadores que negocian sus calificaciones con los profesores-tutores de las aulas en las que imparten lengua extranjera, representan un porcentaje cercano a la tercera parte de los encuestados. Ante este hecho, podemos concluir que queda todavía camino por recorrer para integrar la materia de inglés como elemento de pleno derecho dentro del área de comunicación y representación. De hecho, sólo el 12.5% de los docentes de lenguas extranjeras participan en las sesiones de evaluación celebradas por los equipos docentes de Educación Infantil.

En relación al epígrafe relativo a la *calificación de los alumnos* podemos concluir que, a pesar de que se hace efectiva la notificación de su evolución en la mayoría de los casos, todavía se aprecia que un 37.5% de los centros no transmiten a las familias el nivel de progreso de los alumnos. Los motivos de este hecho son, por un lado, la

pretensión de un enfoque lúdico del proyecto con lo cual la calificación-la evaluación de los alumnos- pondría en un brete el objetivo de los profesores y, por otro, el hecho de que el conocimiento que los docentes llegan a tener de los alumnos es tan exiguo que intentar plasmar en calificaciones su progreso sería, cuando menos, temerario.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

10.2. Líneas de fuerza y puntos débiles derivados del análisis de las entrevistas

Ante los resultados obtenidos en la primera pregunta, se comprueba que los profesores de inglés en Educación Infantil están en constante incorporación. La enseñanza del inglés en esta etapa es para los docentes o bien totalmente vocacional, como se puede observar en la muestra, o claramente obligatoria. Esto supone que los docentes que han aprobado las oposiciones o han sido contratados recientemente son los profesores más susceptibles de impartir inglés en Educación Infantil.

La situación apuntada anteriormente se puede explicar con la más que probable necesidad docente de ir creciendo con el paso del tiempo y, por tanto, a la hora de escoger los cursos que los profesores tienen que impartir, la mayoría prefieren la etapa de primaria a la de Educación Infantil.

¿Es por tanto un inconveniente que no existan especialistas en inglés específicamente de Educación Infantil?

Probablemente sí.

A la vista de las respuestas obtenidas en la segunda pregunta, podemos concluir que el sentir general de los profesores de inglés en Educación Infantil es que nos encontramos ante una iniciativa educativa muy útil ya que ayuda a desarrollar las destrezas de adquisición de la lengua en general. Este aspecto es de gran relevancia ya que se puede llegar a pensar que la interferencia de una tercera lengua podría ser un hándicap para el desarrollo lingüístico. Sin embargo, como se deduce de la muestra, los docentes consideran la implementación del inglés un modo de estimular el desarrollo comunicativo de los alumnos.

Los datos que arroja la pregunta sobre el nivel de satisfacción ante la instauración del programa, nos llevan a concluir que el PAPLE goza de un alto grado de aceptación por parte del profesorado. Y que, aparte de la necesidad perentoria de ampliar la oferta escolar de los centros, el interés de la comunidad educativa por formar a los alumnos y dotarles de recursos para desarrollar las destrezas de comunicación está fuera de toda duda. De este modo, se pretende sentar las bases para que lleguen a ser competentes para establecer relaciones dentro y fuera de las fronteras del estado y por ende, de la Unión Europea.

Se puede deducir que los miembros de las comunidades educativas, tanto padres, madres, profesores como alumnos, ven la instauración del programa como una oportunidad que no se debe desperdiciar. De hecho, los progenitores muestran sus altas expectativas con los comentarios emitidos a los profesores de sus hijos en los que se palpa la emoción y la ilusión ante un aprendizaje instrumental de tan alto valor intrínseco. Lo ven no tanto como una oportunidad sino como una necesidad de una sociedad plenamente desarrollada que tiene los ojos puestos en lograr una enseñanza de alto valor y en formar a ciudadanos europeos de pleno derecho.

A la hora de valorar los recursos que ponen en práctica los docentes, se puede concluir que en las clases de inglés se emplea con mucha profusión las flashcards y los audios. También se constata que los pósters y objetos (realia) poseen un lugar destacado dentro de los recursos de la metodología de aula.

Se deduce que el apoyo auditivo y el interés por la participación oral por medio de la música son, junto al el recurso mencionado anteriormente, los ejes que vertebran la práctica docente del inglés en esta etapa. La didáctica empleada provoca que en las aulas de inglés se emplee el canto como estrategia de concentración en las tareas escritas (la elaboración de fichas) por lo que el escenario creado se asemeja a la práctica docente de "la escuela alegre" de la que las hermanas Montessori son precursoras.

En las manifestaciones de la mayoría de los profesores se observa que aunque exponen un motivo personal para la utilización de las canciones, también esgrimen otras razones que curiosamente coinciden con las de otros grupos estadísticos. De este modo, la motivación, el disfrute y la participación activa están en la génesis del diseño de las tareas de inglés apoyadas en la música para alumnos de Educación Infantil.

A la vista de los datos que arroja la pregunta número cuatro, se pueden sacar varias conclusiones preliminares. Por un lado, que la organización de los centros es radicalmente distinta en relación a la docencia del inglés en Educación Infantil. Nos encontramos con sesiones que varían desde 15 minutos hasta 90 minutos y con número de sesiones que oscilan entre una sola sesión semanal y cuatro. De todos modos, la mayoría de los centros organizan dos sesiones semanales con una duración de entre 20 y 40 minutos. Por este motivo, a pesar de que tenemos que ser muy prudentes a la hora de analizar los resultados, se puede afirmar que los docentes ansían la extensión del horario dedicado a la enseñanza de Inglés.

Ante un panorama tan variopinto pero claramente tendente a la ampliación de los tiempos, podemos deducir que la enseñanza del inglés en Educación Infantil es susceptible de sufrir modificaciones en los próximos años. Los resultados obtenidos desde su puesta en marcha a nivel social y académico avalan la conveniencia de rediseñar y mejorar el programa así como valorar la mejora en dotación de recursos a los centros.

No hay duda que los alumnos son capaces de reproducir vocabulario con gran facilidad. Su capacidad para imitar, su habilidad para emitir sonidos y su agudeza auditiva están fuera de toda duda. Su voluntad de participación y su necesidad de interacción les llevan a desear expresarse, sin embargo *¿hasta qué punto podemos decir que están produciendo?* El quid de la cuestión radica, por lo tanto, en discernir lo que es producción o no. La repetición sistemática no se puede considerar producción por lo que al repetir lo que se puede conseguir a nivel cognitivo es llegar a relacionar sonido y concepto de manera aislada.

A pesar de lo expuesto anteriormente, se deduce que varios docentes consideran producción oral la repetición sistemática y que a pesar que muchos profesores son conscientes de que no estamos ante una auténtica producción, lo valoran como un paso necesario para acometer la fase de elaboración de discurso que resultaría de un profuso programa de INPUT.

Respecto al empleo de los espacios en las aulas de infantil podemos concluir que se muestra como un paisaje con una gran variedad. El cambio asiduo de escenarios es una constante en la dinámica docente del inglés en Educación Infantil. Esta variación de ambientes o rincones es necesaria ya que los alumnos de corta edad se apasionan con las actividades que provocan su participación pero todavía no tienen suficientemente desarrollada su capacidad de atención.

Los profesores, de manera muy destacada, exponen que las actividades motrices que tienen relación con las órdenes que reciben los alumnos suponen un acicate para la participación de los mismos. Podemos concluir que los profesores valoran estas actividades como muy populares entre los alumnos ya que les libera del encorsetamiento derivado de la organización dentro de los espacios exiguos de los que se dispone en las aulas.

Respecto a las destrezas que los alumnos han de desarrollar, se comprueba que aunque mayoritariamente los docentes consideran las receptivas como las que se han de poner en práctica, muchos docentes hacen un guiño a las productivas. Se puede concluir que los profesores necesitan el *feedback* de los alumnos por medio de su participación en las actividades y es por esto que programan actividades en las que se han de expresar no sólo físicamente sino también oralmente.

En relación a la actitud que mantienen los alumnos en las sesiones de lengua extranjera, se aprecia que no es este el aspecto que puede crear inestabilidad o dificultades en la tarea docente. La actitud y comportamiento de los alumnos se corresponde con la que se les supone a los alumnos de esta edad. Los profesores consideran que es necesario estar alerta ante las señales que envían los alumnos para dar respuesta a las mismas. Se deduce pues, que los docentes han de tener recursos en la recámara para implementar cuando la situación lo requiera ante el desapego de los alumnos a alguna actividad.

A la hora de analizar los criterios de evaluación en los que los docentes basan su metodología de aula, podemos concluir que los ejes sobre los que gira son, en primer lugar la comprensión oral, en segundo lugar la actitud de los alumnos para participar en las sesiones y en tercer lugar las producciones orales.

Para comprobar el grado de compresión oral, los docentes analizan las respuestas obtenidas a las propuestas efectuadas por los profesores. Las actividades están diseñadas para que los alumnos respondan o interaccionen físicamente en primer lugar. Sin embargo, la interacción oral no sólo se tiene en cuenta sino que se anima a los alumnos a acometerla de manera natural.

Un indicador de evaluación de gran importancia para los docentes es la actitud que éstos demuestran durante las actividades desarrolladas en el aula. El interés, la motivación y el gusto por la participación son analizados para realizar las valoraciones del aprendizaje de los alumnos.

En cuanto al empleo del espacio físico durante las sesiones de aula, se observa que los profesores combinan el uso de escenarios educativos en la inmensa mayoría de los casos. Sin embargo, se comprueba que se encuentran mediatizados por el recurso espacio, esto es, las dimensiones de las salas en las que realizan su tarea docente.

Es evidente que la disponibilidad de espacio condiciona la docencia pero sin duda, debido a la iniciativa de los profesores,también se consigue una gran versatilidad en las aulas a la hora del empleo de los rincones disponibles. De este modo, se logran obtener respuestas físicas con destacable aprovechamiento del recurso "espacio" en entornos realmente exiguos. Hemos comprobado que la iniciativa y motivación de los docentes provoca la ruptura del encorsetamiento de las reglas de organización de las aulas superando incluso las barreras físicas por medio de la utilización de espacios complementarios.

Es obvio que con la estructura de mesas y sillas o equipos de trabajo, donde prima la sicomotricidad fina y manual, no se podría poner en práctica la metodología de la respuesta física a las sugerencias y estímulos de los profesores.

Se puede afirmar que en los casos en los que los profesores disponen de abundante recurso espacial, la distribución de la clase muestra un aspecto de mayor riqueza, diversidad y ámbitos motivadores. Y que la mayor dificultad con la que se encuentran los profesores especialistas es la sensación de "estar de paso" en las aulas. Su situación de nomadismo provoca que no tengan disponibilidad del espacio físico necesario para la exposición y almacenamiento de sus propios recursos didácticos.

Otro aspecto que arroja un resultado contundente es el empleo de las rutinas en la práctica educativa en la etapa de Educación Infantil. Se emplean con un claro objetivo socializante y los profesores las consideran imprescindibles. Su opinión favorable al empleo de este recurso pedagógico y sus explicaciones y justificación al uso de las mismas, nos lleva a concluir que con las rutinas los alumnos adquieren una serie de hábitos con los cuales tienden a identificar lo aprendido como parte del proceso de crecimiento e interiorización de hábitos.

Con ellas, el alumno adquiere mayor seguridad en relación al conocimiento de la dinámica de la clase y puede anticipar el tipo de actividad que se va a realizar. El grado de confianza que aportan a los alumnos y la estimulación que provocan en el aprendizaje lleva a que sea un recurso aceptado prácticamente por la unanimidad del profesorado.

A la hora de valorar la progresión de los alumnos y la sensación de logro de los docentes al constatar la implicación de los alumnos en las tareas de aula, se pueden elevar varias conclusiones. Dentro de la gran variedad de estrategias y actividades que

los docentes ponen en práctica en el teatro del aula, la mayor productividad se ve reflejada en la implicación que los alumnos demuestran al participar en las canciones.

Los mensajes con apoyo musical así como las actividades en las que se entremezcla la danza o la respuesta física en mensajes con melodías, provocan un altísimo grado de atención de los alumnos y consiguen una mayor complicidad entre educandos y educadores.

Se deduce también que las actividades de respuesta física (TPR) gozan de gran popularidad entre el alumnado y se encuadran dentro del grupo de actividades con mayor y mejor productividad educativa. Esto es debido, sin duda, a lo que los profesores denominan "necesidad de movimiento" de los alumnos. La interacción con el entorno y con sus compañeros es una necesidad evolutiva imprescindible para los alumnos de Educación Infantil. Gracias a este tipo de actividades, no sólo desarrollan las destrezas para adaptar la respuesta a la sugerencia del profesor, sino que aprenden a interaccionar con sus compañeros de aula y a asimilar la importancia del espacio que ocupan y la necesidad de compartirlo con los demás.

Se constata también que los alumnos participan activamente en las tareas en las que el enfoque se pone en la narración de historias. Los alumnos muestran gran interés en conocer y reconocer las historias que se les cuentan hasta el punto formar parte del proceso de la narración. Los docentes comprueban la capacidad de adaptación de los alumnos ante la puesta en escena de la historia ya que, en muchos casos, sugieren modificaciones a las mismas ante los que los niños muestran sus reticencias o bien su aprobación.

Podemos concluir que la dinámica de la pedagogía en la etapa de infantil gira en torno al juego. Juegos lúdicos y juegos simbólicos son empleados por los docentes de manera habitual. Es por esto que los profesores manifiestan que los alumnos muestran una gran predilección a participar en todo tipo de juegos que se les proponen. De hecho son muy competitivos y si los juegos tienen como fin el obtener algún premio o la derrota de sus oponentes, la lucha de los alumnos por ser los vencedores puede llegar a ser realmente feroz.

El resto de los recursos que se emplean para las dinámicas, tales como las TIC, los videos, las fichas de colorear quedan en un segundo plano en relación a las cuatro comentadas con anterioridad.

A la hora de exponer las razones del porqué del empleo de las canciones y las tonadas en las clases, se comprueba que el motivo primordial para el empleo de este recurso no es otro que su valor intrínseco. Esto es, el valor añadido que posee este cauce de la manifestación artística y de la expresión del estado de ánimo y de los sentimientos. Además, los docentes puntualizan que gracias a la música y las canciones la adquisición y aprendizaje de vocabulario está garantizada ya que compendian muchos de los términos que se emplean en las sesiones de aula.

No se puede obviar que el empleo de la música acompañado de mímica o coreografía interpretativa es un acicate para la participación del alumnado. El entusiasmo en la participación de los alumnos de Educación Infantil es algo que está garantizado siempre y cuando se pulse la tecla adecuada. Las canciones son un recurso que provoca el divertimento, el juego y despiertan la necesidad de la interacción y la participación.

En relación a la atmósfera que se crea en la clase, se puede concluir que la música y las canciones generan un mayor interés en las tareas a realizar. El hecho de que los alumnos participen en la ejecución de las tonadas al tiempo que realizan tareas de sicomotricidad fina provoca una mayor concentración en las actividades. Aunque en algunos casos se ralentice la ejecución de las tareas, la música genera una predisposición positiva a la realización de las mismas que sin duda redunda en la calidad del producto final desde la perspectiva de la satisfacción del alumno.

Algunos docentes consideran que la música en inglés provoca un acercamiento por parte de los alumnos hacia la cultura británica. Desde esta perspectiva, se puede deducir que ante el escenario de inmersión que la sociedad vive, debido fundamentalmente a los medios de comunicación y el mundo del espectáculo, los alumnos están contextualizados con la música anglófona desde su más tierna infancia. Los progenitores de los alumnos suelen ser ávidos consumidores de música en inglés que reproducen en sus hogares que, por lo tanto, se convierte automáticamente en una parte de la experiencia vital de sus hijos.

También se constata que existen docentes que hacen uso de este recurso como elemento de inicio o conclusión de tareas. Esta utilización de la música para marcar los tiempos de las sesiones genera en los alumnos la conciencia de rutina. Son conscientes

de que la canción es el inicio y el fin de la sesión de inglés. Es, por así decirlo, la bienvenida cálida y la despedida cariñosa.

La pregunta número trece ha sido objeto de confusión para algunos profesores por lo cual hemos tenido que clarificar cuál era su propósito. Quizás la redacción de la misma pudo haber sido más clara. De todos modos, el objetivo de la pregunta está convenientemente formulado por lo que lo único que hemos tenido que hacer es puntualizar "evaluar su práctica educativa".

Se puede concluir que ante estos resultados los profesores de inglés de Educación Infantil apelan a las filias que los alumnos desarrollan al verse inmersos en actividades de aprendizaje lingüístico. Si tienen oportunidades de manejar la lengua a nivel comprensivo y expresivo, adquieren destrezas que les motivan a continuar negociando significados y agudizando su ingenio.

Desde una perspectiva puramente pragmática, la atención de los alumnos es la piedra angular del éxito docente. Sin embargo, la atención de los alumnos no se obtiene *per se*. Es, en realidad, consecuencia directa del grado de satisfacción de los alumnos. Se puede concluir que la relación "a mayor satisfacción, mayor atención" es el factor que define la evaluación de la metodología de aula que ponen en práctica los docentes.

Ante estas afirmaciones tan contundentes y ante la evidencia de que solo un pequeño grupo de profesores consideran el aprendizaje y adquisición de vocabulario el primer factor que determina el éxito de su tarea docente, se puede deducir que ante la falta de una pura exigencia de aprendizaje de conceptos, los docentes ponen en juego todas sus habilidades para crear un escenario educativo motivador. Un escenario que satisfaga al alumno y que le anime a interaccionar con los otros miembros del grupo en las diferentes situaciones comunicativas del aula.

Las respuestas a la pregunta número catorce llevan a concluir que el apoyo, el respaldo y la valoración del programa por parte del claustro de profesores es más que notable. No sólo se muestra interés por parte de los equipos directivos, cuya función gestora obliga a implementar nuevos programas y animar a la mejora de la calidad educativa sino también por parte de los profesores de otras materias que consideran un gran avance la utilización del aprendizaje temprano y, de este modo, provocar el desarrollo lingüístico de los alumnos en una tercera vía: el aprendizaje de una lengua extranjera.

No cabe duda que la presión social es un elemento a tener en cuenta a la hora de valorar el apoyo del claustro de profesores. De hecho, la décima parte de los docentes entrevistados opinan que este factor influye notablemente en la toma de decisiones de los equipos directivos y los claustros.

Con estos datos en la mano, se deduce que el programa goza de un gran apoyo dentro de la comunidad educativa. No sólo de los padres, sino también de los equipos directivos y de los miembros de los equipos pedagógicos de cada centro.

En relación a la pregunta décimo quinta, se observa que a la hora de decidir el elemento esencial para que las clases de inglés tengan éxito, los docentes optan por señalar a la motivación de los alumnos como el factor determinante. Esta elección lleva a considerar que la motivación no depende únicamente de la predisposición de los estudiantes. De hecho, tiene mucho que ver con el ambiente y el escenario educativo que el profesor es capaz de generar. Es, sin duda, el reconocimiento de que el éxito está vinculado a la puesta en escena del docente, a sus habilidades motivadoras y a su entusiasmo a la hora de ejecutar las tareas que propone en el entorno del aula.

Un poco más de la quinta parte del profesorado consultado valora el uso de la lengua, la comprensión y la pronunciación como el elemento más determinante para el éxito docente. De hecho, varios profesores apelan a la necesidad de un abundante *input* con el fin de convertir el escenario educativo en un elemento habitual de comunicación.

Un grupo de profesores hace hincapié en la formación adecuada de los docentes para realizar su función pedagógica. No deja de ser curioso que el aspecto de la formación aflore en esta pregunta. Es posible que se verbalice en este apartado porque existen dudas razonables ante la experiencia de la puesta en práctica del programa. De todos modos, se puede deducir que es un aspecto a tener en cuenta ya que la inmensa mayoría de los profesores dan por hecho que los docentes han sido convenientemente formados.

Ante estas afirmaciones, se puede concluir que siempre que los docentes tengan una formación óptima, generen una motivación adecuada en el alumnado y creen un entorno en el que los alumnos se vean inmersos en un intenso INPUT de lengua extranjera, el éxito está garantizado.

Las respuestas a la pregunta número diez y seis muestran que los docentes tienen sugerencias interesantes para la mejora del programa de anticipación. El aspecto al que

se refieren con mayor frecuencia tiene que ver con el tiempo dedicado a la docencia y la distribución del mismo. Los profesores reclaman sesiones más largas en algunos casos y mayor número de sesiones dedicadas a la lengua inglesa dentro del currículo de Educación Infantil. Mayoritariamente, vinculan el aumento de las sesiones como elemento directamente proporcional a la mejora de la competencia en comunicación lingüística de los alumnos.

Una de las reivindicaciones que exponen es la mejora de los recursos educativos entre los cuales destaca la dotación de un aula de idiomas. Se puede deducir que, ante las manifestaciones de los docentes, la existencia del aula de lengua inglesa supone tener accesibles los recursos necesarios para la realización de las sesiones con mayores garantías. Supone también poder crear un entorno ambientado desde la perspectiva de la cultura y la lengua extranjera y, de este modo, poder despertar la curiosidad de los alumnos y la necesidad de mejorar las destrezas comunicativas (Madrid y Ortega, 2006).

Varios docentes priorizan el enfoque didáctico y otros muestran su preocupación por la calidad de los recursos humanos abundando en la necesidad de que los docentes tengan un alto nivel comunicativo en lengua inglesa.

Se puede concluir que siempre y cuando el objetivo del programa sea una auténtica mejora de la competencia comunicativa de los alumnos, la dedicación a la lengua inglesa ha de ser mayor (mayor duración de las sesiones y mayor frecuencia de las mismas), los recursos han de ser mejorados (aula de inglés, materiales didácticos) y los docentes han de estar altamente cualificados a nivel comunicativo en inglés.

En relación a la pregunta décimo séptima, se observa que la información que manejan los profesores de inglés en Educación Infantil está debidamente actualizada. Los docentes participan en congresos organizados por las autoridades gubernamentales y jornadas que las editoriales ofertan con la intención de dar a conocer sus productos y, al mismo tiempo, de aportar ideas para aplicar en las aulas. La inmensa mayoría están también al tanto de los programas de formación continua ofertados por los CAFI de cada zona.

La conclusión es clara en este aspecto. Los profesores que están informados son los que tienen más interés y tratan de estar al día en materia educativa. Sin embargo, conviene tener en cuenta que ante la avalancha de información a la que se puede

acceder y que de hecho se recibe vía internet, varios profesores encuentran difícil localizar lo que les interesa. Les gustaría encontrar un mecanismo para poder discernir lo útil de lo inútil en relación a su tarea docente.

La pregunta décimo octava muestra que el conocimiento de la existencia del Portfolio Europeo de las Lenguas y del MCERL es mayoritaria entre los profesores de inglés de Educación Infantil. Por consiguiente, podemos concluir que estos docentes están al tanto de las políticas educativas europeas en lo que atañe al aprendizaje de lenguas extranjeras y la mejora de la competencia comunicativa. Sin embargo, conviene puntualizar que sólo la mitad reconocen tener constancia del PEL y del MCERL por haber tenido la oportunidad de asistir a cursos de formación organizados por la administración educativa autonómica.

