



Vol. 4 (1), Abril 2015, 211-243

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 23-07-2014

Fecha de aceptación: 06-03-2015

La enseñanza del inglés en el primer ciclo de la Educación Infantil como práctica en escuelas y centros educativos. Propuesta de un modelo de actuación.

Eva María Barreira Cerqueiras

España

Resumen

Multitud de estudios han resaltado la capacidad lingüística de los niños en sus primeros años de vida en lo que respecta al dominio de su lengua materna y de otras no propias de su entorno. Todo ello ha supuesto la aparición de movimientos a favor de la introducción curricular de nuevas lenguas a edades tempranas en los sistemas educativos oficiales de los diversos estados miembro de la Unión Europea. España no ha sido menos en esta cuestión y ha integrado la enseñanza de una lengua extranjera -el inglés concretamente- a partir de los tres años de edad (etapa de la Educación Infantil) a través de la promulgación en el año 2006 de la *Ley Orgánica de Educación*. Esto viene a confirmar, en nuestro contexto más próximo, movimientos a favor del dominio lingüístico en los primeros años,

Teaching English in the first cycle of Early Childhood Education as a practice in educative centres and schools. Proposal for an action model.

Eva María Barreira Cerqueiras

España

Abstract

Many researches have highlighted the language skills of children in their first years of life, about all in the command of their native language and other non-specific languages of their environment. This has led to the emergence of movements in favor of the introduction of new languages at an early age in formal educational systems of the European Union. Spain has not fallen behind in this matter, and has integrated the teaching of a foreign language, English, from three years old (stage of Preschool Education) through the enactment of the Education Bill of 2006. This confirms, in our immediate context, these movements for linguistic proficiency in the early years, given the capabilities that show the subjects with respect to the acquisition of the own language or a foreign one. Our contribution,

dadas las capacidades que muestran los individuos con respecto a la adquisición de la lengua propia o extranjera. Nuestra aportación, no obstante, desea ir un paso más allá. Proponemos una serie de pautas educativas y metodológicas para la introducción de la lengua inglesa ya desde los primeros años de vida en aquellas Escuelas y Centros que desarrollen la enseñanza del primer ciclo de la Educación Infantil y deseen dar un carácter innovador y de distinción a su proyecto educativo con la oferta de estas enseñanzas.

Palabras claves: Aprendizaje, Adquisición, Lengua Extranjera, Lengua Materna, Educación Infantil, Inglés, Propuesta Didáctica.

however, want to go one step further. We propose a series of educational and methodological guidelines for the introduction of the English language from the earliest years of life in those Schools and Centres which cover the first cycle of Preschool Education, if these wish to give an innovative character and distinction to their educational project by offering these teachings.

Keywords: Learning, Acquisition, Foreign Language, Mother Tongue, Early Childhood Education, English, Didactic Proposal.

Introducción

Son multitud de estudios y autores los que hablan de la capacidad lingüística tan amplia que poseen los niños en sus primeros años de vida (Chomsky, 1981; Bruner, 1986). Y también desde múltiples ámbitos científicos (psicología, neurociencia y neurolingüística, antropología, etc.). De ahí que en las últimas décadas se haya abogado por la enseñanza de una lengua extranjera a edades muy tempranas, de manera que se aprovechen al máximo estas capacidades. Esto se ha conectado e integrado directamente en esos movimientos a favor de un mayor interés por la atención educativa y sociofamiliar de los niños de 0 a 6 años (Antón, 2013).

Igualmente, los cambios legislativos producidos en España y en la Comunidad Autónoma de Galicia han venido a confirmar estas tendencias y a dar lugar a una serie de experiencias educativas innovadoras y con posibilidades de transferencia. Todo esto, junto con el contexto social y cultural en el que nos situamos (un mundo globalizado donde prima la apertura hacia nuevos contextos y países) hace que el desarrollo temprano de la competencia comunicativa en una lengua extranjera sea cada vez más necesario.