Las respuestas a la pregunta número diez y nueve 'A' muestran un escenario variopinto donde los profesores exponen sus necesidades de formación para la óptima realización de su tarea docente. De hecho, la mayor inquietud de los docentes es la competencia comunicativa en lengua extranjera. Más de la mitad de los encuestados reconoce que necesita formación continua en este apartado ya que, según sus apreciaciones, el manejo óptimo de la lengua inglesa es primordial. De hecho, hemos podido constatar que entre todos los centros encuestados no había ningún profesor nativo y que sólo dos de ellos tenían una amplia experiencia comunicativa por haber trabajado en países anglófonos o bien por estar asistiendo regularmente a sesiones de formación comunicativa en lengua extranjera organizadas por el centro educativo en el que trabajan.

Se puede deducir, por consiguiente, que el conocimiento operativo de la lengua inglesa es uno de los aspectos a mejorar entre el profesorado de inglés en Educación Infantil. También es necesario asesorarles y formarles mejor en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación aunque en este aspecto la demanda es menor. Del mismo modo, los docentes reclaman una mayor formación en recursos pedagógicos y estrategias metodológicas. Esto es debido fundamentalmente a la necesidad de dar respuesta a una docencia dirigida a alumnos de muy corta edad.

Las respuestas a la pregunta diez y nueve 'B' arrojan un resultado contundente. Los docentes, casi por unanimidad, creen que el uso de programas informáticos para el

aprendizaje de la lengua inglesa sería de gran ayuda y que estarían dispuestos a emplearlos en el aula.

Ante las sugerencias realizadas por los docentes, podemos concluir que las aulas en las que se pudiesen emplear estos programas, o sea dotadas con PDI u ordenadores individuales, serían los escenarios idóneos para poner en práctica estos programas en los que los alumnos podrían interaccionar escuchando, repitiendo, siguiendo instrucciones, seleccionando entre opciones y constatando su progreso. Los profesores consideran que es necesario que se elaboren más programas informáticos para el empleo en el aula.

La última pregunta del cuestionario arroja un resultado meridianamente claro. Los profesores necesitan mayor asesoramiento individualizado de expertos para mejorar su práctica educativa. En general, están dispuestos a compartir con otros profesionales sus experiencias y no tienen inconveniente en exponer la metodología de aula que ponen en práctica.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

10.3. Líneas de fuerza y puntos débiles en cuanto a las observaciones de clases

Código	C	U	4	1	PU

Durante la sesión de clase de este grupo, observamos que los alumnos esperan a la profesora en sus pupitres y después ésta los reúne en la alfombra para iniciar la sesión.

Constatamos que las instrucciones se imparten únicamente en inglés y los alumnos las siguen sin dificultad. Los niños participan en la actividad intentando seguir la letra de la canción y sobre todo por medio de la mímica que la profesora les ha enseñado. Siempre que se hace una pregunta o un comentario que los alumnos entienden, éstos contestan en su idioma, castellano o gallego.

Llama la atención que la única reprimenda que se hace a un alumno por emplear su lengua materna en vez del inglés venga de parte de un compañero y no de la profesora.

Se deduce que la educadora prima la comprensión y acepta la interacción en la lengua materna de los alumnos. Se parte de la máxima de que el alumno se expresará en lengua extranjera cuando, en su evolución cognitiva, esté preparado y confiado para hacerlo.

Código	C	SR	5	2	PU

La sesión se inicia con el saludo inicial y, acto seguido, la profesora explica a los alumnos que van a cantar el tema de comienzo de la sesión. Los niños entonan la canción del saludo sin ayuda del reproductor de CD ni de la profesora.

El libro de actividades que emplean los alumnos no pertenece a ninguna editorial sino que está elaborado por la propia educadora después de programar lo que le interesa trabajar durante el curso. Está formado por fichas tamaño folio en las que aparecen cuadros, números, animales y objetos que los alumnos tendrán que colorear.

La dinámica de la clase se basa en que los niños acometen la tarea de colorear mientras la profesora les llama, uno a uno a su mesa, para que verbalicen los conceptos

que aparecen en cada página de su libro de fichas. Se comprueba, por lo tanto, que la línea educativa de la maestra se centra en la adquisición de vocabulario y la verbalización del mismo (expresión oral).

La educadora emplea la lengua castellana para dar las instrucciones.

Código	C	U	3	3	PR

Es importante tener en cuenta que el tipo de actividades que se diseñan y se llevan a cabo en las aulas de 4º de Educación Infantil (3 años) tienen unas características muy concretas. Podemos concluir que, debido a la capacidad de interacción y al nivel evolutivo de estos alumnos, los docentes esperan una respuesta física, casi exclusivamente, a las actividades propuestas por los profesores. Es por esto que en las canciones participan con expresión corporal imitando los movimientos que sus profesores les enseñan.

Otro tipo de actividades que realizan con agrado son las de búsqueda de objetos que tienen un determinado color. Los alumnos recorren la clase en su busca al tiempo que el resto de los compañeros se levantan para ayudarles en la tarea.

La profesora habla en inglés pero a veces traduce algunas palabras al castellano cuando se percata de que no le entienden y se distraen.

Código	C	U	5	4	PU

Los alumnos comienzan la sesión sentados en sus sillas. La profesora emplea una rutina para atraer su atención y provocar su interés. También repite las rutinas hasta que todos los alumnos se unen a la mímica de las mismas. Se emplean todos los espacios del aula en sus clases: los pupitres, la alfombra y los pasillos entre las mesas.

Por medio del juego en el que se ocultan las imágenes para trabajar la memoria visual, en este caso los ingredientes de una pizza, se pretende que los alumnos se familiaricen con el vocabulario que están trabajando. Se repite la operación en varias ocasiones lo cual provoca una competición entre los alumnos y, de este modo, se consigue una mejora de la atención y de la participación en la sesión.

A continuación, la profesora coloca un póster de una familia alrededor de una mesa con una gran pizza en medio. En este escenario, podemos concluir, por la

participación de los alumnos, que se trabajan con alto grado de interés y participación varios conceptos: el verbo "gustar," los ingredientes y las relaciones de parentesco.

Se observa que la actividad del tren liderado por la profesora en el que participan todos los alumnos, y que funciona a la voz de los ingredientes de la pizza, refuerza el aprendizaje de los conceptos y su dimensión lúdica atrae a los alumnos y agudiza su atención.

La profesora se dirige en inglés a sus alumnos durante toda la sesión. Llama la atención el hecho de que la maestra utilice en sus clases rimas puramente británicas como: "*Incy Wincy Spider*" y "*Little Jack Horner*" las cuales los alumnos acaban conociendo y recitando.

Código	C	R	3-5	5	PU

El hecho de asignar a los niños el papel de directores o líderes de la clase es un recurso de gran eficacia a nivel educativo. Sin embargo, si los alumnos pertenecen al ámbito de Educación Infantil, este recurso se ve limitado ante la dificultad para expresarse o comunicarse en lengua extranjera.

Comprobamos cómo la profesora emplea esta actividad ya que en una escuela unitaria comparten el mismo espacio educativo alumnos de Educación Infantil y Primaria, con lo que los alumnos de Primaria son los que dirigen las dinámicas.

Se puede concluir que el hecho de compartir escenario educativo tiene como aspecto positivo que los alumnos menores están asesorados constantemente. Sin embargo, se ven inmersos en situaciones en las que intentan aprender conceptos o estrategias que no pertenecen a su grado de madurez y para los que, en muchos casos, todavía no están preparados.

Con el objeto de reforzar el aprendizaje del vocabulario de objetos de uso habitual en el aula, se emplea una tonada rítmica y se pone en práctica un juego en el que los alumnos han de introducir en su plumier los objetos que se mencionan. Al terminar la actividad, la profesora comprueba que los objetos introducidos se corresponden con los que se han mencionado en la dinámica (evaluación). Ante la atención de los alumnos, podemos concluir que esta actividad es de gran utilidad para consolidar el vocabulario que se practica en el ámbito escolar.

Se constata también que el protagonismo de los alumnos de Educación Infantil se ve sensiblemente reducido en este entorno de educación compartida con Primaria.

Comprobamos que la profesora emplea la lengua gallega para dar las instrucciones de las actividades ante la variada gama de edades de sus alumnos y la dificultad para que todos comprendan las normas de las dinámicas. Sin embargo, utiliza la lengua inglesa para el desarrollo de las tareas.

Código	C	U	5	6	PU

En esta sesión se puede comprobar cómo la profesora emplea la música para dar las instrucciones a los niños. Para ello, utiliza la misma melodía de la canción de bienvenida pero variando la letra.

La maestra enlaza las canciones de manera continua y acto seguido, con la ayuda de varias fichas que coloca en la pizarra, pasa a las prendas de vestir con su consiguiente acompañamiento musical.

Una actividad que la profesora pone en práctica y que consideramos digna de mención en esta sección es la narración del cuento. La historia que se trabaja se titula *What a mess!* Y tiene que ver con las prendas de vestir y su colocación en el lugar correcto del cuerpo.

Se trata de una narración grabada en audio durante la cual la profesora realiza comentarios para reforzar la información que los alumnos reciben. El objetivo de la dinámica es consolidar la comprensión de lo que se escucha a través de la exhibición de lo que está sucediendo en el libro de cuentos (comprensión oral).

Se comprueba que la profesora se comunica con los alumnos sólo en inglés y muestra una pronunciación correcta.

Código	C	R	4	8	PU

Aunque la sesión comienza en la alfombra con los alumnos sentados, durante la clase se hace uso de todos los espacios del aula. Después del saludo inicial, la profesora canta con los alumnos una adaptación de la canción "*head, shoulders, knees and toes*," sólo con partes de la cara "*ears, eyes, mouth and nose*". El objetivo de la tarea es familiarizarse con las partes del rostro, por lo que la profesora propone a los alumnos varias actividades.

Por un lado, entrega a los alumnos dos fichas sencillas en las que tendrán que trabajar la psicomotricidad fina y la relación de conceptos. A pesar de que los alumnos tienen 4 años de edad, como las actividades son muy visuales, las resuelven sin ninguna dificultad.

Después, propone que los alumnos sean los que pregunten a los compañeros sobre las partes de la cara trabajadas por medio de unas fichas que tendrán que mostrarles y, ante la pregunta "*What is this?"* tendrán que responder. Varios alumnos hacen de monitores de esta actividad.

Se puede deducir que la batería de actividades propuesta tiene un fin definido y claro. Esto es, que la programación de la sesión se ha realizado concienzudamente para intentar obtener resultados positivos a nivel de compresión.

Otra actividad que la profesora propone es un juego de ordenador que realizan individualmente. Los alumnos escuchan las instrucciones y tienen que seleccionar la respuesta correcta. Todos quieren realizar esta actividad. Podemos concluir que el empleo de recursos informáticos es un acicate para la participación en las tareas e incide en una mayor motivación de los alumnos.

La profesora, que se dirige a los alumnos siempre en inglés, muestra una pronunciación cuidada.

Código	C	U	5	10	PR

El empleo de la estrategia de las cuentas adelante o atrás forma parte de la dinámica del aula de inglés en Educación Infantil en prácticamente todos los centros educativos. Comprobamos en este video que el hecho de contar los miembros del aula, masculinos y femeninos, es un recurso que ayuda a la consolidación y a la toma de conciencia de la realidad en la que viven: dónde, quién, cuándo.

Es por esto que, después de constatar cuántos niños se encuentran en el aula, se hace hincapié en la meteorología. La tarea es definir el estado del tiempo en ese momento y, para ello, se hace un recorrido por las condiciones meteorológicas de ese día y de esa estación. Por último y para terminar con la definición temporal, la profesora se centra en el día de la semana.

La participación oral de los alumnos es notable. Interaccionan de manera desinhibida y muestran un conocimiento de vocabulario que no se reduce a conceptos

relacionados con los colores, los números, el tiempo, … sino que alcanza otras familias léxicas tales como los medios de transporte, los oficios, …

Teniendo en cuenta que este grupo de alumnos supera con creces la media de tiempo semanal dedicado a la lengua inglesa, se puede concluir que el mayor desarrollo de las destrezas comunicativas es directamente proporcional a su nivel de inmersión en actividades de calidad en lengua inglesa.

La profesora, que habla en inglés durante toda la sesión, muestra un buen manejo de la lengua y una pronunciación excelente.

Código	C	U	5	11	PU

La sesión comienza con el saludo inicial y la canción de presentación de la mascota. A continuación, la profesora anuncia la historia. Para ello, hace una revisión de los nombres de los animales después de colocar los pósters sobre los pupitres de uno de los equipos. Al comprobar que los alumnos están dispersos, entona una canción que éstos siguen y escenifican con lo que se vuelven a centrar en la tarea. Esta técnica de emplear la música o una rutina para conseguir que los alumnos sintonicen con la dinámica de la clase es ampliamente utilizada por los educadores de Educación Infantil.

Se puede afirmar que la estrategia de contar los cuentos con la ayuda de los alumnos a modo de asistentes del profesor goza de gran popularidad entre los docentes. De hecho, en este ejemplo se puede apreciar la puesta en escena de esta dinámica, en la que los alumnos interpretan con expresión corporal las actividades que la profesora les indica y que pertenecen al cuento que está narrando.

La profesora se comunica en lengua inglesa durante la mayor parte de la clase. Sólo emplea la lengua materna para reprenderles por su actitud en un momento determinado de la sesión y para hacer breves comentarios.

Código	C	R	5	12	PU

Después del saludo inicial y de la canción de bienvenida con la mascota, el profesor utiliza una tonada en la que se incluyen conceptos de posición y de movimiento que los alumnos han aprendido con anterioridad. El objetivo es repasar los términos que los alumnos conocen.

La utilización de una caja en el centro del corro que forman los alumnos es un recurso didáctico que crea expectación y provoca una mayor atención. El profesor lo emplea para mostrarles objetos (juguetes) que en este caso son frutas y animales, con el fin de que los alumnos manejen vocabulario relativo a: nombres, colores, características básicas.

Comprobamos que los alumnos identifican los objetos y los colores e intentan participar en inglés. Aunque la participación en el corro es muy coral, esto es, que los alumnos repiten lo que otros compañeros dicen, el nivel de motivación y atención son destacables ya que la propia dinámica genera sorpresa al extraer los objetos de una caja cerrada.

Cuando el profesor constata que no recuerdan el nombre de uno de los objetos, en lugar de verbalizarlo, les pregunta lo que no es y espera la respuesta de los alumnos "*Is it a horse?"* Con esta metodología de preguntar a la espera de una respuesta negativa, el educador les otorga el tiempo necesario para pensar y recordar. Se puede afirmar que, después de una breve ronda de preguntas en la clase, siempre hay un alumno que interrumpe la serie y verbaliza la respuesta.

Otro recurso digno de mención a nivel pedagógico es el empleo de actividades de expresión corporal canalizadas a través de tonadas o cantos. Los alumnos sienten gran apego hacia las manifestaciones de mímica y son un acicate para interiorizar los contenidos que se manejan en el aula.

El profesor se expresa todo el tiempo en inglés y muestra una pronunciación correcta, aunque muy españolizada.

Código	LU	R	4- 5	1	PU

En esta sesión observamos que la profesora es proclive a emplear el canto al tiempo que se realizan las tareas en los pupitres: escritura, coloreado, manualidades,… Se deduce que esta tendencia que nos acerca a la práctica de la escuela alegre de las hermanas Montessori, se emplea por su contrastada eficacia a la hora de mejorar la atención de los alumnos y su sintonía con el grupo.

En el caso de la lengua extranjera, tiene un valor añadido ya que los alumnos cantan las tonadas en inglés y, por lo tanto, se reduce la frecuencia de las

conversaciones en su lengua materna que, por otro lado, son inevitables ante las limitaciones en las destrezas orales en inglés de los alumnos.

Otro aspecto a destacar es la utilización de canciones infantiles tradicionales en inglés que ofrecen no sólo un conocimiento estrictamente lingüístico, sino también una contextualización cultural de gran valor educativo.

Se deduce que la profesora está comprometida con el hecho de emplear la lengua inglesa como código de comunicación con los alumnos y sólo se emplea el castellano en una tonada bilingüe sobre los días de la semana.

Código	LU	R	5	3	PU

La utilización de la mímica para representar los conceptos trabajados en el aula se muestra en esta sesión con una actividad sobre el tiempo meteorológico. La expresión corporal ayuda a la interiorización de conceptos y a la adquisición de vocabulario específico.

Los alumnos escenifican la caída de la lluvia, el viento, el buen tiempo,… Todos los gestos empleados tienen un significado que los alumnos recuerdan con enorme facilidad porque se hace por medio de la interacción con el mundo en el que viven. Además, la maestra refuerza la tarea con el complemento de las prendas de vestir. De este modo, los alumnos relacionan la meteorología con la ropa, "*When it is sunny you put on your T-shirt*".

En este caso, el conocimiento de las condiciones meteorológicas y de la correcta utilización de las pendas de vestir tiene una gran importancia para el crecimiento y la maduración de los alumnos de Infantil. La meteorología forma parte de una de las áreas de aprendizaje de la etapa, la de Conocimiento del Entorno. Y la correcta utilización de las prendas de vestir se circunscribe al área de Autonomía e Iniciativa Personal.

Se puede concluir que estas actividades muestran una gran sintonía con los objetivos y la dinámica de las clases de Educación Infantil. Este es un aspecto que se ha de cuidar y es necesario ahondar en la coordinación entre los miembros del equipo docente de la etapa: especialistas externos y especialistas de etapa.

La profesora emplea únicamente la lengua inglesa durante toda la sesión.

Código	LU	U	5	4	PR

En esta sesión, se constata el empleo del recurso de delegar funciones docentes en los alumnos. En concreto el hecho de nombrar un ayudante para poner en práctica actividades y dinámicas en las que los alumnos pueden interaccionar entre ellos. La figura, bautizada con el término "*the helper*", supone que se da mayor relevancia al cometido de un alumno durante una sesión sobre todos los demás. Es como la prolongación del docente y, en la mayoría de los casos, los alumnos encargados de esta labor lo admiten de buen grado.

El hecho de que esta tarea se realice por turnos supone un acicate para los alumnos ya que es 'vox populi' que todos tendrán la oportunidad de ser los protagonistas de la clase de inglés en un momento determinado.

La actividad de ejecutar las órdenes que la profesora indica, tiene una gran aceptación entre los alumnos. A pesar de lo exiguo del espacio del aula, los alumnos realizan las actividades de respuesta física con sumo cuidado y concentración. Por la rapidez en dar respuesta a las sugerencias de la profesora, se comprueba que el grado de comprensión de las instrucciones es óptimo. Algunos alumnos repiten verbalmente la orden de la profesora mostrando iniciativa personal y voluntad de emplear la expresión oral como un medio para interactuar con los compañeros del aula.

En el caso de la tarea que se desarrolla en esta sesión, constatamos que la búsqueda de los ingredientes de la pizza por medio del olfato de la mascota es una dinámica interesante que obliga al ayudante a dar una respuesta física (TPR) a las preguntas planteadas por la educadora.

Se puede afirmar que los alumnos contemplan la figura del ayudante como una posibilidad de ser los protagonistas de la sesión. En realidad, su autentico cometido es realizar el ejercicio de atender a las indicaciones de la educadora para buscar soluciones y aclarar las dudas que puedan surgir.

La profesora se expresa en inglés durante toda la sesión. Sólo al principio habla en castellano para el control de la asistencia de clase y previo al inicio de las actividades.

Código	LU	U	5	5	PU

Durante esta breve sesión, se muestra a los alumnos interaccionando con la profesora sobre la actividad de identificación de animales. Los alumnos recrean el sonido que emiten los animales que la profesora indica a través de una melodía que se repite, "*The snake goes like this. The snake goes like this. Hissss, hissss, hissss*". Se comprueba como la concentración de los alumnos durante la interpretación de la tonada es más que notable. De hecho, el tema del cuento también versa sobre el conocimiento del nombre de los animales con lo cual es una buena actividad de ambientación y recordatorio.

Al terminar la historia, la profesora emplea un ejercicio de refuerzo para evaluar la comprensión de los contenidos practicados a nivel individual. Para ello, muestra a los alumnos fichas en las que se aprecian diferentes animales y, por medio de la pregunta "*What's this?"* comprueba si los alumnos son capaces de verbalizar los conceptos.

Para terminar, se presenta un ejercicio en el que los alumnos han de adivinar qué animal tiene en la mano la profesora. Como es lógico, en algunos casos aciertan y en otros fallan ya que es un juego de fortuna, pero que provoca entre los alumnos un gran interés por la emoción que genera.

Se comprueba que se emplean tres tareas combinadas: una canción para manejar los conceptos (comprensión- reproducción), una historia que reproduce los conceptos (comprensión- interiorización) y un juego para descubrir lo trabajado anteriormente (expresión- consolidación). Podemos concluir que esta batería de recursos metodológicos adecuadamente combinados llega a producir niveles de comprensión y participación óptimos entre el alumnado.

La clase se desarrolla en inglés de principio a fin.

Código	LU	U	4	6	PR

En la sesión, se muestran cuatro tareas complementarias:

- En primer lugar la presentación de un personaje nuevo y la interacción de los alumnos con él (la profesora interpreta el papel del mono modulando la voz para atraer la atención de los alumnos). Comprensión oral.
- En segundo lugar, la narración del cuento para trabajar los conceptos relativos a los animales. Esta actividad se realiza de manera muy pormenorizada planteando las preguntas con pausa para que los alumnos

puedan responderlas sin que se enzarcen en una carrera de respuestas. Comprensión oral y expresión oral.

- En tercer lugar, la elaboración de una ficha en los pupitres de los alumnos en la que se colorean y se recortan los dibujos de los animales del cuento(Comprensión oral, comprensión escrita y psicomotricidad fina). Al terminar la ficha, los alumnos se reúnen en la alfombra con sus recortes de animales. Como muchos recuerdan en qué orden aparecen los animales en la historia, los colocan para estar preparados cuando la profesora les pregunte por los animales, "*Where is the bird?"*
- En cuarto lugar, la reconstrucción de la historia con las fichas que se han elaborado empleando las formulas aprendidas con el fin de establecer una interacción oral entre los alumnos. La profesora escenifica la última tarea colgando al mono de uno de los alumnos y prendiendo la mariposa en otro. Después, anima a que los alumnos para que interpreten la historia trabajando en parejas(interacción oral).

Ante la respuesta de los alumnos en la última tarea, se puede concluir que y la motivación de los alumnos y la atinada dirección de la profesora han sido la clave en el aprovechamiento de la sesión a nivel pedagógico.

La educadora se expresa fundamentalmente en inglés pero emplea comentarios en castellano para aclarar dudas. Esto se realiza de este modo debido a que los alumnos pertenecen a 5º curso de Educación Infantil (4 años de edad).

Código	LU	R	5	7	PU

La dinámica que se observa al inicio de la sesión, y que los alumnos denominan "la gimnasia," es una variante de la metodología de respuesta física (TPR) con el apoyo de la producción oral a nivel coral durante la actividad.

Por medio de un patrón rítmico muy común entre los temas tradicionales y populares en las que se emplea percusión (se puede aplicar al pasodoble, a los pasacalles y a otras piezas musicales), el profesor consigue la motivación de los alumnos para llevar a cabo la actividad con entusiasmo.

Después, realiza pequeñas modificaciones en el ritmo para adaptarlo al resto de los conceptos que pretende trabajar con los alumnos. Constatamos los siguientes patrones:

- "*Arms, (silence) arms, (silence), arms, arms, arms, (silence).*"De este modo se hace un recorrido por los conceptos relativos a las partes del cuerpo: arms, legs, eyes, …
- *"Uuuuup, dooooown, uuuuup, dooooown, uuuuup, dooooown,…"*
- "*One, two, three, (silence) four, five, six (silence) seven, eight, nine (silence) seven, eight, nine (silence) one, two, three…"*Con este patrón los alumnos forman un tren a la cabeza del cual se sitúa el educador y recorren la clase.
- "*Lions, lions, grrrr, grrrr, lions, lions, grrrr, grrrr, …"*El tren prosigue pero ahora cambia de ritmo.
- "*Motorbike, motorbike, prrrrum, prrrrum."*
- *"Train, train, chucu, chucu, train, train…"*

En la segunda parte de la clase, el profesor entrega a los alumnos una ficha para realizar una actividad de psicomotricidad fina. Se comprueba cómo el gusto del docente por las manualidades se transmite a sus alumnos los cuales se entusiasman ante la sugerencia del educador.

Qué duda cabe que la interacción de los alumnos con instrumentos o herramientas para elaborar productos es de un gran valor educativo y mejora las destrezas de los niños a la hora de interaccionar con su entorno.

La creación de una cometa es el pretexto que se utiliza para reciclar los conceptos de colores y verbos de psicomotricidad fina (*paint, fold, cut, glue*) e introducir nuevos contenidos consustanciales al escenario del objeto elaborado: una cometa *(kite, tail, sun, clouds)*.

Se puede concluir que el empleo de dinámicas combinadas, en las que se alternan actividades de movimiento en el aula con acompañamiento de mensajes orales y las tareas de trabajo estático en los pupitres, son de un gran valor pedagógico. Si a esto se unen a la motivación y el entusiasmo del docente, estas actividades producen resultados dignos de tener en cuenta desde una perspectiva educativa.

El profesor se expresa con frases en castellano intercalando palabras en inglés.

Código	LU	R	5	8	PU

En esta sesión se constata cómo los alumnos juegan un papel protagonista en la narración de la historia. Se emplea la dinámica de asignarle a cada alumno una ficha que se corresponde con cada viñeta en la que se divide la historia. Dos de las fichas representan el inicio y el final y se asignan antes de repartir las demás. A continuación, se emplea una bolsa de donde se van extrayendo el resto de las cartulinas. Los alumnos han de introducir su mano para coger su ficha lo que supone un cierto grado de emoción y sorpresa.

A medida que sacan las fichas de la bolsa, tienen que verbalizar el nombre del animal que figura en ella: expresión oral. Y acto seguido, buscar su lugar en el desarrollo del cuento: comprensión general y específica. Una vez colocados, se comprueba que los alumnos se encuentran en el orden correcto y que conocen el nombre del animal que tienen en su poder (evaluación). Entonces, la profesora cuenta de nuevo la historia siguiendo la serie que han elaborado los alumnos.

Se observa que también se lleva a cabo una actividad de interacción con una grabación en vídeo. Esta dinámica es un recurso pedagógico que pertenece al método de los libros de los alumnos. La profesora lo reproduce y, como los alumnos recuerdan parte de la historia, anticipan lo que va a suceder en la grabación. Después de que Robbie y Patch saludan a los alumnos, se reproduce una canción escenificada que, a sugerencia de la profesora, interpretan imitando la coreografía que se puede contemplar en la grabación.

El empleo de las grabaciones de video durante las clases es un recurso ampliamente utilizado por los docentes de lenguas extranjeras. Aporta una escenografía atractiva para los alumnos y una pronunciación correcta a nivel de acento y entonación. Es, por así decirlo, un complemento de valor inestimable en la mejora de la interacción oral entre profesor y alumno.

La profesora entremezcla el gallego, castellano e inglés para ayudar a los alumnos a contar la historia.

Código	LU	R	5	9	PU

Durante esta sesión, se observa una dinámica en la que los alumnos han de identificar diferentes prendas de ropa y colocarlas a un maniquí que la profesora ha pegado en la pizarra de la clase. El juego se basa en ejecutar la actividad directa de vestir e inversa de desvestir al personaje siguiendo las indicaciones de la profesora. Para ello, llama a los alumnos, que parten de sus pupitres, para que realicen la actividad utilizando una prenda de vestir cada uno. Se observa que lo que la educadora busca es una respuesta física (TPR) y que se realiza sin dificultad ya que los alumnos conocen las prendas que la profesora verbaliza.

Para reforzar el aprendizaje de la ropa, los alumnos interpretan una canción en la que se menciona la sensación de frío y se enumeran dos prendas de vestir: "*coat and shoes*". Después de escucharla en la grabación, los alumnos la cantan "a capela" ante la indicación de la profesora.

La maestra emplea una mezcla de gallego e inglés para aclarar las dudas de comprensión.

Código	LU	U	5	10	PU

En esta sesión, la profesora emplea objetos reales para trabajar los conceptos programados de antemano. Crea un escenario estimulante en el que hay una cuerda (que utiliza a modo de tendal para la ropa), pinzas y una bolsa de viaje llena de prendas. Los alumnos están colocados alrededor de la bolsa que, según dice la profesora, es la maleta de Cucky, la mascota del método de inglés.

La educadora pide a una alumna, la cual se muestra reticente a vestirse, que le entregue los pantalones a Martín. Los pantalones son enormes y varios alumnos se ríen, pero Martín se los pone con la ayuda de su compañera y de la profesora. Se hace lo propio con una chaqueta que se entrega a otro alumno, Hugo. La maestra trabaja la estructura, "*Give the… to…"* para hacer partícipes de la actividad no sólo al que la realiza sino también al resto de los compañeros.

La maestra emplea varias frases en las que las palabras clave son, "*help, pick up, missing*". Finalmente, hace una enumeración de las prendas que han puesto para saber lo que falta. Pregunta a todos "*Have you got the socks?"*. Pide a un alumno que coja los calcetines de la maleta y le ayuda a ponérselos.

Para resumir lo que han hecho, señala las fichas que tiene colgadas en la cuerda para que los alumnos repitan con ella los nombres de las prendas. Les indica que cierren los ojos y esconde una de las prendas, y así sucesivamente hasta que las retira todas.

Se comprueba que la utilización de esta dinámica es motivadora para los alumnos ya que combina el juego simbólico (ayudar a vestir a alguien) y la memoria visual.

Se utiliza sólo gallego al inicio de la sesión para pedir que estén atentos. Después toda la dinámica se desarrolla en inglés.

Código	LU	U	5	12	PU

En la sesión, se observa a los alumnos realizando varias tareas. Una de ellas es la identificación de los personajes de su método de inglés y los lugares donde viven. Se aprovecha la dinámica de la actividad para preguntarles sobre los colores que se pueden distinguir en los pósters y los alumnos contestan correctamente. Esta dinámica apela a la capacidad de los alumnos para identificar conceptos y verbalizarlos. Se comprueba que, por medio de la batería de preguntas que la educadora realiza, se trabajan las destrezas de compresión oral y expresión oral.

Se comprueba también quela participación es muy activa en la dinámica en la que expresan con mímica el contenido de la canción y varios alumnos acompañan esta coreografía con la interpretación oral de la misma. Nos encontramos, una vez más, ante una actividad en la que los alumnos han de responder físicamente (TPR) acompañada por espontáneas incursiones de expresión oral por parte de los alumnos.

La profesora explica al investigador que ella les suele hablar en gallego e introduce palabras en inglés durante las sesiones.

Código	OU	R	3-5	3	PU

En esta sesión se comprueba como la educadora emplea rimas para interiorizar conceptos. En este caso, se refuerza el aprendizaje de los números desde el uno hasta el ocho. Los alumnos demuestran que su conocimiento de estos conceptos es más que idóneo.

De hecho, al ser un aula en la que se agrupan alumnos de 4º, 5º y 6º de Educación Infantil (de 3 a 5 años de edad) los más activos a la hora de participar en la clase son los alumnos de cuatro y cinco años de edad. Sin embargo, por efecto del contagio

pedagógico, los alumnos de 4º de Infantil intentan conseguir su cuota de protagonismo por medio de una participación más activa en las sesiones.

La educadora emplea la lengua castellana para dirigir las clases. Algunas de las actividades que se aprecian en la grabación se desarrollan de modo bilingüe, esto es, la profesora expresa el concepto en castellano y los alumnos lo traducen a la lengua inglesa.

Se observa el empleo de una actividad en la que los alumnos han de combinar dos categorías de conceptos: colores y números. Para ello, la profesora entrega a los alumnos una ficha en la que se aprecia un animal, una tortuga, dividida en casillas pequeñas numeradas del uno al seis. Los alumnos se preparan organizando su material en el pupitre (los lápices de colores) y permanecen expectantes ante las instrucciones de la maestra.

Con el empleo de esta dinámica, se trabajan contenidos y destrezas de gran importancia para la etapa de Educación Infantil: la psicomotricidad fina y la comprensión oral. Una vez terminada la tarea, los alumnos más diligentes a la hora de realizarla, que obviamente son los alumnos de 6º de Educación Infantil, acuden al rincón de los juegos, donde permanecen hasta que todos los demás completan la actividad.

Como se ha apuntado anteriormente, la profesora se comunica en castellano con los alumnos e introduce palabras y frases en inglés con el objeto de que las aprendan.

Código	OU	R	5	5	PR

La primera tarea que se observa en esta sesión consiste en una batería de ejercicios relativos a las partes del cuerpo. El objetivo es emplear una actividad amable de iniciación de la clase y al mismo tiempo reforzar la comprensión. Primero, se les pide que señalen algunas partes de su propio cuerpo a la indicación de, "*Touch your…"* A continuación, se les pide que se muevan "*Move your body*" y finalmente entonan dos canciones en las que se enumeran partes del cuerpo, "*Head, shoulders, knees and toes*" y "*Two Little Eyes*" (producción oral).

Se comprueba cómo la educadora emplea una actividad cuando menos novedosa en el ámbito de la pedagogía de la lengua inglesa en Educación Infantil. La actividad

podemos calificarla de dinámica de pre-escritura por medio de la interacción con colores y números en inglés.

A los alumnos se les entrega una ficha en la que figuran líneas de círculos que han de colorear. En cada línea, después de los dos primeros círculos, hay un espacio en el que los alumnos han de escribir un número. La actividad es un dictado de colores y números en el que los alumnos han de empezar siempre por su izquierda a modo de un texto escrito con grafía. Los alumnos muestran gran interés en la realización de la tarea y la desarrollan con gran seguridad moviéndose siempre de izquierda a derecha.

Con esta actividad, que los niños denominan "el dictado," se pretende que se vean inmersos en el desarrollo de la técnica de expresión escrita, practiquen la destreza de la comprensión oral al seguir las instrucciones de su profesora y pongan en práctica sus habilidades de psicomotricidad fina para realizar la tarea con precisión.

La educadora emplea únicamente la lengua inglesa en sus sesiones.

Código	OU	U	4	6	PU

Al comienzo de la sesión y una vez que los alumnos están en sus asientos, la profesora les explica que van a realizar una actividad en la que, por medio de una melodía muy popular, tendrán que confirmar que les gustan los animales que la educadora va a enumerar. La profesora entonará la pregunta, "*Do you like turtles?"* y los alumnos contestarán con la frase, "*Yes, I do*."

Una vez terminada la canción, se invierten los papeles y son los alumnos los que inician el tema en voz alta y la profesora la que contesta a la pregunta. En este caso, el animal escogido es "*rabbit*." De este modo, los alumnos adoptan las dos posturas y practican las dos expresiones: preguntas y respuestas. Es un ejercicio de expresión oral y práctica de pronunciación más que comprensión, ya que los alumnos repiten reiteradamente la misma frase hasta el fin de la actividad. Se comprueba el alto nivel de motivación para realizar el ejercicio y también se constata el gusto por pronunciar expresiones en inglés.

Después, se cuenta la historia que, al hilo de lo escuchado anteriormente, versará sobre animales. El cuento es una narración que ya hemos oído en otra ocasión cuya temática es la búsqueda de un animal grande, "*Big pet*".

A continuación, se les entrega a los alumnos sus carpetas de trabajo en las que se encuentra el libro de actividades de inglés. El acto de la entrega tiene gran importancia y la profesora insiste en que sigan las normas sociales de respeto y empleen las formulas de cortesía siempre que se entregue o se recoja algo de manos de alguien. Luego, realizan el ejercicio de coloreado de animales en su ficha.

Al tiempo que colorean los animales de la ficha, se escucha una canción que incide en los colores en general y que también pregunta sobre los colores favoritos de los alumnos.

Se puede concluir que con la combinación de estas actividades se consigue afianzar los conocimientos y ejercitar la adquisición de destrezas encaminadas a la mejora de las competencias comunicativa, por un lado, y la competencia social por otro.

La lengua de comunicación en la clase es únicamente el inglés.

Código	OU	R	4-5	7	PU

En esta sesión, la profesora interacciona con los alumnos por medio de un libro de cuentos infantiles en el que se habla de los animales titulado, "*Spot's Big Lift-the-Flap Book*". En este libro, los animales son presentados con solapas adjuntas que, al levantarlas, proporcionan información adicional sobre los mismos.

Los alumnos trabajan en el manual con interés y manejan un vocabulario que incluye una representación gráfica, con lo que la comprensión de los textos se hace menos ardua. Obviamente, los niños no tienen el deber de leer lo que se expresa en la representación escrita de la información, sin embargo, no se nos escapa que su curiosidad al ver las palabras destacadas en negrita y en gran tamaño, provoca que los términos clave le resulten familiares y recuerden la grafía.

Después de dedicar la mayoría de la sesión al visionado del libro y el manejo del vocabulario, se propone una actividad más lúdica en la que los alumnos han de jugar interaccionando en inglés con sus compañeros. Para ello, se colocan varios juguetes encima de la mesa y se les pide que escojan uno. Una vez que lo escogen, la profesora les pide que repitan el nombre del juguete con el que van a jugar, "*with the doll, with the green car, with the ball,…"* A los alumnos que juegan con la pelota se les anima que empleen, "*catch the ball, or throw the ball"*.

La profesora utiliza la canción, "*I'm hungry, I want to eat*" para dar un premio, "*a cookie",*a sus alumnos por su participación y su interés durante la clase. Después, modifica la letra de la canción para presentar otros conceptos.

Acto seguido, se reproduce una secuencia de la serie "*Magic English*" en el monitor de la clase en la que se presentan varios alimentos a través de la interpretación del pato Donald.

Podemos concluir que la profesora expone a los alumnos a una gran cantidad de vocabulario pero que el mismo siempre va reforzado por un apoyo visual, lo que facilita su comprensión. Son actividades claramente encaminadas a la compresión oral aunque, en algún momento, los alumnos están expuestos a la grafía de los términos con lo que existe comprensión escrita a un nivel muy básico.

La sesión se desarrolla en lengua inglesa de principio a fin.

Código	OU	R	5	8	PU

En esta sesión observamos a los alumnos sentados en sus mesas mientras la profesora les cuenta la historia. El argumento de la misma versa sobre un mono, "*monkey*", el cual ha perdido a su madre y otro personaje, "*butterfly*", que le ayuda a buscarla. Se plantean varias preguntas que los alumnos ya conocen y que contestan con bastante seguridad, "*Is this your mum?".*

La actividad que sigue al cuento es una tarea de dibujo copiado de un modelo. Los modelos son las fichas de los animales que la profesora ha colocado en la pizarra para que todos los alumnos las vean. Es poco frecuente ver cómo los alumnos de Educación Infantil dibujan en un folio en blanco ya que, la mayoría de las actividades de psicomotricidad fina, son ejercicios dirigidos con trazos que los alumnos han de continuar o completar.

La verdad es que los trazos de los alumnos, en muchos casos torpes por la dificultad de la tarea, se hacen reconocibles rápidamente y, mucho más cuando a éstos se le añade color. Esta actividad está encaminada a trabajar las estrategias para mejorar la competencia de autonomía personal y la competencia cultural y artística.

Para concluir la sesión, la profesora anuncia a los alumnos que se va a contar la historia entre todos. Los alumnos se agrupan de forma que los que han dibujado al mismo animal se sitúan juntos en el aula. Las mariposas se desplazan en grupo por la

clase señalando a diferentes animales y preguntando a los alumnos que interpretan el papel del mono "*Is this your mum?"* hasta que encuentran a la madre del personaje. En esta actividad, comprobamos cómo los alumnos interaccionan trabajando las destrezas de comprensión oral y expresión oral.

La lengua empleada es el inglés, aunque se mezcla con castellano en ocasiones y se convierte en un auténtico spanglish a la hora de la narración del cuento.

Código	OU	R	4	9	PU

La profesora inicia la sesión con dos canciones: una para buscar al personaje, "Where is Berty Bert," y otra para saludar al personaje, "Hello Berty, hello." Por el inicio de la sesión, podemos deducir que la educadora hace uso de los cantos y las tonadas como uno de los ejes fundamentales en su tarea docente.

Después de constituir un corro en el que los alumnos se cogen de las manos y giran, se emplea un nuevo canto titulado, "*Count on your Fingers*".

Constatamos cómo los niños se afanan en una tarea de coloreado para trabajar los conceptos, "*happy and sad"* y, al terminar la misma, una vez más se vuelve a la carga con otra canción en la que se refuerzan los conceptos mencionados anteriormente, "*I'm happy. Yes, I am*".

Se observa que el empleo de tonadas con apoyo de mímica durante las sesiones provoca una participación entusiasta de los alumnos y facilita una mejor interiorización de los contenidos en lengua inglesa que se intentan transmitir. Durante estas dinámicas, se trabajan la competencia oral y la psicomotricidad ya que los alumnos realizan tareas de expresión corporal durante el canto y psicomotricidad fina durante la sesión de coloreado de la ficha. Por otro lado, las destrezas de comprensión oral, al seguir las instrucciones que la profesora imparte, y de expresión oral, al acompañar con sus voces las tonadas y al contestar a las preguntas de la profesora, tienen un papel preponderante en las sesiones.

La profesora imparte la clase en dos lenguas: gallego e inglés.

Código	OU	R	3	11	PU

En esta sesión en la que nos encontramos ante alumnos de 4º de Educación Infantil (3 años de edad), lo primero que queremos destacar es la estrategia que la

profesora emplea para acompañar a los niños al aula de idiomas. Este es uno de los pocos centros, de los que figuran en este estudio, que posee un aula específica para impartir la asignatura de lengua inglesa.

El desplazamiento de los alumnos desde su clase se realiza mediante una rutina en la que se emplean los nombres de los personajes del método y el tipo de animal que son, "*Cucky the cat. Denzel the duck. Lulu the Kangaroo*". Al son de este eslogan que se ejecuta al ritmo de una marcha, los alumnos llegan al aula de inglés bajo la continua supervisión de su profesora.

Las dinámicas empleadas están dirigidas a atraer la atención de los alumnos ya que su capacidad de concentración en las actividades es muy limitada. Para ello, la profesora emplea una amplia batería de mini-tareas entre las que figuran: cantos, rutinas, mímica, comprensión oral (bilingüe) y grabaciones de video. En estas actividades se presentan conceptos básicos tales como saludos, colores, números, partes del cuerpo, etc. Se observa que, gracias a esta metodología, el ritmo de la sesión es ágil y los alumnos desarrollan interés y motivación hacia la clase de inglés.

La profesora emplea una mezcla de castellano e inglés para comunicarse con los alumnos durante toda la sesión.

Código	OU	R	5	14	PU

En esta grabación observamos a los alumnos entrando al aula de inglés para iniciar la sesión. En realidad, no se trata de un aula específica de lenguas extranjeras sino más bien un gimnasio multiusos en el que se aprecia un rincón con el material de inglés dispuesto junto a un equipo de audiovisuales.

Durante la breve sesión, la educadora indica a los alumnos diferentes tipos de prendas de vestir y la parte del cuerpo donde se colocan; los alumnos sólo tienen que indicarlo (TPR). Acto seguido, pregunta acerca del color de las prendas y complementos ya que la siguiente actividad versará sobre los colores.

La historia, en la que Patch se siente feliz porque se llena de color, se cuenta en una mezcla de castellano e inglés. Llama la atención que el breve cuento es narrado por todos los alumnos a coro, verbalizando las acciones y los objetos que la profesora señala en el póster. Esta técnica de contar una historia en dos lenguas entremezcladas, se puede

entender como un paso o nivel previo a la compresión y expresión de conceptos en lengua extranjera.

En la actividad siguiente, se indica a los alumnos que han de escoger un color con el objetivo de interpretar una canción. Los niños levantan la mano a medida que la profesora verbaliza los nombres de los colores y se sitúan con el resto de compañeros que han escogido el mismo color. A continuación, los alumnos se sitúan frente a la profesora en una fila y mirando hacia ella. En ese momento se escenifica la canción sobre los colores del arcoíris, en la que los alumnos han de levantar la mano cuando se escucha su color en la grabación, y varios acompañan el tema con sus voces. Los alumnos se muestran muy motivados para participar en la interpretación de la canción y se comprueba que lo hacen con agrado.

La profesora premia la actitud de los alumnos repartiendo golosinas. Los niños emplean correctamente las fórmulas de cortesía para dar las gracias y despedirse.

La lengua de comunicación de la clase es el inglés la mayor parte del tiempo. De hecho, la profesora muestra una gran fluidez y una pronunciación cuidada.

Código	PO	SR	5	1	PU

Después de las presentaciones pertinentes, se inicia una ronda de preguntas a los alumnos con el fin de que identifiquen varios objetos y el color de los mismos, y que los verbalicen en inglés. La respuesta a esta actividad es óptima ya que la mayoría de los alumnos compiten por participar y contestar a las preguntas del profesor.

Después de la canción de los números, el educador emplea el reparto de los "activity books" como un ejercicio rutinario para trabajar la presentación y las fórmulas de cortesía. El objetivo de esta dinámica es incidir en la mejora de la competencia social y ciudadana. El diálogo que se establece entre los alumnos y el profesor es el siguiente:

- *"What's your name?"*
- *"My name is ... "*
- *"Pick up your book."*
- *"Thank you."*
- *"You're welcome."*

Comprobamos que el profesor emplea un juego de emparejamiento para trabajar los animales de la granja con los bienes de consumo que estos producen. Los alumnos han de unir los animales con su producto por medio de flechas. La actividad es utilizada en el aula para practicar la pronunciación de los términos presentados y para establecer una interacción oral con los alumnos. Esta interacción es más bien una actividad de comprensión oral ya que los alumnos contestarán sí o no a las preguntas y completarán con una palabra las frases que inicia el profesor.