Cabe destacar que la primera lengua extranjera seleccionada para su impartición en el Sistema Educativo español ha sido mayoritariamente el Inglés por su influencia “estratégica, económica y universalidad” (Murado, 2010, p. 9) en todos los ámbitos. La enseñanza en inglés es considerada, en consecuencia, una necesidad social y educativa ya que cada vez somos más conscientes de la necesidad de poder comunicarnos todos en, al menos, una misma lengua (Ortiz, 2008).

El aprendizaje de nuevas lenguas a edades tempranas

Es preciso aclarar ciertas cuestiones con respecto a la adquisición/aprendizaje del lenguaje, de manera que establezcamos las bases sobre las que apoyamos esta aportación. En este sentido, entendemos por *lengua materna* aquella que el niño *adquiere* de forma natural, pues se utiliza en su entorno de nacimiento y desarrollo. Se produce una inmersión completa en la lengua propia al estar expuesto a los sonidos y al habla que producen los adultos del entorno. De esta forma, el niño será capaz de identificar de manera temprana, los sonidos que pertenecen a su lengua propia (Bruner, 1986).

La *segunda lengua* es aquella que se aprende con posterioridad. No responde al mismo proceso *natural* de aprendizaje, sino que ésta se aprende de manera consciente, es decir, llevándose a cabo un proceso de enseñanza de las reglas sintácticas, gramaticales, etc., de esta nueva lengua.

Al hablar de lengua materna estamos haciendo mención al proceso de adquisición y al hablar de segunda lengua nos referimos al proceso de aprendizaje. En efecto, Peter Strevens (Halliday, McIntosh, y Strevens, 1973) es uno de los primeros autores que establece esta diferenciación, al entender que una persona adquiere una lengua cuando su interiorización se realiza en condiciones naturales. Por el contrario, en el aprendizaje de una lengua, la interiorización se “complementa” con la instrucción externa (Manchón, 1987).

Por su parte, Krashen (1988) desarrolla su Teoría, denominada *The Monitor Model* en la cual establece su “hipótesis de adquisición - aprendizaje”. Distingue entre estos dos procesos de dominio de lenguaje en el individuo, afirmando que la *adquisición* se realiza de forma inconsciente, estando el niño inmerso en el contexto de habla, mientras que el *aprendizaje* se realiza de manera consciente, predominando las reglas de carácter gramatical. Se considera, por tanto, que es la adquisición el proceso que permite un completo dominio en otra lengua concreta tal y como afirma Fleta (2006, p. 52) “las lenguas maternas se aprenden estando inmersos en ellas, interaccionando con los adultos o con otros niños, dando sentido al habla del entorno, analizando los sonidos, la entonación y las estructuras gramaticales”.

Otro autor destacado es Lamendella (1979) quien emplea como elementos diferenciadores de los procesos adquisición/aprendizaje el *cómo* y el *cuándo* se interioriza una lengua, desde una perspectiva *neurolingüística*. Diferencia así, dos maneras de interiorizar una lengua por parte del niño de 2 a 5 años: la *adquisición de la primera lengua* y la *adquisición de la segunda lengua*. Si la interiorización de la lengua se produce a partir de los cinco años, entonces este autor habla de *aprendizaje de una lengua extranjera* y *adquisición de una lengua extranjera*.

Diversidad de estudios, basándose en las aportaciones de estos y otros autores, han analizado el aprendizaje de una lengua extranjera en la etapa de la Educación Infantil¹, centrándose en diversidad de aspectos: edad del grupo de estudio, existencia de una o dos lenguas maternas, procedencia del personal docente, etc. De este modo podemos destacar el realizado por Moya y Jiménez (2004) sobre la evolución del proceso de aprendizaje de la lengua inglesa en un contexto de habla

¹ En algunos casos emplearemos la abreviatura E.I. para referirnos a estas enseñanzas en nuestro Sistema Educativo.

española (con el castellano como única lengua materna). Se estudiaron a 85 niños y niñas² de entre tres y ocho años. El profesorado eran mujeres en su totalidad, nativas de lugares en los que el inglés es lengua materna. Desarrollaron un programa de enseñanza y de aprendizaje a lo largo de 10 horas lectivas a la semana, basado en la adquisición de destrezas orales con material elaborado por el propio equipo docente. La conclusión más destacada de este estudio es que tanto infantes nativos como aprendices de una lengua extranjera llevan a cabo procesos similares de aprendizaje de la lengua, constatándose igualmente que el niño comete errores en su aprendizaje sociolingüístico, los cuales, según los autores “serán posteriormente subsanados por los pequeños a medida que interaccionen y practiquen la lengua objeto de estudio con el maestro especialista y con sus compañeros” (Moya y Jiménez, 2004, p. 78).