Para finalizar, se observa el empleo de una actividad en la que se trabajan las partes del rostro. Para ello, el profesor dibuja un gran círculo en el encerado e indica a los alumnos, "*It's a face*." Con el objeto de ambientarlos en el desarrollo de la dinámica, les recuerda la canción popular, *"Head, shoulders, knees and toes*". Al llegar a la segunda estrofa, donde se expresan las partes de la cara, se detiene para que los alumnos se percaten del significado de "*Eyes*".

Ante la pregunta, "*How many eyes?"* Los alumnos hacen sugerencias disparatadas y el profesor les sigue el juego dibujando lo que ellos indican. Así, el resultado es una cara con tres ojos, cuatro orejas, cinco dientes y dos narices. El resultado obtenido provoca la risa de los alumnos y una mayor implicación en la tarea. Se puede concluir que es una actividad en la que se registra un alto nivel de atención y muy interesante en lo que a resultados pedagógicos se refiere.

El educador se comunica con sus alumnos en inglés durante toda la clase.

Código	PO	U	5	2	PU

En esta sesión, se observa cómo la profesora emplea la historia para interaccionar en con sus alumnos. El argumento de la historia versa sobre una madre, "*Mummy monster*", que ha perdido a su bebé y los alumnos han de ayudarle a encontrarlo. La profesora plantea preguntas a sus alumnos y, cuando las respuestas que dan no son satisfactorias, repregunta para hacerlos reflexionar, "*Are you sure?"*.

Los alumnos se muestran muy interesados en la historia. Las viñetas que la profesora les enseña causan reacciones de aprobación y desaprobación manifestadas con mucha vehemencia. Es, por así decirlo, un ejercicio en el que los alumnos se involucran y se crea un auténtico intercambio comunicativo.

Para terminar la historia, se formula una última batería de preguntas con el objeto de encontrar la respuesta al problema planteado:

- *"Big eyes or small eyes?"*
- *"Small."*
- *"Long hair or short hair?"*
- *"Long."*
- *"A big mouth or a small mouth?"*
- *"Biiiig!"*

Al terminar esta dinámica, la profesora plantea una actividad de refuerzo de las facciones de la cara que se han empleado en la historia con la interpretación de una canción. La participación en la escenificación es tan vehemente que la profesora refuerza su actitud y les premia al final de la misma con un comentario a la participación: "*Very good*".

La sesión se desarrolla en inglés excepto algunas indicaciones que la educadora introduce en su discurso en castellano para aclarar conceptos.

Código	PO	U	5	3	PU

En esta sesión, se comprueba que el procedimiento de interactuar en inglés con los demás está precedido de una puesta en escena particular: varios de los alumnos están disfrazados con unos delantales de colores y las sillas en vez de estar en los pupitres, forman un corro en la alfombra. De esta guisa, los niños participan en las actividades que la profesora indica.

Comienzan por un repaso de las partes del cuerpo en el que la profesora emplea la estructura del genitivo sajón, "*This is Javier's… head*". Se pretende que los alumnos terminen las frases que la educadora inicia (expresión oral). Después, interpretan una canción relacionada con las partes del cuerpo, "*Rock'n Roll body parts*", que se reproduce en audio (comprensión y respuesta física).

Finalmente, con la ayuda de unas caretas que ofrece a los alumnos, se dispone a contar la historia del día (comprensión oral). En ella, los animales que son los personajes del cuento interpretan la canción que se escenifica con las caretas que los alumnos poseen. Ellos han de salir al centro del corro que forman las sillas cada vez que

oigan el nombre del animal y colocarse las caretas delante de la cara (evaluación de la compresión oral). A medida que oyen su nombre, se ponen en pie y muestran su careta a los compañeros y luego se sientan.

Una vez que la canción/ historia ha concluido, los alumnos devuelven las caretas a su profesora a medida que ésta les llama por el nombre y el color del animal que tienen en su poder: "*Blue horses*". Esta actividad de recogida del material se ejecuta como una dinámica de comprensión oral.

La actividad siguiente comienza, al igual que las anteriores, con una canción. En este caso se trata de, "*Monkey, see. Monkey, do*", que los alumnos interpretan con mímica siguiendo las instrucciones de la pieza musical al pie de la letra.

En todas las actividades que la profesora pone en práctica, la necesidad de expresión oral de los alumnos es mínima. Es por esto que las podemos definir como actividades de respuesta física (TPR). La profesora somete a los alumnos a una constante inmersión en un entorno angloparlante ya que, tanto ella como las grabaciones, emplean la lengua inglesa como único recurso comunicativo.

Se puede afirmar que la pronunciación de la educadora es muy cuidada y muestra una gran fluidez a la hora de comunicarse con los alumnos.

Código	PO	R	5	4	PU

En esta sesión, se observa que la profesora propone una dinámica en la que los alumnos tienen que realizar las acciones que ella les indica y tan pronto como la música deja de sonar, los niños han de permanecer inmóviles al estilo del juego tradicional "*Freeze*". Ellos siguen las instrucciones que se le dan y realizan los movimientos indicados, *"Hop, stomp your feet, clap your hands, turn around*". El objetivo de la dinámica es que los alumnos ofrezcan una respuesta física a las órdenes recibidas

Después de esta tarea lúdica de ambientación para la clase de inglés, la profesora inicia una actividad de repaso de los colores con el fin de prepararlos para el ejercicio siguiente. En esta parte de la sesión, se indica que los alumnos van a jugar con Mr Crocodile. Por este motivo, la profesora extiende unos plásticos en el suelo a modo de río y los alumnos han de recordar varios colores que se van a emplear en la dinámica. La profesora comienza verbalizando las dos frases que serán el eje comunicativo de la actividad:

- "*Can we cross the river Mister crocodile?*

- *"Yes if you are wearing red/ brown/ black/ white"*

El personaje ficticio, el cocodrilo, sólo deja pasar a los alumnos que poseen el color que él indica. Es por eso que han de prestar mucha atención para realizar el ejercicio correctamente. Se puede concluir que esta actividad mejora la atención de los alumnos ya que la componente lúdica del mismo y de emoción ante el supuesto peligro, les hace estar más pendientes del juego e intentan no cometer errores.

La última actividad de esta sesión es una canción interpretada con mímica en la que los alumnos participan con energía. Se puede concluir que las actividades están diseñadas para la participación física de los alumnos y su interacción con la profesora por medio de respuestas a través de la expresión corporal.

La sesión se desarrolla en lengua inglesa de principio a fin.

Código	PO	U	5	5	PU

En esta sesión se observa que la primera tarea, después del saludo de rigor, se desarrolla de forma que, después de pronunciar un número, los alumnos han de ejecutar el mismo número de palmadas que éste indica. Se plantea como una actividad de coordinación psicofísica que tiene el valor añadido de ser, a parte de una actividad de compresión oral, un ejercicio de psicomotricidad. Al terminar la misma, la maestra anima a los alumnos a que verbalicen la serie completa del uno al diez. En este caso se hace hincapié en la mejora de la destreza de expresión oral.

La revisión de conceptos es el siguiente ejercicio que se ha programado para la sesión. Por medio de fichas de colores que la profesora muestra a los alumnos, se organiza un juego en el que éstos han de seguir las indicaciones de la educadora y colocar en una mesa las fichas que contienen el color que ella indica. Ante la iniciativa de un alumno de colocar la ficha en un lugar diferente, en la bolsa marsupial del canguro, la profesora lo aprueba reforzando la decisión tomada por el niño, "*All right*". Se deduce que el hecho de que los alumnos tomen opciones dentro de las normas de las actividades se considera un ejercicio de autonomía e iniciativa personal y que se valora positivamente desde el punto de vista educativo.

En la actividad siguiente, el visionado de una grabación de video, los alumnos cambian su colocación en la clase y ante las indicaciones de la profesora, se sientan en

el suelo. Una vez que todos están colocados, la profesora reproduce el vídeo y lo detiene para interaccionar con los alumnos de forma que formula preguntas sobre los colores de los objetos que se muestran en la pantalla. El objetivo de la actividad es aprovechar el visionado como una dinámica de interacción oral. Se comprueba la inquietud de algunos cuando la profesora detiene la proyección. Muestran su desaprobación ya que están ansiosos por ver el video sin interrupciones y su objetivo es avanzar en el visionado y conocimiento de la historia.

Se puede concluir que la atracción que sienten los alumnos por la proyección de videos garantiza la atención a las actividades que se reproducen, con lo que una buena utilización de los mismos puede producir resultados educativos muy interesantes y una mayor motivación del alumnado.

La maestra traduce una parte de lo que dice durante la sesión para cerciorarse de que los alumnos siguen la historia.

Código	PO	U	4	9	PR

En esta sesión y después del saludo inicial, la profesora pregunta a los alumnos sobre la meteorología con el objeto de que hagan un ejercicio de localización temporal.

Después de esta actividad, se comprueba cómo los niños han de escoger entre los palitos que sobresalen en una bolsa de modo que tienen que seleccionar uno cada alumno. Al extraerlos, comprueban han cogido un pato de un determinado color. Este juego, en el que la sorpresa tiene un componente de emoción para los niños, goza de gran popularidad y provoca un mayor grado de concentración en la tarea.

Acto seguido, se realiza la actividad que consiste en interaccionar con sus cartelitos de colores durante la reproducción de una canción. Los alumnos levantan los patos cada vez que se escucha el color de los mismos en la grabación. De este modo, la interacción que se produce entre profesor y alumnos es una respuesta física a un estímulo oral.

La profesora presenta varios animales a la clase. Una vez que terminan el ejercicio de identificación, introduce la rutina "*close the boxes*", (se colocan acurrucados agarrándose a sus piernas) para realizar otra tarea de respuesta física. En ella, tendrán que convertirse en los personajes que la profesora indica de modo que han de interpretar

con mímica los movimientos de los mismos y emitir los sonidos propios de estos animales.

Emplea también una cuenta errónea para despertar la atención de los alumnos, "*one, seven, eight*". Esta argucia es de gran eficacia ya que los niños protestan airadamente si la cuenta no es correcta con lo que se obtiene una mayor atención y aumenta su grado de sintonización con la tarea.

Los alumnos representan con expresión corporal a los animales que la profesora indica interaccionando entre ellos, emitiendo los sonidos propios de dichos animales y increpándose como parte del juego que realizan.

Código	PO	R	5	10	PU

En esta sesión, se aprecia cómo la profesora inicia la dinámica de la clase con dos canciones de manera consecutiva. La primera versa sobre los colores y la segunda sobre los números.

Acto seguido, y ya con los alumnos sentados en la alfombra, se inicia una tercera canción. En este caso es una versión de la popular, "*Old Macdonald*". Esta actividad sirve de entrante para presentar una nueva tarea, la identificación de animales.

Los alumnos han de seleccionar una etiqueta en la que está escrito el nombre de un animal y colocarla debajo de la imagen correcta. Los alumnos se afanan con interés en la tarea y, aunque su conocimiento de la grafía es escaso, son capaces de identificar letras y por medio de la comparación, establecen relaciones de semejanza para situar los letreros correctamente.

Ante la colocación incorrecta de una etiqueta y la consiguiente protesta de los alumnos, la profesora retira el letrero pero lo coloca en un lugar incorrecto para comprobar el grado de atención de los alumnos. La protesta no se hace esperar y el letrero se sitúa en el lugar correcto: autonomía e iniciativa personal.

Como última actividad de la sesión, se realiza una presentación de la mascota del método, "Cucky." Esta dinámica sirve para consolidar los conceptos ya practicados y repasar algunas palabras aprendidas con anterioridad, como son las partes del cuerpo. Al final de la actividad, llega la hora de la despedida y todos entonan la canción, "*Bye, bye, everyone*".

Se puede concluir que la profesora emplea las canciones como recurso fundamental de su metodología de aula.

Código	PO	U	5	13	PR

En esta sesión, se observa como la dinámica de la clase gira en torno a la práctica oral de vocabulario por medio de la traducción de términos del castellano al inglés y de la identificación de conceptos en dibujos o fotografías. En el caso que nos ocupa, la decoración de la clase juega un papel importante a la hora de realizar esta actividad. Los murales y dibujos, colocados estratégicamente en las paredes de la clase, ayudan a la realización de la tarea de identificación y verbalización de conceptos en lengua inglesa.

Acto seguido, los alumnos inician la actividad de coloreado de una ficha que se le entrega y en la cual se muestran siete animales que tendrán que colorear. Debajo de los dibujos, figura el nombre de uno de los siete días de la semana en orden desde "*Monday*." El profesor explica al investigador su estrategia docente en este tipo de ejercicio. Comenta que les deja unos minutos para que coloreen a su ritmo y al terminar vuelve a la carga con la identificación de los objetos de la clase para que relacionen dibujos con palabras.

La sesión termina con una canción en castellano e inglés en la que se practican los colores referidos a conceptos conocidos para los alumnos.

Podemos concluir que la clase de lengua inglesa se plantea bajo un prisma de traducción de términos aislados con el fin de manejar una cantidad de vocabulario que facilite la compresión de los mensajes en inglés.

Código	PO	U	5	14	PU

En esta sesión, se comprueba que la primera actividad, después de la pertinente ambientación por medio de la canción del saludo, tiene que ver con la diferenciación de tamaño: "*big, small*" (interacción con el medio físico).

Los conceptos, en este caso animales, se definen bajo parámetros de color y tamaño, *"This fish is big and Little."* La profesora entrega a los alumnos unos carteles que previamente ha elaborado y pide a los alumnos que muestren un determinado animal, por lo que emplea en varias ocasiones una construcción propiamente inglesa en

la que el adjetivo se coloca delante del sustantivo, "*Show me the Little fish*" (Área de Comunicación y Representación)

Acto seguido, la tarea continúa con una actividad en la que se presentan las partes de los peces por medio de una canción. Los alumnos participan en la interpretación de la canción con expresión corporal y son capaces de seguir algunos fragmentos de la letra.

Acto seguido, los alumnos con sus cartelitos se ponen en pie para contar la historia. La profesora los agrupa por colores y hay un alumno que tiene el cartel de "Big fish," que es más grande que los otros. Los que tienen cartelitos de los peces pequeños se colocan todos juntos por colores a indicación de la profesora y el alumno que está en posesión del pez grande tiene que interpretar el papel del pez que se asusta ante el tamaño del banco de peces y huye nadando. La moraleja del cuento es un elemento de aprendizaje importante de la historia que los alumnos ya conocen y valoran.

Para concluir la sesión e intentar sacar el máximo provecho a las actividades programadas, la profesora reproduce una canción del método que hace hincapié en la consolidación de los colores. Los alumnos participan interpretando la canción con entusiasmo. No contenta con esto y viendo el grado de motivación de los alumnos, concluye la sesión con una actividad de movimiento en la que los alumnos han de señalar un objeto con el color que ella verbaliza. Los alumnos se mueven por la clase con rapidez y están dispuestos a alcanzar los colores solicitados lo antes posible. De este modo, la actividad se convierte en un juego en el que la competencia por señalar inmediatamente se convierte en uno de los objetivos fundamentales para los alumnos.

La sesión está diseñada para que los alumnos ofrezcan respuestas físicas a los estímulos orales y las indicaciones que la profesora realiza.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CUARTA PARTE:

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 11

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

11.1 Respuestas a la hipótesis general y a las preguntas iniciales de la investigación

En el momento inicial en el que se planteó la conveniencia de esta investigación como eje de la tesis doctoral, salieron a la luz una serie de preguntas en relación a las posibles dificultades a la hora de realizarlo y, como es lógico, surgieron las dudas consustanciales a la conveniencia de llevar a cabo este tipo de estudio.

El hecho de plantearnos lo que podríamos aportar a la comunidad de docentes en lenguas extranjeras desde nuestra experiencia fue lo que nos movió a diseñar un plan de acción y a iniciar la elaboración de los instrumentos susceptibles de ser utilizados en la investigación. Para hacer patente la aportación, consideramos fundamental el hecho de recabar datos del trabajo realizado por los profesionales que imparten clases de inglés en Educación Infantil en las cuatro provincias de la Comunidad Autónoma de Galicia.

Este estudio de campo se basó en la necesidad de observar la auténtica puesta en práctica de la metodología que los profesores de inglés aplican en esta etapa educativa. Es por ello que nuestra prioridad fue la de personarnos en los centros y, de este modo, aplicar personalmente los instrumentos con el objeto de tener evidencias de la tarea docente de los profesores.

Si tenemos en cuenta la respuesta obtenida, podemos concluir que el grado de participación ha sido alto. Como primer dato podemos aportar que, a la hora de establecer el contacto con los centros, tres de cada cuatro profesores aceptaron formar parte del estudio (índice de mortandad: 24.5%). Es conveniente dejar sentado que ese es uno de los momentos más delicados, ya que creemos firmemente que un primer contacto bien gestionado posibilita sucesivos encuentros y colaboraciones.

Para poder explicar convenientemente el nivel de logro alcanzado por este estudio, aportamos los siguientes datos por provincias:

- *Provincia de A Coruña:*

Centros	Contactados:	12	Participantes:	10
Aplicación Instrumentos	Solicitados	Realizados		
Cuestionarios	10	10		
Entrevistas en audio	10	9		
Grabaciones de clases en video	10	10		

➢ *Provincia de Lugo*

Centros	Contactados:	12	Participantes:	10
Aplicación Instrumentos	Solicitados	Realizados		
Cuestionarios	10	10		
Entrevistas en audio	10	10		
Grabaciones de clases en vídeo	10	10		

➢ *Provincia de Ourense.*

Centros	Contactados:	15	Participantes:	10
Aplicación Instrumentos	Solicitados	Realizados		
Cuestionarios	10	10		
Entrevistas en audio	10	10		
Grabaciones de clases en vídeo	10	8		

➢ *Provincia de Pontevedra.*

Centros	Contactados:	14	Participantes:	10
Aplicación Instrumentos	Solicitados	Realizados		
Cuestionarios	10	10		
Entrevistas en audio	10	10		
Grabaciones de clases en vídeo	10	9		

Las mayores dificultades a las que nos hemos tenido que enfrentar a la hora de la aplicación de los instrumentos han sido la aceptación para realizar grabaciones de imágenes en las aulas. Nos encontramos en un momento en el que se muestra una gran sensibilidad ante la preservación de la intimidad de las personas debido a la creciente posibilidad de contacto por medio de las redes sociales y al contrastado mal uso que se

le comienza a dar a este tipo de archivos audiovisuales. Por lo tanto, la protección de la infancia desde la perspectiva de la grabación y la manipulación de las imágenes que conciernen a menores de edad, ya regulada por ley desde 1996, se hace especialmente sensible en este período.

Esto supuso la negativa de varios centros y profesores a participar en la investigación e incluso provocó malos entendidos con algunos colegios, en concreto con tres de ellos. Por esta causa nos vimos obligados a suprimir la puesta en práctica del instrumento audiovisual- la grabación en video a los alumnos- en 2 colegios de Orense y 1 de Pontevedra.

En relación a las entrevistas, hemos realizado 39 entrevistas en audio y una ha sido contestada por escrito ante la negativa de la profesora a realizarla en formato audio. A decir verdad, en principio, los profesores fueron muy remisos a la realización de la entrevista grabada en formato audio por lo que intentamos convencerles de que era un instrumento vital para la investigación y que la opinión de los docentes se nos antojaba crucial para el desarrollo del estudio. Quisimos dejar sentado que pedíamos la opinión de los profesores. Queríamos que se sintiesen consultados y no cuestionados. Lo planteamos como una charla con un colega de profesión en relación a asuntos pedagógicos y organizativos sobre los cuales ellos tenían mucho que decir.

En cuanto a la aplicación de los cuestionarios, hemos tenido varias dificultades ya que debido a que participaban en el estudio por su propia voluntad, no nos sentíamos con fuerza moral para obligarles a que nos los entregasen el día de la visita a los centros, lo que causó, en algunos casos, un retraso considerable. El modus operandi diseñado para aplicar los cuestionarios era simple. Después del primer contacto y antes de la aceptación de la participación en el estudio, se enviaron los dos documentos- el cuestionario y las preguntas de la entrevista- por correo electrónico o por fax para su análisis por parte de los profesores. El objetivo, como hemos comentado anteriormente, era convencerles de las buenas intenciones del estudio y de la importancia de su participación. Una vez que aceptaban participar, se les indicaba que podían entregarnos el cuestionario ya cubierto el día de la visita, de este modo simplificábamos su tarea y registrábamos los tres instrumentos en la misma jornada.

La realidad de la situación fue que varios profesores no lo tenían cubierto para el día acordado por lo que se le ofreció la posibilidad de cumplimentarlo en el mismo

momento de la aplicación de la entrevista y la grabación en vídeo, ya que siempre llevamos copias de los formularios entre nuestra documentación. Algunos lo hicieron, pero otros, argumentando que no tenían tiempo material ese día y que tenían el documento en el correo electrónico, nos garantizaron que lo enviarían debidamente cumplimentado vía e-mail. Esto provocó retrasos importantes a la hora de recopilar todos los cuestionarios porque, a pesar del compromiso del envío por parte de los docentes, la demora, después de múltiples avisos por parte del investigador, fue considerable.

Teniendo en cuenta los datos obtenidos gracias a los instrumentos empleados en el estudio se pueden elevar varias conclusiones en relación al estado de la cuestión respecto a la enseñanza del inglés en Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Por un lado, constatamos que la situación curricular de la propia enseñanza de la lengua inglesa, la cual ha variado sensiblemente en los últimos tiempos, ha provocado una auténtica revolución en las aulas de Educación Infantil. Aunque este profundo cambio y sensibilización de la necesidad de mejorar la competencia comunicativa de los alumnos no ha venido dado únicamente por la toma de conciencia del cuerpo docente. El panorama socioeconómico global ha sido el gran motor del cambio en el modo de pensar y actuar de los miembros de la comunidad educativa.

Los alumnos viven en un escenario sensiblemente diferente al de finales de los 90 y principios del 2000.

- Hoy en día las tecnologías de la información y la comunicación han tomado el control como fuentes de conocimiento y contraste del saber de los alumnos. Internet se ha convertido en el oráculo al que es necesario recurrir constantemente para solucionar los problemas y obtener consejos o información actualizada en tiempo real.

- Los terminales inteligentes, “smart phones,” han tomado por asalto el mundo de las relaciones personales hasta el punto de que las aplicaciones de comunicación escrita e intercambio de archivos gozan de enorme popularidad en detrimento de las conversaciones cara a cara.

- Los individuos y las familias disponen de una amplísima oferta de medios de transporte que garantizan desplazamientos internacionales en un breve lapso de tiempo y a un coste muy competitivo.
- Los medios de comunicación de masas, "mass media," han instaurado sistemas de personalización de la oferta televisiva en la que se incluyen, entre otras, la posibilidad de reproducir programas en versión original. Hasta los "Adventure Reality Shows" de canales españoles que se realizan en otros países muestran la necesidad de emplear la lengua inglesa en sus interacciones orales para poder establecer cauces de comunicación con personas de otras culturas a un nivel elemental.

Estamos ante un escenario social transformado y transformador que obliga a los individuos a tomar decisiones contra reloj ante la premura de las exigencias socioeconómicas de nuestro entorno.

Los centros educativos también han sufrido una gran transformación. La dotación de las aulas a finales de la primera década del 2000, como se apunta en este estudio, constaba de reproductores de audio, en algunos casos reproductores de vídeo y algún ordenador personal. En la actualidad los reproductores de vídeo se han sustituido por pizarras interactivas en la mayoría de los centros y todas las aulas tienen cuando menos un ordenador personal y en muchas clases disponen de un proyector para reproducir en pantalla gigante los archivos de video, los juegos y las imágenes que se cargan en el ordenador.

Como ejemplo de lo que afirmamos está el hecho de que el centro en el que se estableció el pilotaje de este estudio no contaba con ninguna pizarra digital en el año 2008. A partir del año 2010, forzados por la imparable avalancha del empleo de las nuevas tecnologías en la educación y acuciados por la necesidad de actualización permanente así como de contacto mayor con la realidad circundante, se han ido instalando pizarras interactivas progresivamente en todas las aulas del centro.

Esta nueva situación aporta enormes posibilidades educativas para el profesorado en general y especialmente para los docentes de lenguas extranjeras, ya que por medio de la utilización de un simple pendrive, pueden provocar la inmersión de los alumnos en actividades en lengua inglesa muy motivadoras y que incidan de manera determinante en su aprendizaje. No nos podemos olvidar de la inquietud y la emoción que provocaba

en los alumnos la utilización del ordenador y el video en las sesiones que hemos grabado en este estudio.

Pero las nuevas tecnologías no lo son todo. Si no se pone en práctica una adecuada metodología educativa, las sesiones lectivas no son más que un mero entretenimiento en un entorno socializador. No queremos decir que este aspecto esté desprovisto de importancia, pero obviamente no es el objetivo y el fin de la empresa. Lo que intentamos comunicar es que la educación escolar debe ser, ante todo, un acompañamiento en un viaje apasionante a través del conocimiento.

¿Despertar el interés? Desde luego que ése es el objetivo y, cuando se consigue, hemos provocado la auténtica motivación que de seguro quedará grabada a fuego en los sujetos durante el resto de sus vidas. Es incuestionable que el aprendizaje es el objetivo primordial de la educación y un elemento determinante en el futuro de los ciudadanos. Es entonces cuando se puede afirmar que lo que se aprende y cómo se aprende transforma la vida de las personas.

Desde el punto de vista metodológico, comprobamos que los docentes hacen grandes esfuerzos para estar a la altura de lo que se espera de ellos. Según se recoge en este estudio, los profesores participan regularmente en cursos de formación e intercambio de experiencias educativas organizadas, ya bien por las administraciones educativas o las editoriales.

Respecto a la competencia lingüista de los profesores en lengua inglesa, se comprueba que en la mayoría de los casos es digna aunque es un aspecto que, desde nuestro punto de vista, es claramente mejorable. Creemos qua la fluidez mostrada por los profesores a la hora de comunicarse en el entorno del aula es debida a que muestran un conocimiento de vocabulario que podríamos denominar cuando menos de nivel umbral (*Threshold Level- B1*). Este nivel de dominio de la lengua es suficiente para acometer la tarea en Educación Infantil, pero al no sentir el estímulo por una necesidad de interacción oral con los alumnos se provoca el salto al empleo bilingüe e incluso trilingüe en las interacciones orales dirigidas por los docentes.

En el estudio realizado, hemos encontrado dos casos de profesoras que muestran recursos discursivos y de interacción sobresalientes en lengua extranjera (nivel C1), cercanos a la competencia de un hablante nativo. Esta competencia se ha conseguido en los dos casos de maneras diversas. En uno de ellos, la profesora ha tenido una

experiencia de inmersión lingüística como participante del programa Profesores Visitantes en los Estados Unidos con lo que ha impartido clases a alumnos americanos de Educación Infantil. En otro, la profesora con titulación de licenciada en inglés y habilitación para impartir docencia en Primaria e Infantil, participa en un programa de formación continua durante el curso académico organizado por su centro. En él, cada dos semanas tienen una tarde de inglés conversacional con una profesora nativa americana.

Desde finales de la primera década del siglo XXI, el interés de los centros por los perfiles de profesores nativos o con experiencia vivencial en países anglófonos ha sido una prioridad a la hora de plantear nuevas incorporaciones a las plantillas. Es obvio que los centros públicos no pueden hacer uso de esta potestad, ya que no gozan de la posibilidad de realizar contrataciones o selección de personal por mor de la condición de funcionarios de los docentes. Sin embargo, muchos centros se han acogido al programa de incorporación de asistentes de conversación que desde el año 2006 se realiza con el fin de mejorar la práctica comunicativa de los alumnos y supone un impulso al compromiso innovador y a la imagen de los centros educativos. Los asistentes de conversación se han utilizado fundamentalmente en las etapas de Primaria y Secundaria.

Por medio de la didáctica y la inmersión de los alumnos en situaciones comunicativas plurilingües, se pretenden despertar el interés de los niños y la motivación de las familias para que valoren el aprendizaje de lenguas extranjeras. Éste es un aspecto de enorme relevancia para una sociedad, en la que la movilidad internacional por motivos de estudio, trabajo o placer está a la orden del día.

De hecho, las iniciativas educativas desarrolladas por la División de Política Lingüística de Unión Europea han mostrado esta preocupación por la comunicación ante la creciente movilidad e interconexión de los ciudadanos. Así, en el MCERL se constata que el conocimiento de idiomas y la mejora de la competencia comunicativa de los ciudadanos de la Unión es un objetivo, una necesidad y un reto que es necesario afrontar sin demora.

Hemos constatado que en ningún centro de este estudio se emplea el PEL como recurso pedagógico en Educación Infantil aunque muchos de los docentes tienen nociones de lo que son los programas europeos. Teniendo en cuenta que la aplicación

del PEL se comenzó a extender en el curso 2005-06 no es extraño que no se hayan empleado en Educación Infantil ya que las primeras etapas en implementarlo han sido Primaria y Secundaria.

En síntesis, y retomando aquí las preguntas con las que iniciábamos la investigación planteada en esta tesis doctoral, procedemos ahora a las respuestas-valoración que entendemos que son factibles de ser propuestas como consecuencia de los resultados obtenidos en la fase empírica de nuestro trabajo. La tabla que sigue recoge dichas respuestas:

Preguntas iniciales de la investigación	Respuestas surgidas del trabajo
¿Qué experiencia docente tienen los especialistas de inglés en Educación Infantil?	Tras la investigación realizada creemos que la experiencia docente no es muy amplia ya que sólo el 25% de los docentes han permanecido como educadores en la etapa más de 6 años y comprobamos que el 35% son profesores noveles de reciente incorporación.
¿Cuáles son, realmente, los beneficios derivados de comenzar el aprendizaje del inglés en la etapa de Educación Infantil?	Con los datos que aporta nuestro estudio, cabe decir que los beneficios del aprendizaje temprano a nivel lingüístico son innegables. Los profesores afirman mayoritariamente que los alumnos asumen el nuevo código como parte de su competencia y lo emplean para interaccionar. El 80% de los docentes avalan esta opinión.
¿Se dedica el tiempo necesario para el adecuado aprendizaje del inglés en Educación Infantil?	Según las respuestas obtenidas y a juzgar por la experiencia de los centros que han instaurado un horario ampliado, podemos asegurar que el tiempo empleado es insuficiente. El 69.5% de los profesores consideran deseable una ampliación del horario para conseguir mayores cotas de aprendizaje y mejores resultados comunicativos.
¿Se deben primar las destrezas receptivas ante las productivas?	Con los datos que obran en nuestro poder podemos concluir que las destrezas receptivas son las que marcan el ritmo de la enseñanza del inglés en Educación Infantil. El 77.5% de los docentes las sitúan en primer lugar, pero constatamos que se hace un guiño a las destrezas productivas por medio de la participación oral de los alumnos en la identificación del vocabulario, en el seguimiento de los cuentos y las canciones aprendidas en la clase.
¿Qué respuesta se espera de los alumnos ante los estímulos a los que se les somete durante las sesiones?	Los resultados obtenidos dejan patente que la respuesta física y la metodología TPR goza de una gran popularidad en el diseño de las actividades de Educación Infantil. De hecho,

	el 63.5% de los profesores reconocen emplearla habitualmente en su práctica educativa.
¿Qué tipo de actividades motivan más a los alumnos para participar en las clases?	Los datos del estudio muestran que la participación en las canciones son las dinámicas más motivadoras para los alumnos. Casi la tercera parte de los profesores encuestados avalan esta opinión. En realidad, todos los educadores encuestados afirman que emplean temas musicales en su práctica docente. También los cuentos, los juegos y las actividades de respuesta física gozan de gran popularidad entre los alumnos.
¿En qué se fijan los profesores a la hora de evaluar su práctica educativa?	Del estudio se desprende que la mitad del profesorado prima la capacidad de mantener la atención de los alumnos como una piedra de toque para analizar la marcha de la práctica docente. Muy cerca de este grupo, con un 45% de cuota, se sitúa el grupo de educadores que priman la satisfacción de los alumnos al realizar las tareas.
¿Se valora en los centros educativos el aprendizaje de lenguas extranjeras?	El estudio realizado arroja resultados contundentes en este apartado. El 82,5% de los encuestados afirman que se sienten respaldados por los equipos directivos en primera instancia y por la mayoría del cuerpo de profesores del centro.
¿Qué aspectos necesitan mayor atención en cuanto a la formación del profesorado?	En opinión de los profesores, el dominio de la lengua inglesa con un 37.5% de la muestra es el aspecto que merece una mayor atención. De todos modos, hay un 22,5% de docentes que opinan que necesitan formación continua en todos los aspectos (metodología, dominio de las TIC y dominio de la lengua inglesa)
¿Necesitan los profesores asesoramiento en su tarea docente?	La investigación muestra que el 95% de los educadores ven con buenos ojos un mejor y mayor asesoramiento. Opinan que necesitan recursos pedagógicos y metodológicos para llevar a cabo su labor con más garantías. Se pulsa una sensación de inseguridad ante las reiteradas manifestaciones de duda, de no saber si la línea pedagógica que se sigue es la más idónea, de falta de referentes válidos y contrastados en su tarea.

Tabla 30. Respuestas a las preguntas iniciales de la investigación

Finalmente, podemos concluir que los progenitores de los alumnos valoran el aprendizaje de lenguas extranjeras. Eso es obvio. Sin embargo se aprecia que la posibilidad de incidir en la adquisición de una auténtica competencia comunicativa en lengua extranjera depende, en parte, de factores socioeconómicos. Esto es, en ámbitos rurales en los que la valoración de la comunicación se limita a las relaciones personales

con el entorno más próximo y las actividades económicas se limitan a relaciones laborales o contractuales en el ámbito del sector primario, la labor y la cercanía del docente tiene mucho más valor.

De algún modo, el profesor siente la necesidad de intentar convertirse en el detonante que el alumno no encuentra en su entorno. Con esto no pretendemos decir que el educador ha de desempeñar labores que van más allá de su labor docente, sino que la trascendencia de su tarea tiene mucha incidencia en el desarrollo de determinados aspectos de la personalidad de los alumnos. Es esta una enorme responsabilidad de la que como profesores debemos de ser conscientes y ser capaces de manejar con buen criterio.

Qué duda cabe que el ambiente familiar tiene una gran relevancia en la motivación de los alumnos y que su inquietud por descubrir, conocer y profundizar en el conocimiento dependerá en gran medida de la disposición y la capacidad de la familia para someter al individuo a un escenario de estímulos sensoriales.

De este modo, una familia que está dispuesta a mejorar el escenario educativo de sus miembros y de caminar hacia la consecución de una competencia comunicativa óptima en lenguas extranjeras, se dejará asesorar por los especialistas en la materia y tomará las medidas correctoras necesarias para mejorar el escenario familiar. Un entorno familiar en el que por parte de los progenitores se muestra una voluntad de crear un ambiente de construcción de conocimiento a través de la mejora de la competencia comunicativa sienta las bases para una auténtica tolerancia y comprensión intercultural.

Por otro lado, una familia que muestra capacidad potencial para transformar este escenario podrá tomar decisiones para asesorar a sus miembros y dirigir su proceso formativo sembrando las relaciones familiares de estímulos comunicativos que produzcan no sólo el conocimiento sino lo que es más importante, el interés por conocer.

A la luz de las teorías evolutivas, se puede asegurar que hay determinadas dimensiones de la interacción con el entorno de los individuos que son de muy difícil desarrollo en la edad adulta. Es por esto que crear escenarios en los que los alumnos viven situaciones que les llevan a tomar decisiones en su medio ambiente provoca la mejora de la comprensión del mundo que les rodea, con todo lo que ello significa.

Creemos que el aprendizaje temprano en situaciones en las que el objetivo es interaccionar con los demás o con el mundo circundante supone un estímulo al cual los individuos pueden hacer frente con éxito. Sí, nos referimos a la sensación de logro cuando un individuo se muestra capaz de manejar diferentes códigos para la comunicación verbal y no verbal. Y queremos poner de manifiesto que cuando nos referimos a comunicación, estamos dejando bien sentado que la comprensión es la base de la misma.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

11.2. Aportaciones didácticas para el empleo de buenas prácticas educativas en la introducción del Inglés en la Educación Infantil.

Si tenemos en cuenta la política educativa promovida por la Unión Europea para la educación y la formación integral de los ciudadanos, se puede concluir que el conocimiento y la práctica para adquirir competencias lingüísticas en lenguas extranjeras se tienen que articular en *todos* los niveles educativos de todos los países. Pero es necesario formular una pregunta clave para comprender la filosofía que impregna estos programas educativos. Ésta es:

¿Qué es necesario saber?

La respuesta a esta pregunta que nos atrevemos a definir como una cuestión de filosofía educativa se nos antoja, cuando menos, compleja. Sin embargo, el MCERL deja patente que los conocimientos son estériles si no son susceptibles de ser utilizados prácticamente. Esto es, el "*saber hacer*" es una necesidad perentoria que ha de marcar la línea a seguir por los programas educativos de los estados miembros de la Unión. Es por esto que siempre que se someta a los alumnos a participar en situaciones comunicativas, los profesores han de intentar por todos los medios que sean capaces de comprender y que adquieran las habilidades necesarias para saber hacer. Esta dimensión del conocimiento queda reflejada en el hecho de que los alumnos de Educación Infantil son capaces de interactuar empleando los diferentes códigos de comunicación, en muchos casos no verbales, con un resultado óptimo.

Otros saberes que están íntimamente ligados entre sí y al mismo tiempo a esta dimensión del saber que hemos puesto de relevancia por razones de practicidad pedagógica son:

- el *saber declarativo* (lo que los alumnos conocen, identifican y son capaces de diferenciar);
- el *saber aprender* (en esta etapa de su escolarización muchas veces no son conscientes de que emplean técnicas de aprendizaje pero los profesores diseñan actividades en las que implícitamente desarrollan destrezas para aprender a aprender);
- el *saber ser*, esto es, los valores que impregnan la condición de un verdadero ciudadano de la Unión Europea.

Qué duda cabe que los profesores de Educación Infantil en su afán por sentar las bases de un aprendizaje que condicione y motive a los alumnos, intentan poner en juego todo su buen hacer pedagógico y aplicarlo por medio de tareas estimulantes y adecuadas al grado evolutivo de los sujetos a los que se dirige. Este aspecto es de una enorme relevancia y es por este motivo por el cual los profesores participantes en este estudio, casi en su totalidad, están ávidos por conocer y familiarizarse con técnicas y dinámicas que enriquezcan su diseño metodológico para la docencia en Educación Infantil.

A lo largo de la investigación, hemos compartido con ellos esas inquietudes y hemos podido constatar que su tarea educativa se fundamenta en la motivación que como docentes sienten ante el reto de provocar el aprendizaje en los alumnos. Desde la pedagogía que emana de la puesta en práctica de la didáctica del profesor, hemos podido observar aportaciones interesantes que ofrecen visiones personales y variopintas del enfoque metodológico. A continuación damos cuenta de ellas.

- *Prácticas enfocadas a la mejora de la comprensión oral:*

En esta sección, pondremos de relevancia las actividades del estudio por las que el alumno moviliza las estrategias que le permiten llevar a cabo el proceso de apropiación de una lengua. Y más específicamente, las que comportan una mayor atención a la vertiente comprensiva de la comunicación.

Hemos comprobado que uno de los aspectos de la didáctica de la lengua que los docentes ponen en práctica, y que consideran un pilar fundamental para la adquisición de una lengua extranjera, es la comprensión en las interacciones orales. El intercambio comunicativo tiene como objetivo la comprensión del mensaje por parte del receptor siempre que el código empleado pueda estar al alcance de su conocimiento. El grado de comprensión de los alumnos viene dado por la capacidad de estos para interaccionar con sus profesores y compañeros por medio de respuestas físicas, gestuales e incluso orales.

Los profesores son conscientes que la adecuada planificación de las actividades sin duda redunda en un mayor éxito del proceso de aprendizaje de los alumnos. Siempre que hablamos de comunicación, la primera variable que es necesario considerar es, sin duda, el estadio evolutivo de los aprendices y su madurez comunicativa. Para ello, el docente adapta su discurso para hacerlo meridianamente comprensible a sus interlocutores. Es bien sabido que en el empleo de las estrategias de comunicación que van acompañadas de un tipo de lengua característico -*caretaker speech*- las personas

que rodean a los pequeños adaptan su lenguaje para obtener un mayor grado de comprensión y para propiciar la generación de reglas gramaticales. De hecho, hemos comprobado que estas peculiares características del empleo del lenguaje conforman el discurso del profesor de inglés en la introducción de la lengua extranjera en Educación Infantil.

La *interacción comunicativa*es la piedra angular de la introducción de la lengua extranjera, por lo que el desarrollo de destrezas de comprensión provoca la toma de conciencia de los logros y los errores. En un primer momento, el alumno puede llegar a rechazar las actividades por desconocimiento del código. Sin embargo, y gracias a la ayuda del adulto que le hace consciente de los pasos a seguir, el aprendiz genera una conciencia que le llevará a descartar modos de interaccionar que no son exitosos.

Aceptar un escenario plurilingüe de respuestas, como ha sido el caso en nuestras aulas de experimentación, ayuda al alumno a procesar información en diferentes idiomas y a disponer de más tiempo para madurar su producción en lengua extranjera. Esta práctica según la cual el aprendiz comprende la lengua que se emplea pero se expresa en una lengua diferente es la base de la inter-comprensión significativa y la comunicación intercultural.

El hecho de que los profesores enfoquen estas actividades de forma lúdica provoca una mayor atención de los educandos y, por consiguiente, una interacción más productiva. En muchos casos, los alumnos reciben el mensaje y tienen tiempo para pensar y obrar en consecuencia. Si la tarea se centra en el hecho de localizar objetos, formas o conceptos en la clase, se provoca una excitación que es necesario controlar.

A la vista de lo observado, se comprueba que algunos alumnos se ponen en movimiento sin haber entendido el mensaje; inmediatamente después de que el docente lo verbalice. Es necesario controlar la inquietud por medio de la repetición de la instrucción y de establecer algún tipo de rutina tal como, "*Ready, Steady, Go*" para que estos pequeños aprendices comiencen a adquirir el hábito de la pausa y la reflexión previo a la acción.

Como hemos visto en este estudio, los niños muestran gran interés cuando se les congrega para la narración de la historia. La 'hora del cuento', por ejemplo, en la que se reúnen a modo de audiencia sentados en la alfombra, provoca en ellos el sentimiento de estar ante una representación, un espectáculo. La atención de los alumnos se focaliza

automáticamente en el escenario y todos concentran su mirada en la interpretación del docente.

Por otra parte, se observa también que varios docentes emplean técnicas pedagógicas en las que se combinan la situación espacial y temporal con la *expresión corporal*. Con este procedimiento, los alumnos se ven inmersos en un escenario en el que han de representar con mímica las condiciones meteorológicas del momento en el que se encuentran, con el apoyo oral formulado por el profesor "*sunny, cloudy, windy, hot, etc*." A partir de esta toma de conciencia, también representan otras situaciones ambientales con una puesta en escena muy cuidada ya que es importante que los gestos tengan un significado claro y aplicable a su experiencia vital.

El trabajo de las tres áreas de Educación Infantil se ve así plasmado en esta dinámica del siguiente modo:

- *Área de lenguajes*: comunicación y representación. A través de la dinámica de comprensión y comunicación en lengua inglesa.
- *Área de conocimiento del contorno*: Por medio de la comprensión de las condiciones meteorológicas y la necesidad de adaptarse a ellas.
- *Área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal*: Tomando decisiones sobre la conveniencia de la vestimenta en cada situación y manifestando otras opciones aparte de las ofrecidas por el docente.

La dinámica de *representar un papel* por parte de los docentes es habitual en la práctica educativa de esta etapa. Esta dimensión de intérprete está íntimamente vinculada a la capacidad de atraer la atención que el docente ha de demostrar, ya que el profesor de infantil es propenso a emplear la sorpresa como recurso pedagógico. Y ¿qué mejor manera de hacerlo que retando a los alumnos por medio de la transformación del profesor en los personajes que se presentan y con los cuales los alumnos pueden interaccionar en el transcurso de las sesiones lectivas?

También hemos visto que el empleo de las *grabaciones de vídeo* durante las clases es un recurso de gran importancia para los docentes de lenguas extranjeras. En realidad, es un modo de llevar al aula la comunicación y la expresión de los hablantes nativos. Aporta una escenografía atractiva para los alumnos y una pronunciación correcta. Es, por así decirlo, un complemento que en la etapa de Infantil tiene un gran valor por la capacidad de los alumnos de captar los sonidos propios de la lengua en

general. Por lo tanto, someterlos a estos estímulos auditivos puede ser un primer paso para alcanzar una competencia comunicativa de primer nivel.

Hemos observado, también, dinámicas en las que los alumnos han de seguir las instrucciones que el profesor imparte para realizar una *tarea escrita*. La actividad podemos calificarla de dinámica de pre-escritura por medio de la interacción con colores y números en inglés.

Y hemos visto, además, cómo a la hora de enfocar y planificar la enseñanza de la lengua extranjera, un grupo de docentes recurrían al empleo de materiales que evocan el *aprendizaje de la lengua materna* de los hablantes. Y también cómo los *libros infantiles* en lengua inglesa pueden ser un recurso de gran ayuda para estimular a los alumnos a progresar en su aprendizaje. En la sesión que hemos grabado se observa como el docente congrega a un grupo reducido de alumnos ante el libro y después de abrirlo, comienza a hacer preguntas y a verbalizar la información que es relevante pero que los alumnos no pueden descifrar ya que está en formato escrito.