Por su parte, López Blázquez (2007), centrándose en la cuestión del *bilingüismo*³ en los individuos, lleva a cabo el análisis de un caso o, más concretamente, realiza una experiencia con un niño cuyo contexto sociolingüístico es completamente español –el entorno familiar y cercano es castellanohablante, sin ninguna influencia anglosajona–, siendo el propio investigador el único que interactúa con el niño en lengua inglesa. A lo largo de unos 26 meses a partir de su nacimiento, López Blázquez (2007) trata de observar la evolución de las producciones lingüísticas en inglés del niño, empleando como metodología una lista de preguntas, frases o ítems que fueron repetidos constantemente al individuo desde su nacimiento (ver *Ibíd.*, p. 618-619). A lo largo del proceso, el autor diferencia así dos etapas concretas en el desarrollo lingüístico del niño:

- 1ª Etapa: Nacimiento – 17 meses de edad. El lenguaje en esta etapa no se detecta hasta bien entrado el octavo mes de edad del individuo y en el que las respuestas lingüísticas se basan en la señalización de objetos ante preguntas concretas (“¿Dónde está...?”) y posteriores balbuceos.
- 2ª Etapa: 17 meses – 26 meses de edad. Da comienzo con la primera producción lingüística. Se trata del momento más reciente de la investigación. El niño ya es capaz de producir palabras de dos elementos. Se constata la realización de *sobreextensiones*⁴ en los significados.

López Blázquez constata que el desarrollo lingüístico en lengua inglesa del individuo es bastante satisfactorio, infiriendo además que el niño objeto de esta experiencia es capaz de discernir ya con quien debe utilizar la lengua materna y la lengua extranjera, es decir, con su madre y con el investigador respectivamente.

² Concretamente 50 niñas y 35 niños.

³ Aunque el contexto gallego es propicio para el desarrollo de estudios centrados en el bilingüismo –en Galicia existen dos lenguas cooficiales, el castellano y el gallego– y el aprendizaje de una lengua extranjera, por disposición de espacio, tiempo y amplitud que llevaría el estudio, hemos preferido centrarnos en la cuestión del aprendizaje de una lengua extranjera, obviando la existencia en nuestro entorno de dos lenguas maternas para el niño, pues su adquisición se supone idéntica. Será una posibilidad de ampliación de este trabajo, pues autores como Cummins (1983) o Fleta (2006), por citar a algunos, han señalado que aquellos niños que desde su nacimiento están expuestos a dos o más lenguas en su entorno inmediato las adquieren sin dificultad, siendo capaces de dominarlas y simultanear ambas en su utilización.

⁴ Según Dale (1979, cit. en López Blázquez, 2007, p. 620) es el fenómeno lingüístico por el cual el individuo utiliza una palabra para referirse a una categoría amplia de objetos que son similares. Por ejemplo, utilizar la palabra “coche” para referirse a autobuses, camiones, tractores, etc.

Por su parte, Rodríguez López (2004) realiza un estudio de las técnicas más empleadas en la enseñanza del inglés en la etapa de E.I. en las escuelas de ámbito rural del sur de la Comunidad Autónoma de Galicia. En dicho estudio se confirman los aspectos de aprendizaje ya evidenciados en la investigación de Moya y Jiménez (2004), es decir, que el aprendizaje de una lengua extranjera sigue, de forma similar, el proceso natural de adquisición de la lengua materna. Asimismo, se evidencia que el profesor actúa como *modelo* que proporciona estructuras lingüísticas relacionadas con rutinas y aspectos diarios del propio alumnado, a través de actividades grupales e individuales y de técnicas didácticas concretas. Estas últimas (cuentos, canciones, rimas, fichas, etc.) se centran en los intereses de los más pequeños. Según los resultados de Rodríguez López (2004), es la *mímica* la técnica más empleada por encima de todas las demás –por las aportaciones y ventajas que posee para la enseñanza de la lengua extranjera–, así como aquellas en las que participa el conjunto completo del grupo-clase.