En resumen, se observa que el educador considera importante exponer a los alumnos a una gran cantidad de vocabulario siempre que el mismo vaya reforzado por un apoyo visual, lo que facilita su comprensión. Son actividades claramente encaminadas a la *compresión oral* aunque, en algún momento, los alumnos están expuestos a la grafía de los términos con lo que existe comprensión escrita a un nivel muy básico.

Y ya, entre las *actividades de respuesta física,* observamos que las que combinan la comprensión oral con la interacción se emplean de forma recurrente. De todas formas, hemos comprobado algunas dinámicas que -por su originalidad- tienen una gran aceptación entre los alumnos. En este caso, el docente prepara el escenario para la representación de la actividad en la zona de la asamblea. La dinámica denominada *Mr. Crocodile,* ya mencionada en la parte empírica, persigue crear expectación entre los alumnos ante la presentación de una situación que basa su razón de ser en generar una conciencia de emoción y aventura. Y añade, por lo tanto, la dimensión lúdica al desarrollo de la destreza de la comprensión oral en un entorno de auténtica interacción entre los alumnos.

➢ *Prácticas enfocadas a la mejora de la interacción:*

La asignación de tareas específicas con el objeto de modificar el tipo de interacción que se puede realizar en la clase es una técnica metodológica que pretende involucrar más a los alumnos en la tarea educativa. Constatamos en el estudio que varios profesores emplean la figura del "*helper*." El objetivo de emplear este recurso parte de la necesidad de poner en práctica estrategias que aporten un aire fresco y motivador al desarrollo de las sesiones escolares.

Los alumnos sienten la necesidad de sentirse partícipes y protagonistas de su aprendizaje. Muchos de ellos quieren dejar patente que son capaces de interaccionar con la clase y con el profesor. Al emplear la técnica del ayudante, también denominada encargado de día, cada alumno tendrá su "cuota" de protagonismo ante el resto de sus compañeros. Esta situación, como es obvio, acarrea una serie de tareas a realizar en las que el "*helper*" será el director, el líder. Entre estas tareas se encuentran las actividades relativas a la manipulación del material que regularmente son llevadas a cabo por el educador. Esta interacción directa entre alumnos provoca una auténtica interacción física y en algunos casos, el comienzo de una comunicación oral en lengua extranjera entre ellos.

La puesta en práctica de una serie de tareas muy breves en las sesiones con un objetivo concreto ha sido una de las técnicas metodológicas que hemos apreciado en esta investigación. Esta dinámica que denominamos *mini-tareas* se realiza de modo que en un breve lapso de tiempo los alumnos llevan a cabo actividades de psicotricidad fina, expresión corporal, canto, interpretación, expresión oral (repetición), interacción y actividades de respuesta física. En este tipo de dinámicas se emplean todos los rincones del aula y lo que se pretende es que el alumno no tenga tiempo para relajar su atención por lo que no se utilizan más que un par de minutos para la realización de cada tarea. Hemos comprobado que la atención de los alumnos más jóvenes alcanza cotas muy interesantes y que, debido a que las tareas individuales son de muy fácil resolución y las corales tienen como fin la interacción, no existe diferencia en el ritmo de realización de las mismas. Todos los alumnos las llevan a cabo en, aproximadamente, el mismo espacio de tiempo.

El área de conocimiento del contorno es de uno de los ámbitos en los que se plasma la pedagogía de la Educación Infantil. A pesar de que el peso del aprendizaje lingüístico se encuadra en el Área de Lenguajes: Comunicación y Representación, muchos de los enfoques de las actividades están orientados a desarrollar competencias

tales como la competencia social y cívica, o la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. Es por esto que las dinámicas tendentes a conocer su entorno y entender conceptos básicos relativos a la situación temporal y espacial tienen una enorme relevancia en este escenario de aprendizaje.

Hemos constatado que las actividades orientadas a provocar la reflexión de los alumnos respecto a su *situación física* (dónde, cuándo, cómo, qué) son empleadas con profusión en las clases de Educación Infantil. Comprobamos cómo su empleo se hace patente en las actividades que implican la congregación de los alumnos (actividades de alfombra o asambleas). En ese entorno, los profesores buscan ambientar a los aprendices por medio de la constatación de la realidad circundante: el *qué*. En nuestra invesrigación, nos encontramos -por ejemplo- ante la toma de conciencia de las condiciones meteorológicas del mismo momento en el que se realiza la actividad. Al hilo de esta actividad en la que se les hace conscientes del clima y la importancia del mismo, se recurre a la constatación de la dimensión temporal: el *cuándo*.Esta actividad invita a la reflexión y toma de conciencia del tiempo por parte de los alumnos con lo que se hace extensiva a las características del paso del tiempo que ellos son capaces de racionalizar y que forman parte de su corta experiencia vital. Nos referimos al tiempo horario medido en días, meses, años y estaciones.

Para conseguir el objetivo de atraer y mantener la atención de los alumnos de Educación Infantil es necesario emplear estrategias que provoquen su sintonía en los momentos en que la dispersión se adueña de la dinámica del aula. Hemos constatado que, para ello, los profesores ponen en práctica varias técnicas que provocan la atención y producen los frutos esperados. Entre ellas está el uso de *rutinas* y las *llamadas de atención*. Mientras que las primeras apelan a las dinámicas habituales que ayudan a los alumnos a sentir mayor seguridad y sintonización con el mundo que les rodea, las segundas tratan de captar la atención en los momentos precisos para la realización de las tareas. Es por ello que los profesores diseñan estas llamadas de atención para que resulten efectivas y se conviertan, de algún modo, en el punto de inflexión a partir del cual la sesión recupera su ritmo educativo.

Hemos comprobado que estas llamadas de atención se generan en diversos formatos. Por ejemplo, los eslóganes o cantos breves que los profesores comienzan a entonar para hacer a todos los alumnos partícipes de la dinámica. Una vez que el docente comprueba que los alumnos están inmersos en la tarea, se inicia la actividad

programada. Hemos comprobado también la utilización de la expresión corporal y las secuencias rítmicas por medio de palmadas con este mismo propósito.

Como se puede apreciar en las escenas grabadas en este estudio, la atención de los alumnos a la hora de realizar las tareas es un reto que el docente ha de llevar a cabo intentando poner toda la carne en el asador ya que, de otro modo, el caos se apodera de las sesiones. Es por esto que en este caldo de cultivo de relajación o dispersión, el propósito de la enseñanza, que no es otro que el aprovechamiento pedagógico de las clases es, cuando menos, cuestionable desde la perspectiva del aprendizaje de la lengua extranjera.

También las *historias*, como se ha puesto de manifiesto en este estudio, son uno de los recursos pedagógicos más empleados a la hora de desarrollar la destreza de la comprensión oral pero, qué duda cabe que pueden representar una estrategia pedagógica de gran relevancia desde el punto de vista de la interacción entre los alumnos. El enfoque pedagógico de los cuentos para potenciar su valor interactivo parte de la participación efectiva de varios alumnos en la narración del mismo. De este modo, por medio de la interpretación de las escenas y situaciones diversas de las historias, los alumnos desarrollan la trama a la voz e indicación del profesor, que es el responsable de verbalizar la narración.

Con la puesta en escena de los papeles asignados a cada uno, los alumnos captan la atención de sus compañeros por medio de la expresión corporal y se consigue una verdadera retroalimentación de los espectadores con los narradores de la historia. El hecho de centrar el interés en la comprensión asociada a la dramatización, la cual se convierte en la auténtica tarea, nos lleva a la utilización de otros discursos asociados ya que los personajes se mueven, platean problemas que se han de solventar, interaccionan oralmente, pero también actúan, juegany son capaces de pensar. La empatía con los personajes es una necesidad perentoria y las acciones a realizar por los alumnos han de resultar familiares y cotidianas para que esta sintonía se produzca.

Entre los enfoques que se han observado en este estudio a la hora de mejorar la interacción por medio de la narración de la historia, se encuentra la dinámica en la que los alumnos han de elaborar su propio personaje. A través de un dibujo, y con la única guía de los modelos que el profesor sitúa en el encerado, los alumnos se afanan en representar lo más fielmente posible el personaje que ellos han escogido.

En general, los trazos de los alumnos, en muchos casos torpes por la dificultad de la tarea, se hacen reconocibles rápidamente y, mucho más cuando a éstos se le añade color. Esta actividad en la que se refuerzan los conceptos de los colores está diseñada también para trabajar y desarrollar estrategias que abunden en la mejora de la competencia de autonomía personal y la competencia cultural y artística.

Como hemos puesto de manifiesto, los alumnos de Educación Infantil responden con inmediatez a los estímulos de *respuesta física*. De hecho, varios docentes incluyen baterías de actividades en las que la movilidad es el primer objetivo de la tarea. Algunos han hecho patente su afición a este tipo de dinámicas ya que, según su experiencia ayuda a los alumnos a realizar con sosiego las tareas más estáticas durante la misma sesión.

El hecho de comenzar la clase con esta rutina provoca una excitación entre los alumnos que el profesor controla por medio de los eslóganes que él mismo comienza a emitir. Los alumnos los repiten y como contienen distintos patrones rítmicos pegadizos, los interpretan con facilidad y soltura. De este modo, están realizando dos actividades simultáneas y a la vez complementarias: la *respuesta física* y la *expresión oral*.

Un recurso que obliga a los alumnos a pensar en el aula como un entorno de aprendizaje estimulante es la transformación de la clase en un *escenario*. En dicho escenario, los alumnos no sólo juegan un papel y lo interpretan sino que también se disfrazan para realizarlo. En este tipo de actividades, es conveniente que el escenario esté debidamente decorado. Esto es, que los alumnos tengan en la pizarra, la cual sería el telón de fondo, los materiales que ambientan la escena y en medio de ellos el objeto u objetos alrededor de los que gira la historia.

El entorno de trabajo de los alumnos es un escenario en el que la interacción en sí es un cauce inagotable de aprendizaje. La interacción del aula es un proceso controlado y dirigido por el profesor. De hecho, varios docentes en este estudio consideran interesante establecer un *protocolo de buenas maneras* para desarrollar la competencia social y ciudadana. Esta dinámica se logra por medio de la insistencia de los profesores a la hora de mostrar respeto y agradecimiento por medio de las fórmulas de cortesía. El objetivo es hacerlos sensibles a la necesidad de una interacción constructiva en la que la retroalimentación es básica para construir una verdadera comunicación.

La transformación del aula en un espacio de interacción despojándola del encorsetamiento académico se logra efectuando una serie de cambios tales como: la vestimenta de los alumnos (se pueden emplear delantales para transformar su apariencia), el cambio de posición de las sillas (modificando su lugar bajo los pupitres y situándolas junto a las de sus compañeros), en resumen, desplazando el centro de atención de la clase a la alfombra que se convierte en el auténtico escenario educativo.

También cabe destacar una actividad en la que se combinan íntimamente la comprensión y la interacción es el empleo de *etiquetas* con grafía en lengua extranjera. Los alumnos han de seleccionar una etiqueta en la que está escrito el nombre de un animal y colocarla debajo de la imagen correcta. La actividad provoca tanto interés que se afanan en la tarea. Aunque su conocimiento de la grafía es escaso, son capaces de identificar letras y, por medio de la comparación, establecen relaciones de semejanza para situar los letreros correctamente. En realidad, los alumnos están desarrollando la competencia de autonomía e iniciativa personal.

- *Prácticas enfocadas a la mejora de la expresión oral:*

El alumno que está inmerso en un input constante en lengua extranjera llega a comprender el discurso del docente por medio de sus destrezas receptivas e interpretativas del entorno comunicativo. No se le exige, en principio, que participe en la dinámica de intercambio por medio de las destrezas de producción oral. Al respetar el periodo de silencio, el educador gestiona el tiempo a la espera de que el aprendiz se sienta suficientemente seguro para expresarse oralmente.

La metodología de aula ha de facilitar la generación de actividades en las que el alumnado pueda participar sin que ello implique la producción obligatoria, huyendo a su vez de las repeticiones a las que estamos tan acostumbrados desde una perspectiva conductista.

Por otro lado, las producciones orales a coro, a las que los docentes son tan aficionados, provocan un escenario óptimo para el inicio de la interacción oral desprovista de la presión inherente a la demanda de expresión individual.

En este estudio hemos comprobado cómo la enumeración de series de conceptos relativos a familias léxicas o a familias semánticas goza de una enorme popularidad entre los docentes de inglés en Educación Infantil. De hecho, muchas de las canciones

que se interpretan en el ámbito del aula están elaboradas con estas sucesiones de conceptos.

Podemos dar fe de que en la mayoría de las sesiones registradas, los docentes han empleado enumeraciones de colores, partes del rostro, números, animales, etc. Son una de las dinámicas que provocan la participación más activa de los alumnos en las clases y de las que los profesores han elaborado multitud de variantes. Se han registrado sesiones en las que se han empleado sucesiones directas e inversas, éstas últimas son muy frecuentes en las actividades relativas a los números.

Así, como hemos visto, una estrategia educativa interesante a nivel lingüístico-cultural es el empleo de *rimas, poemas o canciones propias* de la tradición anglosajona. Este tipo de actividades provocan que los alumnos quieran participar oralmente en las producciones corales al hilo de lo verbalizado o lo escuchado en las grabaciones. Y, si además están convenientemente ilustradas para relacionar imagen o mímica y mensaje, pueden llegar a ser un elemento estimulante para los alumnos.

El empleo del canto como melodía de fondo en las tareas que los alumnos realizan en sus pupitres es también una práctica que provoca la participación colectiva de manera casi inconsciente y genera una mejora en la ambientación de la clase. Los alumnos llevan a cabo actividades escritas y en la mayoría de los casos, realizan tareas de psicomotricidad fina en el entorno de su grupo de trabajo. Esto supone una exposición a situaciones de comunicación en su lengua materna que los profesores intentan reconducir para que la lengua vehicular sea también el inglés.

Con el objeto de mejorar el interés de los alumnos para poner en práctica la destreza de la expresión oral, hemos visto que los profesores emplean el recurso de las *tareas combinadas*. Las hemos denominado de esta manera porque se emplea una actividad de expresión oral coral en la que se termina cada verso con onomatopeyas de sonidos de animales, con lo cual resulta muy motivadora y provoca la participación entusiasta de los alumnos. En segundo lugar, se realiza una tarea de comprensión en la que los educandos también ponen en juego su capacidad de expresión a medida que identifican los conceptos. Y en tercer lugar, la dinámica transporta a los alumnos al escenario de la expresión por medio de un juego de adivinanzas.

Cabe aclarar que la mayoría de las clases que hemos visitado, y en las que hemos realizado esta investigación, son clases de referencia. Esto quiere decir que los

profesores de inglés se desplazan a las mismas para impartir docencia. Pero hay también algún caso (excepcional en la muestra) de aula de lengua extranjera-inglés propiamente dicha. En situaciones así, el docente ha de recurrir a una actividad que por un lado ayude a la organización y por otro cree un ambiente propicio para la sesión de lengua extranjera. La actividad generalmente empleada es una rutina en la que los alumnos se desplazan por los pasillos del colegio al son del nombre y el tipo de animal de sus mascotas. La clase en la que pudimos observar el recurso a esta rutina es uno de los dos únicos grupos de Educación Infantil exclusivamente de tres años (4º curso) que figuran en nuestro estudio empírico.

- *Prácticas enfocadas al aprovechamiento de las diferentes zonas y rincones del aula:*

El buen uso de las diferentes zonas del aula es una inquietud que se palpa entre los docentes de Educación Infantil. No cabe duda que el estudio de las posibilidades del aula es un trabajo necesario previo al diseño de las actividades educativas. Se aprecia que en las aulas en las que el espacio disponible es exiguo, los docentes intentan provocar respuesta física animando a los alumnos a que se pongan en pie y detrás de su pupitre realicen las actividades de mímica que requieren movimiento. Es interesante comprobar que, al ser una actividad que interesa a los alumnos, su capacidad de adaptación al espacio disponible es más que destacable. El docente puede jugar con la gran flexibilidad y disponibilidad de los alumnos de Infantil para adaptarse a las situaciones educativas que se generan.

Recordemos que en el segundo ciclo de Educación Infantil los contenidos curriculares están agrupados en tres áreas:

- Área del conocimiento de sí mismo y autonomía personal.
- Área del conocimiento del contorno.
- Área de lenguajes: comunicación y representación.

Los conceptos y contenidos que se manejan en el entorno del aula se pueden presentar desde diferentes perspectivas. Esto supone que un determinado enfoque en el desarrollo de la metodología de aula provoca que las actividades se polaricen hacia una concepción específica del aprendizaje y del desarrollo de las destrezas de los alumnos. Del mismo modo las competencias que entran en juego en un proceso de aprendizaje

concreto dependerán de la perspectiva educativa que aporte el educador y del diseño de las actividades de aula.

Con esto pretendemos dejar sentado que el elemento enseñante, el docente, es el provocador del aprendizaje. Pero no nos referimos al aprendizaje en términos teóricos sino eminentemente pragmáticos. El modelo de enseñanza que el profesor desarrolla está cimentado en la actitud del educador hacia el educando. Hemos observado que la actitud de apertura de los alumnos está íntimamente ligada a la capacidad de generar curiosidad e ilusión por parte de los docentes.

Los alumnos de Educación Infantil son, en definitiva, individuos que se encuentran en un estadio evolutivo de enorme versatilidad, como ya se ha apuntado anteriormente. Y es por esto que las edades que comprenden el segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil (4º, 5º y 6º cursos que escolarizan a alumnos de 3, 4 y 5 años) son un periodo propicio para motivar el aprendizaje temprano de una lengua extranjera en cuanto suponen:

- Mejora de la autoestima ante un aprendizaje consciente.
- Mayor desarrollo cognitivo.
- Mejora de la competencia lingüística.
- Disponibilidad para el aprendizaje de otras lenguas y mejora de la capacidad para establecer interacciones orales.
- Mayor desarrollo de la sensibilidad social.
- Favorecimiento de la capacidad creadora.

En relación a las actividades propuestas por los docentes y que conforman su metodología, hemos observado también que en la mayoría de las aulas estudiadas, los profesores disponen de sendos manuales que apoyan, mediatizan y orientan la metodología y la pedagogía de la lengua inglesa en Educación Infantil. Estos manuales se han convertido, por un lado, en instrumentos pedagógicos de referencia que son depositarios fiables de un contenido educativo y, por otro lado, en guías de progresión de conocimientos ligados a los programas oficiales.

La configuración de estos manuales en unidades didácticas o lecciones están basadas en actividades que pretenden ser una propuesta metodológica para los

profesores, y se modifican adaptándolas a las características de los alumnos y a las destrezas educativas del propio docente.

En este estudio, hemos podido comprobar que los profesores se han decantado mayoritariamente por dos métodos de aprendizaje (manuales) como guías para la puesta en práctica de su docencia: *Cookie and Friends* (Oxford University Press) y *Here's Patch the Puppy* (Macmillan).

Sin embargo, se observa que la docencia no se reduce únicamente a las propuestas metodológicas de las editoriales que elaboran los manuales. En muchos casos, se innova mediante el empleo de otros recursos susceptibles de generar situaciones comunicativas ricas y productivas. En este sentido, la imaginación y la implicación de los docentes provocan que se involucren en la creación de sus propios materiales con el fin de dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos.

Finalmente, cabe incidir en la evidencia de que el aula tiene un alto grado de función socializadora y más concretamente en la etapa de Educación Infantil. Para lograr la auténtica interacción entre los alumnos, las estrategias de comunicación individuales son importantes pero no suficientes. El aprendizaje se basa en la creación de sistemas de significado compartido, pero siempre en un escenario de interacción entre alumnos y profesorado. Es por esto que cuando expresamos el concepto educación, no nos referimos a la comunicación entre dos individuos, sino a la participación en las actividades grupales que caracteriza la interacción escolar y de la que hemos expuesto varios ejemplos en este estudio.

El contexto de los aprendizajes tempranos no suele ser un contexto bilingüe, esto es, que toda la actividad se realiza dentro de un contexto de comunicación en entorno escolar. Sin embargo, en la Comunidad Autónoma de Galicia los alumnos parten de una situación de convivencia de dos lenguas cooficiales que son empleadas no sólo en el entorno escolar sino también en los escenarios de comunicación social en los que se desenvuelven habitualmente. Estamos convencidos que el acceso a una educación en dos lenguas de modo equilibrado es una situación de privilegio que sienta las bases para la óptima adquisición de una tercera lengua:en el caso de esta investigación, el inglés como lengua extranjera.

11.3. Prospectiva

A la vista de expuesto anteriormente, se puede afirmar que el aprendizaje de una lengua extranjera, particularmente en el caso de edades tempranas, está sometido a una serie de condicionantes pedagógicos que, manejados adecuadamente, pueden llegar a incidir de modo determinante en la calidad del proceso. A continuación, llamamos la atención sobre aquellos que consideramos más significativos:

1. *Concienciación:*

Por un lado, es fundamental comprender que los profesores de lenguas extranjeras son fuentes de motivación y que la perspectiva de la docencia es de largo recorrido. Esto supone la necesidad de incidir de la mejor manera posible en el proceso de aprendizaje para que los alumnos se sientan también responsables del mismo y que puedan desarrollarlo a lo largo de la vida. Para poder lograr tener éxito en este objetivo de la motivación, es conveniente emplear los recursos a nuestro alcance que conectan a los alumnos con la realidad de la sociedad en la que viven dentro del ámbito de la UE.

2. *Exposición:*

Los sistemas educativos han de proporcionar el escenario de bilingüismo o plurilingüismo necesario para que el progreso sea sostenido y sustancial. Esto supone establecer un porcentaje de exposición a la lengua extranjera cercano al 20% de la docencia total (cinco horas semanales) independientemente de la tipología de centro y de la comunidad autónoma en la que se esté ubicado.

En la actualidad, la proliferación de centros bilingües o plurilingües provoca que el aprendizaje AICLE (CLIL) esté en el ojo del huracán y que su óptima puesta en práctica sea un objetivo ineludible. Los alumnos han de percibir que el inglés es parte importante de su formación para la vida y esto se consigue con la ampliación del horario dedicado a la enseñanza en la que la lengua extranjera sea el código para aprendizaje. Por este motivo, los contenidos que se manejan en las clases de lengua extranjera han de pertenecer a las tres áreas: área de lenguajes (comunicación y representación), área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal, y área de conocimiento del contorno.

lenguas, su visión del mundo que les rodea será más rica y su capacidad para progresar en el aprendizaje de contenidos probablemente será mayor. Por lo tanto, el *aprendizaje temprano* no debe ser considerado como algo negativo sino como un modo de enfrentarse al crecimiento de los alumnos desde la creencia de que la motivación que un individuo siente a lo largo de su vida está fuertemente enraizada en la estimulación a la que es sometido durante los primeros años de su vida familiar y escolar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3. *Formación docente:*

Creemos que es necesario hacer una mayor inversión en formación de profesorado ya que si al incremento de exposición a la lengua añadimos una mejor formación (inicial y permanente), el resultado será indudablemente óptimo. Son, sin lugar a dudas, los muros maestros en los que se asienta el éxito de la tarea docente. No podemos infravalorar la capacidad transformadora del profesorado bien formado y motivado para la enseñanza. De hecho, el buen docente marca la diferencia y genera a su alrededor un halo de interés y motivación que se extiende a la comunidad educativa. En realidad, la formación del profesorado que aquí necesitamos debe ser muy específica y singular: no basta con que los docentes tengan un alto dominio competencial del inglés; han de saber, además, como enseñar esta lengua para que sus alumnos la aprendan/adquieran; y, por añadidura, han de tener un muy buen dominio de las características psicopedagógicas y didácticas de la educación infantil.

4. *Recursos pedagógicos:*

Los alumnos del siglo XXI pertenecen a la generación digital por lo que la conexión online es la base de la motivación para ellos. Esto supone que las aulas han de estar dotadas con pizarras con conexión a Internet con el fin de reproducir archivos multimedia y, de este modo, conseguir una ambientación ligada a sus intereses y al mundo real.

No podemos olvidar que los materiales en los que los hablantes nativos emplean su lengua materna son un excelente apoyo pedagógico y una fuente de motivación ya que se establece una conexión intercultural. La exposición a las diferentes situaciones de la vida diaria es una fuente de conocimiento lingüístico que provoca en los alumnos de Educación Infantil la necesidad y la inquietud por interaccionar con sus semejantes.

5. *Trascendencia al centro escolar:*

Es conveniente tener en cuenta que los alumnos se han de sentir motivados para continuar su aprendizaje fuera del aula. Sabemos que muchos alumnos tienen acceso, a través de los progenitores y familiares, a información en lengua extranjera vía redes sociales e Internet. Éste es un recurso que los docentes han de motivar desde el aula. Los alumnos se apasionan y, como hemos argumentado anteriormente, están en una etapa en la que poseen una capacidad de adquisición y asimilación extraordinaria. Creemos que si logramos que los alumnos consideren el inglés como una de sus

BIBLIOGRAFÍA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ARNAUS, R., CONTRERAS, M. (1995). Decisions al voltant de la construcció d'un informe etnogràfic, *Temps d'Educació*, 14, 83-105.

ASHER, J. (1969). The total Physical Response approach to second language learning, *Modern Language Journal,* 53, 3-17.

BAILEY, K. M. and NUNAN, D. (1996). *Voices from the Language Classroom: Qualitative Research in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

BENNETT, S. N. (1975). Weighing the evidence: A review of "Primary French in the balance." *British Journal of Educational Psychology*, 45, 337-40.

BIDDLE, B. J. (1986). Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M.C. (comp.),*La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos* (Cap. 1) (trad. G. Vitale, 1989) (pp. 95-148). Barcelona: Paidós-M.E.C.

BISQUERRA, R. (1989).*Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.

BLODIN, C. (1992). *Soixant-huit enfants inmergés en anglais.* Université de Liège: Service de Pédagogie expérinetale.

BLONDIN, C., CANDELIER, M., EDELENBOS, P., JOHNSTONE, R., KUBANEK-GERMAN, A., & TAESCHNER, T. (1998). *Foreign languages in primary and pre-school education*. London: CILT.

BONGAERTS, T., PLANKEN, B., & SCHILS, E. (1995). Can late starters attain a native accent in foreign language: A test of the Critical Period Hypothesis. In D. Singleton and Z. Lengyel (eds.),*The Age Factor in Second Language Acquisition*(pp. 51-66). Clevedon: Multilingual Matters.

BREAKWELL, G. (1990).*Interviewing*. London: Routledge.

BRUMFIT, C. J. and MITCHELL, R. (1989). *Research in the Language Classroom*. London: Modern English Publications & The British Council.

BRUNER, J. (1983). *In Search of Mind. Essays in Autobiography*. New York: Harper & Row.

BRUNER, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva* (trad. J. C. Gómez Crespo y J. L. Linaza, 1991). Madrid: Alianza Editorial.

BRUNER, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.

BRÜSEMEISTER, T. (2000). *Qualitative Forschung: Ein Überblick*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

BURGESS, R. G. (1988). Conversations with a purpose: the ethnographic interview in educational research. In Burgess, Robert G. (ed.), *Studies in Qualitative Methodology. Vol. 1: Conducting Qualitative Research* (pp. 137-155). London/Greenwich (Connect.): Jai Press.

BURGESS, R.G. (1988) (ed.). *Studies in Qualitative Methodology. Vol. 1: Conducting Qualitative Research*. London/Greenwich (Connect.): Jai Press.

BURSTALL, C., JAMIESON, M., COHEN, S., & HARGREAVES, M. (1974). *Primary French in the balance*. Windsor: National Foundation for Educational Research.

BYRAM, M. (1996). Framing the experience of residence abroad: the pedagogical function of the informal interview. *Language, Culture and Curriculum,* 9 (1), 84-98.

CAMBRA GINÉ, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.

CAMPS, A. (2002). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En Hoyos, M. et al. (eds.), *El reto de la lectura en el siglo XXI* (pp. 67-84). Granada: GEU.

CANDELIER, M.& HERNMANN-BRENNECKE, G. (1993). *Entre le choix et l'abandon: les langues étrangères à l'école, vue de l'Alemagne et de France*. Paris: Hatier / Didier-Credif.

CANTERO, F. J. y DE ARRIBA, J. (1997). *Psicolingüística del Discurso.* Barcelona: Octaedro

CARROLL, F. W. (1980). Neurolinguistic processing of a second language: experimental evidence. In R. C. Scarcella and S. Krashen (eds.): *Research in Second Language Acquisition* (pp. 81-86). Rowley, Mass.: Newbury House.

CASPARI, D. (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis* (Giessener Beiträge zu Fremdsprachendidaktik, ed. Bredella y otros). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

CELAYA, M. L. and NAVÉS, T. (2009). Age-related Differences and Associated Factors in Foreign Language Writing. Implications for L2 Writing Theory and School Curricula. In R. Manchón (Ed.): *Written production in English as a Foreign Language: age-related differences and associated factors* (pp. 130-155). Clevedon: Multilingual Matters.

CENOZ, J. and GORTER, D. (2008). Language economy and linguistic landscape. In E. Shohamy and D. Gorter (Eds.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (pp. 55-69). New York: Routledge.

CHAUDRON, C. (1988). *Second Language Classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

CHAUDRON, C. (2000). Contrasting approaches to classroom research: Qualitative and quantitative analysis of language use and learning. *Second Language Studies,* 19 (1), 1-56.

CHISWICK, B. R., LEE, Y. L., & MILLER, P. W. (2004). Immigrants' language skills: The Australian Experience in a longitudinal study. *International Migration Review*, 38 (2), 611-654.

CHOMSKY, N. (1966). *Cartesian Linguistics*. New York: Harper and Row, Publis.

COHEN, L. y MANION, L. (1989). *Métodos de investigación educativa* (trad. F. Agudo López, 1990). Madrid: La Muralla.

COLÁS BRAVO, M. P. y BUENDÍA EISMAN, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

COLLIER, V. P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly, 21*, 617-641.

CONSELLERIA DE EDUCACIÓN (2009). *Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. D.O.G. 121*. Santiago de Compostela: XUNTA DE GALICIA.

CONSELLERIA DE EDUCACIÓN (2009). *Orde do 25 de xuño de 2009 pola que se regula a implantación, o desenvolvemento e a avaliación do segundo ciclo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia*. D.O.G. 134. Santiago de Compostela: XUNTA DE GALICIA

CORTÉS MORENO, M. (1999). *Adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

COUNCIL OF EUROPE (1997). *Language learning for European citizenship: final report of the Project.* Strasbourg: Language Policy Division.

COUNCIL OF EUROPE (2000). *European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines*. Strasbourg: Council of Europe.

COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Language Policy Division.

COUTO-CANTERO, P. (2004). Propuestas metodológicas para una Didáctica de las Les. En Marco López, A., Couto Cantero, P., Aradas Carollo E. y Vieito Liñares, F. (coord.): *Actas del VII Congreso Internacional de la SEDLL*. Diputación Provincial de A Coruña. Vol. II (pp. 567-592). A Coruña: Diputación Provincial de A Coruña.

COUTO-CANTERO, P. (2005). La aplicación de los textos narrativos y fílmicos a la enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras. En Luengo, R., de la Maya, G. y Gutiérrez, P. (eds.): *VIII Simposio Internacional de la SEDLL. Cultura, Interculturalidad y Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 189-196). Badajoz: Diputación de Badajoz.

COUTO-CANTERO, P. (2011). La promoción del multiculturalismo a través del cuento infantil. En López Martínez, D. (ed.): *Actas del XII Congreso Internacional de Literatura Española Contemporánea. El papel de la literatura, el cine y la prensa (TV/ Inernet/MAV) en la configuración y promoción de criterios, valores y actitudes sociales* (pp. 107-119). Santiago de Compostela: Andavira.

COUTO-CANTERO, P. (2012). The Communicative Interaction Model for Teaching and Learning Languages. *Lenguaje y Textos*, 35, 25-34.

COUTO-CANTERO, P. y BOBADILLA PÉREZ, M. (2017): Análisis, Implementación y Evaluación de Programas Bilingües en Galicia y la Universidad de A Coruña. En Gómez Parra, Mª E. &Johnstone R. (eds.): *Educación Bilingüe: Tendencias Educativas y Conceptos Clave / BilingualEducation: EducationalTrends and Key Concepts*(pp. 57-66).Madrid: MECD.

COUTO-CANTERO, P. & FERNÁNDEZ MACEIRAS, T. (2011a): Implementing and Supporting Drama in the EFL Early Childhood Classroom through Storybooks – A Classroom Action-Research in a Bilingual School in Spain. In Tchibozo, G.

(ed.): *Proceedings of the 3rd Paris International Conference on Education, Economy and Society* (pp. 155-162). Strasbourg: Analytrics.

COUTO-CANTERO, P. & FERNÁNDEZ MACEIRAS, T. (2011b). Stakeholders Values, Attitudes and Purposes towards the Teaching and Learning of a Foreign Language through Drama. In Béatrice Boufoy-Bastick (ed.): *The International Handbook of Cultures of Teacher Education: Comparative international issues in Curriculum and Pedagogy* (pp. 195-210). Strasbourg: Analytrics.

COYLE, D., HOOD, P., & MARSH, D. (2010).*Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

CRYSTAL, D. (1976). *Child Language, Learning, and Linguistics*. London: Edward Arnold.

CUMMINS, J. (1979). Cognitive / academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimal age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197-205.

CUMMINS, J. (1981). Age of arrival and inmigrant second language learning in Canada: a reassessment. *Applied Linguistics*, 2 (2), 132-149.

CUMMINS, J.& SWAIN, M. (1986). *Bilingualism in Education*. London: Longman.

DAVIS, K. A. (1995). Qualitative Theory and Methods in Applied Linguistics Research, *TESOL Quarterly*, 29 (3), 427-453.

DELORS, J. (1996.): Los cuatro pilares de la educación. En*La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*(pp. 91-103). Madrid: Santillana/UNESCO.

DEMAZIÈRE, D. y DUBAR, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Paris: Nathan.

DENZIN, N. K. and LINCOLN, Y. S. (eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.

DIAMOND, M. (1988). *Enriching Heredity*. New York: Macmillan.

DILLEY, P. (2000). Conducting succesful interviews: Tips for intrepid research. *Theory into Practice,* 39 (3), 131-137.

DOYÉ, P., HURRELL, A. (1997) *Foreign Language Learning in Primary Schools*. Germany: Council of Europe.

DRYDEN, G. & ROSE, C. (1995). *Fundamentals*. United Kingdom: Accelerated Learning Systems.

DRYDEN, G. & VOS, J. (1997). *The Learning Revolution*. Auckland, NZ: The Learning Web.

DURANTI, A. (1997). *Antropología Lingüística* (trad. P. Tena, 2000). Madrid: Cambridge University Press.

EISENHART, M. A. and HOWE, K. R. (1992). Validity in educational research. In LeCompte, M. D., Millroy, W. L. and Preissle, J. (eds.): *The Handbook of Qualitative Research in Education* (pp. 643-680). San Diego: Academic Press.

ERVIN-TRIPP, S. (1974). Is second language learning like the first? *TESOL Quarterly*, 8, 111-127.

EURYDICE (2005). *Key data on teaching languages at school in Europe*. Brussels: Eurydice.

FENSTERMACHER, G. D. (1986). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M.C. (comp.):*La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos* (trad. O. Castillo, 1989) (pp. 149-179). Barcelona/Buenos Aires: Paidós.

FERGUSON, C. & GARNICA, O. (1975). Theories of phonological development. In E. H. Lenneberg y E. Lenneberg (eds.): *Foundations of Language Development, vol. 1* (pp. 153-180). New York: Academic Press.

FLEDGE, J. E. (1981). The phonological basis of foreign accent: a hypothesis. *TESOL Quarterly,* 15 (4), 443-55.

FLEDGE, J. E. (1991). Perception and production: the relevance of phonetic input to L2 phonological learning. In T. Huebner & C. A. Ferguson (eds.): *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories* (pp. 249-290). Amsterdam: Benjamins.

FLORES, C. and CORCOLL, C. (2014). *Learning a Foreign Language in Infant Education: a Challenge for the School*. Recuperado marzo 29, 2014, a partir dehttp://srvcnpbs.xtec.cat/cirel/cirel/docs/pdf/challenge.pdf

FLORES, C., y CORCOLL, C. (2008) *Learning a foreign language in Infant Education: a challenge for the school. Learning English in Infant Education.*Barcelona: Universitat Ramón Llul.

FONTANA, A. and FREY, J. H. (1994). Interviewing. The art of science. In Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (eds.): *Handbook of Qualitative Research* (pp. 361-376). London: Sage.

FRAZIER, L. (1995). Issues of representation in psycholinguistics. In J.L. Miller & P.D Eimas (eds.): *Speech, Language and Communication* (pp. 37-79). San Diego: Academic Press.

FREEMAN, D. (1995). Asking 'good' questions: perspectives from qualitative research on practice, knowledge, and understanding in teacher education. *TESOL Quarterly*, 29 (3), 581-585.

GARDNER, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

GARDNER, R. C., & LAMBERT, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning.* Rowley, Mass: Newbury House Publishers.

GATTULLO, F. (2000). Corrective feedback and teaching style: Exploring a relationship. In J. Moon & M. Nikolov (Eds.): *Research into teaching English to young learners* (pp. 295-311). Pécs: University Press Pécs.

GEERTZ, C. (1973). *La interpretación de las culturas* (trad. A. L. Bixio, 1997). Barcelona: Gedisa.

GEERTZ, C. (1988). *El antropólogo como autor* (trad. A. Cardín, 1989). Barcelona/Buenos Aires: Paidós.

GEFFEN, G., BRADSHAW, J. L. & NETTLETON, N. C. (1972). Hemispheric aismetry: verbal and spatial encoding of visual stimuli. *Journal of Experimental Psychology*, 95 (1), 25.

GENESEE, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, MA: Newbury House.

GENESEE, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students? In T. K. Bhatia & W. Ritchie (eds.): *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism* (pp. 547–576). Malden: Blackwell.

GENESEE, F. & LINDHOLM-LEARY, K. (2013). Two case studies of content-based language education. *Journal of Immersion and Content-Based Education*, 1, 3-33.

GIL, X., GARCÍA, E. i RODRÍGUEZ, G. (1995). Anàlisi de dades en la investigació etnográfica.*Temps d'Educació*, 14, 61-82.

GLASER, B. G. and STRAUSS, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.

GRADDOL, D. (1997). *The Future of English.* London: British Council.

GROTJAHN, R. (1987). On the methodological basis of introspective methods. En Færch, C. and Kasper, G. (eds.): *Introspection in Second Language Research*. (pp. 54-81). Clevedon: Multilingual Matters.

GROTJAHN, R. (1991). The research programme Subjective Theories. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 187-214.

GROTJAHN, R. (1993). Qualitative vs. quantitative Fremdsprachenforschung. Eine erklärungsbedürftige und unfruchtbare Dichotomie. In Timm, J.-P. and Vollmer, H. (eds.): *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung* (Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, Essen) (pp. 223-248). Bochum: DGFF.

GROTJAHN, R. (2000). Einige Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie. In Aguado, K. (ed.): *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung* (pp. 19-30). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

GUILLÉN, C. (1994). En torno a las prácticas en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: la presencia masiva del escrito.*Intercomprenssao. Revista de Didáctica das Linguas*, 4; 129-143.

GUMPERZ, J. and HYMES, D. (Eds.) (1964). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication.* New York: Basil Blackwell.

HABERMAS, J. (1973). Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

HABERMAS, J. (1978). *Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien*. Frankfurt /Main: Suhrkamp.

HABERMAS, J. (1982). *Zur Logik der Sozialwissenschaften*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

HAKUTA, K., BIALYSTOK, E., & WILEY, E. (2003). Critical evidence: A test of the critical period hypothesis for second-language acquisition. *Psychological Science*, 14, 31-38.

HAMMERSLEY, M. and ATKINSON, P. (1983). *Ethnography: Principles in Practice*. New York: Tavistock.

HARLEY, B. (1998). The outcomes of early and later language learning. In M. Met (ed.): *Critical issues in early second language learning. Building for our children's future* (pp. 26-31). Glenview, IL: Scott Foresman-Addison Wesley.

HARLEY, B. & HART, D. (1997). Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages. *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (3), 379-400.

HARMER, J. (2007) *The Practice of English Language Teaching.* London: Pearson Longman ELT (Fourth Edition).

HATCH, E. and LAZARATON, A. (1991). *The Research Manual: Design and Statistics for Applied Linguistics.* New York: Newbury House.

HITCHCOCK, G. and HUGHES, D. (1995). *Research and the Teacher: A Qualitative Introduction to School-based Research*. London/New York: Routledge.

HOLEC, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning.* Oxford: Pergamon.

HOLLIDAY, A. (1996). Developing a sociological imagination: Expanding ethnography in international English language education. *Applied Linguistics*, 17 (2), 234-255.

HUBER, G. L. (1992). El análisis de las teorías de los profesores a través de la entrevista. En Estebaranz García, A. y Sánchez García, V. (eds.):*Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (I) Conocimiento y teorías implícitas* (pp. 23-40). Sevilla: Universidad de Sevilla.

HUETE GARCIA, C. y PÉREZ ESTEVE, P. (2003). La introducción temprana de una lengua extranjera: aportaciones para emprender un fascinante camino. En Consejería de Educación y Cultura (Región de Murcia):*Enseñanza-Aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas* (pp. 13-19). Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

HUSÉN, T. (1999). Research paradigms in education. In Keeves, J. P. and Lakomski, G. (eds.): *Issues in Educational Research* (pp. 31-39). Oxford: Elsevier Science/Pergamon.

HYMES, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. London: Tavistock.

JACOBS, B. & SCHUMANN, J. (1992). Language Acquisition and the Neurosciences: towards a more integrated perspective. *Applied Linguistics*, 13: 282-301.

JANTSCHER, E., & LANDSIEDLER, I. (2000). Foreign language education at Austrian primary schools: An overview. In M. Nikolov & H. Curtain (eds.): *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond* (pp. 13-28). Strasbourg: Council of Europe.

JOHNSON, D. (1992). *Approaches to Research in Second Language Learning*. New York: Longman.

KALLENBACH, C. (1996). *Subjektive Theorien –Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

KENNEDY, B. (1988). Adult versus child L2 acquisition: an information processing approach. *Language Learning*, 38: 477-496.

KING, K. & MACKLEY, A. (2007).*The Bilingual Edge: why, when and how to teach your child a second language*. New York: Collins.

KLEIN, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.

KOHONEN, V., JAATINEN, R., KAIKKONEN, P. and LEHTOVAARA, J. (2001). *Experiential Learning in Foreign Language Education*. Harlow (Essex): Pearson Education.

KOTULAK, R. (1996*). Inside the Brain. Revolutionary discoveries of how the mind works.* Kansas City: Andrews and McMeel.

KVALE, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing.* Thousand Oaks (CA)/London/New Delhi: Sage.

LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. L. (1991). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas* (trad. I. Molina Martos y P. Benítez Pérez, 1994). Madrid: Ed. Gredos.

LARZABAL, L. (2011). La función del maestro de Educación Infantil. *Revista Arista Digital*, 14, 1-16.

LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.

LAZARATON, A. (1995). Qualitative research in applied linguistics: a progress report. *TESOL Quarterly*, 29 (3), 455-472.

LECOMPTE, M. (2000). Analyzing qualitative data. *Theory into Practice,* 39 (3), 146-154.

LECOMPTE, M., D., MILLROY, W.L. and PREISSLE, J. (eds.) (1992). *The Handbook of Qualitative Research in Education.* San Diego: Academic Press.

LENNEBERG, E. (1967*). Biological foundations of language*. New York: Wiley

LITTLEWOOD, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: CUP.

LONG, M. (1990). Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition,* 12 (3), 251-285.

LONG, M. H. (1983). Inside the 'black box': methodological issues in classroom research on language teaching. In Seliger, Herbert W. and Long, Michael H. (eds.): *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition* (pp. 3-36). Cambridge (Mass.): Newbury House.

LÓPEZ VALERO, A. y E. ENCABO FERNÁNDEZ (2000). Construyendo la identidad científica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura: el necesario eclecticismo disciplinar.*Didáctica (Lengua y Literatura),* 12, 183-198.

LORENZO, F. (2015). Los logros del bilingüismo. *Cuadernos de Pedagogí*a, 458, 69-73.

LORENZO, F. (2016). Communicative language competence: strategies for reading literacy advance in PISA scores. *Revista de Educación*, 37, 142-158.

LORENZO, F. (2017). Historical Literacy in bilingual settings: Cognitive academic language in L2 History narratives. *Linguistics and Education*, 37, 32-41.

LORENZO, F. & DALTON-PUFFER, Ch. (2016). Telling the past in a second language. History CLIL. In T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore, & U. Smit (eds.): *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education* (pp. 55-57). Bristol: Multilingual Matters.

LORENZO, F. & RODRÍGUEZ, L. (2014). Onset and expansion of L2 cognitive academic language proficiency in bilingual settings: CALP in CLIL. *System*, 47, 64-72.

LORENZO, F. and TRUJILLO F. (2017). Languages of schooling in European policymaking: present state and future outcomes. *European Journal of Applied Linguistics*, 5 (2); 177-197.

LORENZO, F., TRUJILLO, F., y VEZ, J. M. (2011). *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas.* Madrid: Ed. Síntesis.

LORENZO, F.; CASAL, S. & MOORE, P. (2010). The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Lingu*istics, 31 (3), 418-442.

LORITZ, D. (1991). Cerebral and Cerebellar models of Language Learning. *Applied Linguistics*, 12 (3), 299-318.

LOW, L., BROWN, S. JOHNSTONE, R. & PIRRIE, A. (1995). *Foreign languages in Scottish primary schools – Evaluation of the Scottish Pilot Projects.* (Final Report). Stirling: Scottish CILT.