La etapa de Educación Infantil en el Sistema Educativo Español

La aún en vigor *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE a partir de este momento) estructura y organiza las distintas etapas que configuran el Sistema Educativo Español, siendo la Educación Infantil la primera a las que se refiere esta norma. El Capítulo I del Título I de esta Ley desarrolla *grosso modo* todos los aspectos relativos a la etapa. Ésta tiene identidad propia y carácter voluntario⁵ y se destina a la atención de niños y niñas desde su nacimiento hasta los seis años (art. 12º, LOE). Los objetivos a alcanzar dentro de estas enseñanzas específicas se centran en el conocimiento de sí mismo (el propio cuerpo) y de las demás personas, el entorno más inmediato, el desarrollo de las capacidades afectivas, de relación y de comunicación en diversos lenguajes y en los inicios de las habilidades de lectoescritura y matemáticas (art. 13º, LOE).

La estructura esencial de esta etapa se compone de dos ciclos: uno comprendido desde el nacimiento hasta los tres años y otro que se desarrolla desde los tres a los seis años, haciendo especial hincapié en la atención de aspectos tales como el afecto, entorno, control corporal y movimiento, comunicación y lenguaje, y relación e interacciones sociales.

Asimismo, los contenidos educativos serán establecidos por las Administraciones Educativas en una serie de áreas de aprendizaje, tratadas desde un enfoque metodológico basado en la globalización, los intereses de los más pequeños, las experiencias, el juego, en un ambiente de confianza y afecto (art. 14º, LOE). Igualmente se deja en manos de dichas Administraciones todos aquellos aspectos y requisitos que deban cumplir los centros que impartan dichas enseñanzas.

Para desarrollar más pormenorizadamente todo lo establecido en la LOE

⁵ La Educación Infantil no es un tipo de enseñanza obligatoria en lo que respecta a la escolarización en nuestro país. La obligatoriedad comienza con la Educación Primaria. No obstante, en los últimos tiempos se ha observado un aumento tanto en la demanda como en la oferta de plazas dentro de esta etapa educativa en los centros (públicos y privados), debido a las transformaciones socioculturales y familiares. La más evidente es la entrada de la mujer en el mundo laboral y, por consiguiente, que ambos progenitores trabajen. Otras serían la evolución de las estructuras familiares tradicionales hacia otras nuevas como pueden ser las estructuras familiares monoparentales.

con respecto a la enseñanza en el período infantil, se promulga el *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de la educación Infantil a nivel general para el conjunto del estado*. Es en esta norma en donde se establecen las enseñanzas mínimas (art. 6º, Real Decreto 1630/2006) a las que deberán atender las administraciones educativas autonómicas para el desarrollo del currículum de dicha etapa. Se establecen tres áreas concretas para E.I. con sus correspondientes objetivos, contenidos y criterios de evaluación (Anexo de dicho Real Decreto).

-
- Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
 - Conocimiento del entorno
 - Lenguajes: comunicación y representación
-

Fuente: art. 6º, Real Decreto 1630/2006

Tabla 1. Áreas de conocimiento de la etapa de Educación Infantil

En el caso concreto de la Comunidad Autónoma de Galicia debemos mencionar, además, otras disposiciones legislativas que desarrollan esta etapa curricularmente. En primer lugar, el *Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículum de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia*, y en segundo lugar, la *Orden del 25 de junio de 2009 por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia*. De esta última, hablaremos a la hora de tratar la enseñanza del inglés en el currículum de la E.I., pues como veremos, no existe ninguna indicación concreta sobre la enseñanza de una lengua extranjera para el primer ciclo que la compone.