LOW, L., DUFFIELD, J., BROWN, S. & JOHNSTONE, R. (1993). *Evaluating foreign languages in Scottish primary schools.* Stirling: Scottish CILT.

LYSTER, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins.

MACWHINNEY, B. (2005). A unified model of language development. In J. F. Kroll & A. M. B. De Groot (eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 49-67). Oxford: Oxford University Press.

MADRID MANRIQUE, M. y MADRID FERNÁNDEZ, D. (2014): *La formación inicial del profesorado para la educación bilingüe.* Granada: Editorial Universidad de Granada.

MADRID, D. (1998): La función docente del profesorado de idiomas. En C. Gómez y M. Fernández (eds.):*La función docente en educación infantil y primaria desde las nuevas especialidades* (pp. 215-236). Granada: GEU.

MADRID, D. (2008a). La formación del profesorado de lengua extranjera para la investigación en el aula. En A. Linde, J. Santana y C. Wallhead (eds.): *Studies in Honour of Neil McLaren. A man for all seasons* (pp. 93-105). Granada: Editorial Universidad de Granada.

MADRID, D. (2008b). Modelo para explorar la motivación del alumnado en el aula de LE. En R. Sánchez García (ed.): *Lecciones Azules: Lengua, Literatura y Didáctica* (pp. 25-49). Madrid: Visor Libros.

MADRID, D. (2012). La formación de los maestros de inglés a lo largo de la historia. *Greta (Revista para profesores de inglés),* vol. 20, nº 1 y 2, pp. 36-53.

MADRID, D. (2014). Integrating the European Portfolio in a competency-based teacher education approach. In J. D. Martínez Agudo: *English as a foreign language teacher education. Current perspectives and challenges* (pp. 35-58). Amsterdam: Rodopi.

MADRID, D. & ORTEGA MARTÍN, J. L. (2014). *Teaching Practice Guide for Primary School*. Granada: GEU.

MADRID, D. y ORTEGA MARTÍN, J. L. (2006). *Teaching Practice Workbook for Language Teachers*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

MÄGISTE, E. (1984). Further evidence for optimal age hupothesis in Second Language Learning. In J.P. Lantolf & A. Labarca (eds.): *Research in Second Language learning: Focus on the classroom* (pp. 51-58). Norwood, New Jersey: Ablex.

MALINOWSKI, B. (1923). El problema del significado en las lenguas primitivas. En Ogden, C.K. y Richards, I. A. (eds.):*El significado del significado* (trad. E. Prieto, 1954) (pp. 310-352). Buenos Aires: Paidós.

MARTIN, R. C. (2003). Language processing: functional organization and neuroanatomical basis. *Annu. Rev. Psychol*., 54, 55-89.

MASON, J. (1996). *Qualitative Research*. London: Sage.

MAYKUT, P. y MOREHOUSE, R. (1994). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica* (trad. R. Pujol Álvarez y C. Raventos Roure, 1999). Barcelona: Hurtado.

MAYRING, P. (1999). Qualitativ orientierte Forschungsmethoden in der Unterrichtswissenschaft –ein Anwendungsbeispiel aus der Lernstrategieforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 27 (4), 292-309.

MCLAREN, N. and D. MADRID (1996). *A Handbook for TEFL.* Alcoy: Marfil.

MCLAUGHIN, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.

MEAD, M. (1972). *Experiencias personales y científicas de una antropóloga* (trad. C.S. Seibert de Yujnovsky, 1994). Barcelona/Buenos Aires: Paidós.

MENYUK, P. (1981). *Language and Maturation*. Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology.

MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ, J., & VILKE, M. (2000). Eight years after: Wishful thinking vs the fact of life. In J. Moon & M. Nikolov (eds.): *Research into teaching English to young learners* (pp. 67-86). Pécs: University Press Pécs.

MILES, M. and HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Source Book.* Thousand Oaks (Ca.): Sage.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2013). *LOMCE: Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa.* Madrid: BOE.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE, (2013). *La Enseñanza de las Lenguas Extranjeras en el sistema Educativo Español. Curso 2012/13.*Colección Eurydice. Madrid: REDIE.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990). *Ley Orgánica General del Sistema Educativo*. Madrid: BOE.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991). *Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria*. Madrid: BOE.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2011). *Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria*. Madrid: BOE.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, (1982). *Real Decreto 3087/1982 de 12 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica*. Madrid: B.O.E.

MONTERO MESA, L. et al. (1990). Análisis de necesidades en formación del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 8, 16; 175-182.

MOREAU, M.L. & RICHELLE, M. (1981). *L'Acquisition du Langage*. Bruselas: Pierre Mardoga.

MORENO, F. (2012). *Las Competencias Clave del Profesorado de Lenguas Segundas y Extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes.

MOYANO, A., MUÑOZ, A., PÉREZ ESTEVE, P. (1996) *Enseñar y Aprender una lengua extranjera en el segundo ciclo de Educación Infantil.* Rosa Sensat (ed.) Madrid: MEC.

MÜLLER-HARTMANN, A. and SCHOCKER-V. DITFURTH, M. (eds.) (2001). *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*, (Giessener Beiträge zu Fremdsprachendidaktik, ed. Bredella y otros). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

MUMMERY, C. J., Patterson, K., Price, C. J., Ashburner, J., Frackowiak, R. S. J. and J. R. Hodges (2000). A voxel-based morphometry study of semantic dementia: relationship between temporal lobe atrophy and semantic memory. *Ann. Neurol.,* 47 (1), 36-45.

MUNSELL, P.E. et al. (1988). Language and the brain: a comprehensive survey of recent conclusions. *Language Learning*, 38, 261-278.

NIKOLOV, M. (2000). Teaching foreign languages to young learners in Hungary. In M. Nikolov & H. Curtain (eds.): *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond* (pp. 29-40). Strasbourg: Council of Europe.

NIKOLOV, M. (2002). *Issues in English language education*. Bern: Peter Lang.

NUNAN, D. (1991). Methods in second language classroom-oriented research. A critical review. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 249-274.

NUNAN, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

NUNAN, D. (1998). *El diseño de las tareas para la clase comunicativa.* Madrid:CUP.

ORNSTEIN, R. (1984). *The Amazing Brain*. Boston: Houghton Mifflin.

ORTEGA MARTÍN, J. L. (2015). La realidad de la enseñanza bilingüe. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 61-68.

ORTEGA MARTÍN, J. L. (2003). *Estudio Experimental sobre los Aspectos Motivadores del Profesor de Idioma*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

ORTEGA MARTÍN, J. L. y MADRID, D. (2006). *Teorías curriculares y práctica docente en la clase de inglés*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

OYAMA, S . (1979). The concept of the critical period in developmental studies. *Merrill-Palmer Quarterly*, 83-103.

PALLIER, C. (2007). Critical periods in language acquisition and language attrition. In Barbara Köpke, Monika S. Schmid, Merel Keijzer, and Susan Dostert (eds.): *Language Attrition: Theoretical perspectives* (pp. 9-37). Amsterdam: John Benjamins.

PALLIER, C., BOSCH, L. & SEBASTIAN-GALLÉS, N. (1997). A limit on behavioral plasticity in speech perception. *Cognition*, 64, B9-B17.

PARADIS, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.

PARKINSON, B. (1993). Can applied linguists do ethnographic interviews?. *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 96-109.

PATKOWSKI, M.S. (1990). Age and Accent in a Second Language: A reply to James Emil Flege. *Applied Linguistics*, 11, 73-89.

PENFIELD, W. (1965). Conditioning the uncommitted cortex for language learning. *Brain*, 88, 787-798.

PENFIELD, W. and ROBERTS, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

PENNINGTON, F. C. (1989). Evaluación de necesidades en la educación de adultos. En T. Husén y T.N. Postlethwaite (eds.): *Enciclopedia Internacional de la Educación*, v. 2 (pp. 2512-2538). Madrid: Vicens-Vives/MEC.

PÉREZ ESTEVE, P. y V. ROIG ESTRUCH (2009). ¿Enseñar inglés o enseñar en inglés?*TRIBUNA ABIERTA. CEE Participación Educativa*, 12, 87-99.

PIAGET, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*. Paris: Presses Universitaires de France (hay traducción castellana de E. Bustos, *La equilibración de las estructuras cognitivas*, Madrid: Siglo XXI ,1978).

PINKER, S. (1994). *The Language Instinct*. New York, NY: W. Morrow and Co.

PINTO, A.& PILOTTTI, U. (1993). Italien, dialecte et langue étrangères à l'école élémentaire. Evaluation dúne expérience en Italie. *Actes de la IV ème Rencontre Internationale Langues e Cités.* Beçanson, May 1992.

PUFAHL, I., RHODES, N., & CHRISTIAN, D. (2000). *Foreign language teaching: What the United States can learn from other countries*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

PULIDO MOYANO, R. A. (1995). Etnografia i investigació educativa: concepcions esbiaixades, relacions malenteses.*Temps d'Educació*, 14, 11-32.

RENKL, A. (ed.) (1999). Quantitative und qualitative Analysen in der Lehr-Lernforschung: Perspektiven zur Integration. *Unterrichtswissenschaft*, 27 (4), 290-336.

RODRÍGUEZ SUÁREZ, T.; RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, R. y LÓPEZ TÉLLEZ, G. (1999): Aprendizaje temprano de lenguas extranjeras y desarrollo del pensamiento.*Aula Abierta*, 73; 191-204.

SAN ISIDRO, X. (2009) *O Inglés en Infantil: Unha Porta ao Plurilingüismo. Santiago de Compostela:* Xunta de Galicia. Consellería de Educación y Ordenación Universitaria.

SANDÍN ESTEBAN, Mª Paz (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones.* Madrid: McGraw-Hill.

SAVILLE-TROIKE, M. (1989). *The Ethnography of Communication: An Introduction*. Oxford: Blackwell (2ª ed.).

SCOVEL, T. (1969). Foreign accents, language acquisition and cerebral dominance, *Language learning*, 19, 245-253.

SELIGER, H. W. and SHOHAMY, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.

SELIGER, H.W. (1982). On the possible role of the right hemisphere in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 16, 307-314.

SHEN, X. N. (1990). Ability of learning the prosody of an intonational language by speakers of a tonal language: Chinese speakers learning French prosody. *IRAL*, 28 (2), 119-134.

SHYAMLEE, S. D., PHIL, M. (2012). Use of Technology in English Language Teaching and Learning: An Analysis. In *2012 International Conference on Language, Medias and Culture IPEDR vol. 33* (pp. 150-156). Singapore: IACSIT Press.

SINGLETON, D. (1995). Introduction: le rôle de la forme et du sens dan le lexique mental en L2.*Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 3, 3-28.

SINGLETON, D. M., & RYAN, L. (2004). *Language acquisition: The age factor*. Clevedon: Multilingual Matters.

SKEHAN, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

SMITH, L. M. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.

SNOW, C. E. (1983). Age differences in second language research finding any folk psychology. In K. M. Bailey et al. (eds.): *Second Language Acquisition Studies* (pp. 141-150). Rowley, Mass.: Newbury House.

SORIANO, F. I. (1995). *Conducting Needs Assessment*. Thousand Oaks (Ca.): SAGE Publications.

SPRADLEY, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

STEIN, N.L. and GLENN, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R.O. Freedle (ed.): *New directions in discourse processing, vol 2* (pp. 53-120). Noorwood, NJ: Ablex.

STERN, H. H. (1976). Optimal age: Myth or reality? *Canadian Modern Language Review*, 32 (3), 283-294.

STEWART, J. H. (2005). Foreign Language Study in Elementary Schools: Benefits and Implications for Achievement in Reading and Math. *Early Childhood Education Journal*, 33 (1), 11-16.

SWAIN, M. and LAPKIN, S. (1986). Immersion French in secondary schools: "The goods" and "the bads". *Contact*, 5 (3), 2-9.

TAFT, R. (1999). Ethnographic research methods. In Keeves, J.P. and Lakomski, G. (eds.): *Issues in Educational Research* (pp. 113-120). Oxford: Elsevier Science/Pergamon.

TAYLOR, J. and BOGDAN, W. (1984). *Introduction to Qualitative Research*. New York: John Wiley.

THARP, R., ESTRADA, P., DALTON, S. y YAMAUCHI, L. (2002). *Transformar la Enseñanza. Excelencia, Equidad, Inclusión y Armonía en las Aulas y las Escuelas*. Barcelona: Paidós.

TOBÓN, S., PIMIENTA, J.H. y GARCÍA, J.A. (2010). *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación*. México: Pearson Educación.

TOMA, J. D. (2000). How getting close to your subjects makes qualitative data better. *Theory into Practice*, 39 (3), 177-184.

TRUJILLO, F. (2015) Un abordaje global de la competencia lingüística. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 10-13.

ULLMAN, M. (2001). The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: The declarative/procedural model. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4, 105-122.

VAID, J. (1983). Bilingualism and brain lateralization. In S. J. Segalowitz (ed.): *Language Funtions and Brain Organization* (pp. 315-339). New York: Academic Press.

VALSINER, J. (1983). Hemispheric specialization and integration in child development. In S. J. Segalowitz (ed.): *Language Funtions and Brain Organization* (pp. 321-343). New York: Academic Press.

VAN LACKER, D. R.& KEMPLER, D. (1987). Comprehension of familiar phrases by left but not right-hemisphere damaged patients. *Brain and Language*, 32, 365-277.

VAN LIER, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner: Ethnography and secondlanguage classroom research*. London: Longman.

VAN LIER, L. (1990). Ethnography: Bandaid, Bandwagon, or Contraband? In Brumfit, C. and Mitchell, R. (eds.): *Research in Language Classroom* (pp. 33-53). London: Modern English Publications & The British Council.

VAN LIER, L. (1998). The relationship between consciousness, interaction and language learning. *Language Awareness*, 7 (2/3), 128-145.

VAN MANEN, M. (1998). *El Tacto en la Enseñanza: el Significado de la Sensibilidad Pedagógica*. Barcelona: Paidós

VAN OERS, B. (2003). Learning resources in the context of play. Promoting effective learning in early childhood. *European Early Childhood Education Journal*, vol. 11, 1; 7-26.

VEZ J. M. (2001): *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Rosario (Arg.): HomoSapiens.

VEZ, J. M. (ed.); GUILLÉN, C. y ALARIO, C. (2001). *Didáctica de la lengua extranjera en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Síntesis.

VIGNER, G. (1995): Présentation et organisation des activités dans les methods, *nº especial Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, pp. 324-339.

VRIES, G. de, HARTEVELT, M. and OOSTERHOOLT, R. (1966). Private Camera Conversation Method. A new method for eliciting user responses? In P. W. Jordan; B. Thomas; B.A. Weerdmeester and I.L. McClelland (eds.): *Usability Evaluation in Industry* (pp. 358-360). London: Taylor & Francis.

WANG, W-P. (2001). Young learners of a foreign language: theoretical considerations. *Wenzao Journal*, 15, 345-354.

WATSON-GEGEO, K. A. (1988). Ethnography in ESL: Defining the Essentials. *TESOL Quarterly*, 22 (4), 575-592.

WATSON-GEGEO, K. A. (2001). Mind, language, and epistemology: Toward a language socialization paradigm for SLA. *The Modern Language Journal*, 88 (3), 331-350.

WEISCHEDEL, W. (1975). *Die philosophische Hintertreppe. 34 große Philosophen in Alltag und Denken*. München: Deutscher Taschenbuchverlag.

WHITE, L., & GENESEE, F. (1996). How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition. *Second Language Research*, 12(3), 233- 265.

WITKIN, B. R. and J. W. ALTSCHULD (1995). *Planning and conducting needs assessments. A practical guide.* Thousand Oaks (Ca.): SAGE.

WITTROCK, M. C. (comp.) (1986). *La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos* (trad. 1989). Barcelona/Buenos Aires: Paidós.

WOODS, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

WOODS, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa* (trad. M. Aurelio Galmarini, 1987). Madrid/Barcelona: Paidós/MEC.

WOODS, P. (1992). Symbolic Interactionism: Theory and Method. In LeCompte, M. D., Millroy, W. L. and Preissle, J. (eds.): *The Handbook of Qualitative Research in Education* (pp. 337-404). San Diego: Academic Press.

XUNTA DE GALICIA. (2009). *Decreto 330/2009, do 4 de xuño, polo que se establece o currículo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG do 23 de xuño de 2009).*Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ANEXOS

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ANEXO I

Instrumento: Cuestionario personal

Código					

1. Tipo de centro escolar

1.1. Ubicación
1.1.1.□Rural
1.1.2.□Urbano

1.2. Modelo
1.2.1.□Público
1.2.2.□Concertado
1.2.3.□Privado

1.3. Etapas que se imparten en el centro
1.3.1.□Infantil y primaria
1.3.2.□Infantil, primaria y secundaria
1.3.3.□Infantil, primaria, secundaria y bachillerato

1.4. Número de aulas/ clases por nivel educativo
1.4.1.□1 línea
1.4.2.□2 líneas
1.4.3.3 ó más líneas

1.5. Centro adscrito al "programa de anticipación de la primera lengua extranjera"
1.5.1.□sí
1.5.2.□no

2. Experiencia docente:

2.1. Profesor generalista en Primaria

2.1.1.□Menos de 6 años

2.1.2.□entre 6 y 10 años

2.1.3.□más de 10 años

2.2. Profesor de inglés en primaria

2.2.1.□Menos de 6 años

2.2.2.□entre 6 y 10 años

2.2.3.□más de 10 años

2.3. Profesor de inglés en Educación Infantil.

2.3.1.□menos de 3 años

2.3.2.□entre 3 y 6

2.3.3.□más de 6 años

3. Situación docente actual

3.1. Materias que imparte

3.1.1.□inglés

3.1.2.□inglés y lenguas

3.1.3.□inglés y otras materias

3.2. Número de sesiones semanales totales que imparte en su centro

3.2.1.□entre 10 y 15

3.2.2.□entre 16 y 20

3.2.3.□más de 20

3.3. Nivel(es) en los que imparte docencia en inglés actualmente

3.3.1.□E. Infantil.

3.3.2.□E. Infantil y E. Primaria

3.3.3.□E. Infantil, E. Primaria y E. Secundaria

3.4. Número de grupos de E. Infantil en los que imparte inglés

3.4.1.□uno

3.4.2.□dos

3.4.3.□tres o más

3.5. Numero de alumnos por grupo

3.5.1.□menos de 10

3.5.2.□entre 10 y 15
3.5.3.□más de 15

3.6. Cursos en los que imparte Inglés en E. Infantil
3.6.1.□3º de E. Infantil (5 años)
3.6.2.□2º de E. Infantil (4 años)
3.6.3.□2º de E. Infantil y 3º de E. Infantil
3.6.4.□1º, 2º y 3º de E. Infantil (3 años)

4. Organización de la Docencia del Inglés en E. Infantil

4.1. Número de sesiones semanales por aula
4.1.1.□una
4.1.2.□dos
4.1.3.□tres
4.1.4.□cuatro o más

4.2. Duración de las sesiones
4.2.1.□15 minutos
4.2.2.□30 minutos
4.2.3.□45 minutos
4.2.4.□60 min. o más

4.3. Método empleado en Educación Infantil
4.3.1.□Material elaboración propia.
4.3.2.□Material elaboración del Departamento de Lenguas Extranjeras
4.3.3.□Manual de editorial (los alumnos tienen libro de actividades)
4.3.4.□Material de diferentes editoriales

4.4. Programación de la materia
4.4.1.□confeccionada por la editorial
4.4.2.□negociada con el Equipo Pedagógico de E. Infantil
4.4.3.□elaborada desde el Departamento de Lenguas extranjeras
4.4.4.□elaborada por el profesor de aula sin ayuda externa.

4.5. La evaluación del progreso de los alumnos en inglés se realiza …
4.5.1.□en sesión con el equipo pedagógico de E. Infantil
4.5.2.□en el departamento de Lenguas Extranjeras
4.5.3.□con el profesor/a tutor/a del aula

4.5.4.□por el profesor de la materia.

4.6. Calificación de los alumnos en la materia

4.6.1.□integrada en el boletín de calificaciones de E. infantil

4.6.2.□comunicada en documento aparte.

4.6.3.□no se califica a los alumnos

ANEXO II

Instrumento: Entrevista profesor (grabada en audio)

Código					

1. ¿Cómo comenzó usted a impartir clases de inglés en educación infantil? ¿Cuándo fue eso?

2. ¿Cree que los alumnos de esta edad, 3, 4, 5 están suficientemente preparados para aprender una lengua extranjera?

3. ¿Qué materiales emplea en sus clases de inglés de infantil y con qué frecuencia? ¿flash-cards, posters, CDs de audio, videos/ DVD, juguetes/ objetos, pizarra, colores para pintar, …?

4. ¿Cree que el tiempo dedicado semanalmente a esta materia es suficiente, insuficiente o excesivo?

5. Según su experiencia, ¿en qué se debe hacer más hincapié en esta edad, en las destrezas receptivas (escuchar, entender) o en las destrezas productivas (escribir, hablar)? ¿por qué?

6. ¿Tiene problemas de actitud de los alumnos a la hora de realizar las sesiones? ¿de qué tipo?

7. En qué se fija a la hora de evaluar el progreso de los alumnos? Capacidad para interaccionar con los demás, capacidad para trabajar autónomamente, capacidad para entender las órdenes que se le dan, capacidad para utilizar palabras en inglés …

8. ¿Dónde realizan los alumnos las actividades durante las sesiones y qué actividades realizan? ¿en la silla? ¿En la alfombra? ¿moviéndose por el aula?

9. ¿Utiliza rutinas para el inicio de las sesiones o actividades? (good morning, hello I'm the teacher)

10. ¿En qué tipo de actividad se siente más cómodo y nota que los alumnos progresan más?

11. ¿Cuáles son las actividades de la clase de inglés que le gustan más a los niños?

12. ¿Emplea usted canciones o tonadas para la enseñanza de la lengua inglesa? ¿por qué?

13. A la hora de evaluar su práctica educativa ¿en qué se fija? En la atención de los alumnos, en la capacidad de los alumnos para emplear vocablos en inglés, en la satisfacción de los alumnos al realizar las tareas, …

14. ¿Cree que el centro y el profesorado del mismo valora el aprendizaje de lenguas extranjeras?

15. ¿Qué es prioritario para usted en la práctica educativa del inglés en E. infantil?

16. Si usted pudiese modificar la organización de la materia de inglés en E. Infantil, ¿qué cambiaría? ¿horarios, contenidos, metodología, recursos? ¿por qué?

17. ¿Ha recibido información de los proyectos de la administración educativa relativos a la enseñanza /aprendizaje de lenguas?

18. Conoce usted el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas o el Portafolio Europeo de Lenguas?

19. ¿Cree que necesita más formación para mejorar su práctica docente? ¿en qué aspecto? Dominio de la lengua inglesa, metodología educativa, dominio de las tecnologías (TIC), …

20. ¿Le resultaría útil un organismo consultivo que le aconsejase y le asesorase en el desarrollo de su tarea docente?