El Decreto 330/2009 establece el currículum de los dos ciclos de la etapa de Educación Infantil para Galicia, tomando siempre como referencia todo lo establecido en el Real Decreto 1630/2006. Y aunque se trata de una etapa de carácter voluntario, se configura un currículum concreto y una serie de principios para la misma. Como **finés** fundamentales se hace referencia al desarrollo afectivo, social, relacional, corporal y de movimiento, así como “a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje” (Xunta de Galicia, 2009, p. 14). Con respecto a estos fines, se establecen una serie de **objetivos generales**, entre los cuales se destaca para este trabajo aquel relativo a “desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión” (art. 4º.d; Decreto 330/2009).

Las tres **áreas de conocimiento** en las cuales se organizarán los contenidos concretos de la etapa deben observarse, tal y como se establece en esta norma, como espacios de aprendizaje para los niños. Con respecto al área *Lenguajes: comunicación y representación*, el proceso de enseñanza-aprendizaje deberá conseguir que el alumnado desarrolle actitudes positivas no sólo hacia su propia lengua sino también hacia otras diferentes, debiendo introducir una lengua extranjera en relación a rutinas y contextos de comunicación conocidos por el alumno. De hecho, en esta norma se establece que “se fomentará una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la educación infantil, especialmente en el último año” (art. 6º.3, Decreto 330/2009).

En la normativa, se desarrolla el currículum concreto para esta área del lenguaje en relación al primer ciclo de Educación Infantil, aspecto en el que nos centraremos por su especial relevancia con la propuesta que estamos realizando. El *área del lenguaje* posee un papel especialmente importante en estos momentos del individuo, pues es el vehículo de relación de las otras dos áreas establecidas, y forma principal de expresión, relación y comprensión en lo que respecta a su entorno inmediato.

El aprendizaje del lenguaje oral y el refuerzo de éste con otras formas lingüísticas no orales como los gestos o el movimiento corporal juegan un papel importante. Como *objetivos concretos* para el aprendizaje de la lengua oral se establece lo siguiente (Xunta de Galicia, 2009, p. 32-33):

- a) Utilizar los diversos lenguajes entendiéndolos como instrumentos de comunicación entre las personas, de expresión de las ideas y sentimientos y de representación de la realidad.
- b) Comprender la intencionalidad comunicativa de las personas, adoptando una actitud positiva para esa comunicación.
- c) Emplear la gestualidad y las manifestaciones corporales identificándolas como una forma de comunicación humana.
- d) Comunicarse oralmente en las dos lenguas oficiales valorándolas como herramientas de relación con los demás.
- e) Emplear el lenguaje plástico identificándolo como un medio de expresión de sentimientos y deseos de representación de la realidad.
- f) Sentir el hecho musical identificándolo como un medio de expresión y manifestación cultural.
- g) Emplear creativamente los diferentes lenguajes ajustando las técnicas expresivas a sus intereses y sentimientos.
- h) Descubrir la escritura, identificándola como representación de ideas, pensamientos y conceptos elaborados por la comunidad.
- i) Mostrar interés por las producciones dramáticas valorándolas como una posibilidad de gozo personal.

En lo relativo a los **contenidos**, éstos se establecen por bloques temáticos, tal y como veremos a continuación.

<p>Bloque 1: <i>Comunicación Oral y Gestual</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento y utilización de las posibilidades del cuerpo para comunicar. - Vivencia de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y la comunicación y para el intercambio afectivo. - Interés y creatividad en la utilización del cuerpo como medio de expresión. -Utilización del movimiento y de la danza como medios de expresión. -Iniciarse en la participación de forma oral en conversaciones, narraciones, anécdotas, juegos colectivos y otros. - Iniciarse en el empleo de vocabulario preciso, usándolo con entonación adecuada, pronunciación clara y usando estructuras oracionales que enriquezcan sus competencias comunicativas. - Iniciarse en el empleo adecuado de las formas socialmente establecidas para relacionarse con las demás personas. - Valoración de la lengua oral como el instrumento esencial para la comunicación.
<p>Bloque 2: <i>Expresión Plástica y Musical</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización de técnicas y elementos básicos para la expresión plástica. - Interés y gozo por la experimentación y creación de obras plásticas. - Observación, interpretación y valoración de diferentes tipos de obras plásticas presentes en el contorno. - Valoración y respeto por las producciones propias y por las de los/as demás. - Exploración de las posibilidades sonoras do propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales. - Reconocimiento de sonidos del entorno natural y social. - Interés y gozo con la audición y reconocimiento de las diferentes obras musicales. - Participación activa y gozo en la interpretación de canciones y juegos musicales. - Utilización de instrumentos musicales para acompañar las producciones musicales.

Bloque 3: <i>Representación Escrita y Dramática</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Observación e interés por el significado de signos y símbolos presentes en la vida cotidiana. - Descubrimiento e interés de la funcionalidad de textos diversos. - Diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica. - Interés y gozo al mirar libros y escuchar su lectura. - Reconocimiento de los elementos de los relatos escuchados o vistos. - Interés por comunicar interpretaciones, sensaciones, emociones y opiniones provocadas por las producciones literarias. - Comprensión de las situaciones representadas en los relatos escuchados o vistos. - Identificación de diferentes formas de representación dramática. - Interés y gozo al mirar y participar en representaciones dramáticas.
--	--

Fuente: Anexo I, Decreto 330/2009

Tabla 2. **Bloques temáticos y contenidos propios de cada uno para el primer ciclo de la Educación Infantil**

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se establece como **metodología** esencial aquella basada en la acción, la globalización, el juego y en la interacción y comunicación con otros (adultos y niños). El *principio de globalización* permite establecer las relaciones cognitivas y conexiones entre diversos ámbitos del saber. Este momento evolutivo del individuo se caracteriza por la visión global del mundo, algo a tener especialmente en cuenta desde el punto de vista metodológico, sobre todo en el primer ciclo de Educación Infantil, ya que un mismo contenido educativo puede estar desarrollando objetivos de áreas diversas. Todas las actividades y experiencias que se realicen deben fomentar, por tanto, dicho principio, de manera que cuando un niño “juegue o realice cualquier actividad, ésta sirva para desarrollar todas las áreas, para conocerse mejor a sí mismo, para relacionarse emocionalmente con las demás personas, para comunicarse, para aumentar su conocimiento del medio, para progresar motrizmente, para cubrir sus necesidades físicas y psíquicas, para poder sentirse valorada y querida, para expresar sus sentimientos, etc.” (Anexo I, Decreto 330/2009).

También es preciso hablar de los horarios, los cuales, siguiendo estos principios, deben organizarse “bajo presupuestos de flexibilidad que permitan al profesorado adaptarlo a las características de las tareas, de manera que (...) esté siempre al servicio de la metodología” (art. 7º, Decreto 330/2009). Tiempos y horarios deben ser flexibles para permitir su adaptación a las tareas, a la metodología de trabajo propuesta y a los ritmos de aprendizaje. No obstante, la organización de los tiempos debe ser también “gradual”, pasando de “una organización regida por el ritmo biológico de los niños y niñas en los primeros momentos a otra en que progresivamente irá aumentando el peso del ritmo externo marcado por la actividad de la propia escuela” (Xunta de Galicia,

2009, p. 37). Es decir, introducir poco a poco a los niños en los períodos temporales y rutinas horarias, propias de la escuela. Sin lugar a dudas, deberán alternarse períodos de trabajo con períodos de descanso, desarrollándose las actividades de manera pausada para que la experiencia tenga el impacto deseado y se asimilen los contenidos de la mejor manera posible.

Los métodos de trabajo en ambos ciclos estarán basados en experiencias, actividades, juego y rutinas, aplicándose en ambientes dotados de carácter afectivo y confianza para favorecer la integración de los pequeños (art. 6º.4, Decreto 330/2009). En este sentido, el *ambiente de aprendizaje*, conformado por las personas y los objetos con los que habitualmente interactúan los niños, es fundamental, pues dependiendo de la calidad de las interacciones y del propio contexto, sus aprendizajes también serán consecuentemente de mayor calidad y favorecerán la autonomía y la creación de valores y actitudes.

Los espacios de aprendizaje deberán estructurarse atendiendo tanto a las necesidades del alumnado como a sus demandas afectivas, de descubrimiento y de autonomía, características de esta etapa. Pero además deben ser flexibles, para permitir el desarrollo de actividades de distinto tipo y en diferentes momentos, de manera que no todos los niños realicen lo mismo al mismo tiempo (Xunta de Galicia, 2009).

Los *materiales*⁶ -seleccionados evitando cualquier tipo de desigualdad- deben estimular todos los sentidos de los más pequeños, favoreciendo su manipulación y la responsabilidad en su cuidado. En el aula deberían existir materiales suficientes para todos, además de ser de diversa tipología. Habla la normativa de materiales “comerciales, de despojo, recogidos en las salidas, traídos por los niños y niñas” (Anexo I, Decreto 330/2009), con la posibilidad de que los elijan libremente. Aquellos de carácter natural (agua, hojas, frutas, etc.) son muy valorados ya que provienen directamente del entorno más inmediato del niño.

Finalmente, se le concede especial importancia a la *evaluación* en esta etapa. Siguiendo los principios metodológicos generales de la misma, el proceso evaluativo deberá ser igualmente “global, continuo y formativo” siendo la técnica principal “la observación directa y sistemática” (Xunta de Galicia, 2009, p. 17). El objetivo será conseguir información clara que permita comprobar el ritmo y las características evolutivas de los infantes, así como la identificación de los aprendizajes que vayan realizando.

El Decreto 330/2009 ofrece al equipo docente una serie de *criterios de evaluación* para determinar si se han alcanzado los objetivos propuestos para el primer ciclo (Xunta de Galicia, 2009, p. 35):

- Presta atención a las informaciones que le transmiten otras personas.
- Manifiesta interés por comunicarse con otras personas.
- Asocia gestos y manifestaciones corporales con diversos estados anímicos.

⁶ Se hace especial mención también a la introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el primer ciclo de Infantil, de manera que se vean ya como elementos cotidianos del entorno que rodea al niño.

- Comprende los gestos y las manifestaciones corporales como una forma de comunicación.
- Manifiesta oralmente, cada vez con mayor precisión y complejidad, sus necesidades e intereses.
- Comprende las manifestaciones orales más habituales en su contorno.
- Se expresa empleando recursos propios de la expresión plástica.
- Identifica las producciones plásticas como un medio de representación.
- Expresa sentimientos y emociones utilizando la música como canal.
- Muestra interés por las producciones musicales que forman parte de su cultura.
- Emplea los recursos expresivos conocidos en situaciones nuevas.
- Combina diferentes recursos expresivos de manera original.
- Muestra interés por los textos escritos presentes en su contorno próximo.
- Asocia producciones escritas con significados.
- Participa activamente en las representaciones y en el juego dramático.
- Evoca y comunica situaciones representadas previamente.

Sería de utilidad, tal y como sucede para los criterios de evaluación del segundo ciclo, que se establecieran indicadores de observación para cada criterio concreto y para cada área de conocimiento (véase Xunta de Galicia, 2009, p. 119-156). De todas formas, la normativa establece que cada equipo educativo disponga de sus propios instrumentos de evaluación que contengan aquellos aspectos que se esperan conseguir, así como el proceso evolutivo que sigue cada niño.

La evaluación de la práctica docente y de la planificación educativa también va a ser un proceso a desarrollar, siendo una tarea fundamental a realizar por el equipo docente, sin olvidarnos de las familias, a las cuales se las informará periódicamente sobre el progreso del alumnado a través de vías informativas pertinentes.

La enseñanza del inglés en el currículum de Educación Infantil

Hasta hace poco tiempo, el aprendizaje de una lengua extranjera en el Sistema Educativo español comenzaba en el segundo ciclo de la Educación Primaria⁷, es decir, a los 8/9 años de edad. Fue la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE a partir de este momento) la que inició, desde su entrada en vigor, el proceso de inclusión de una lengua extranjera a edades tempranas, cuestión que han continuado las leyes promulgadas con posterioridad.

De especial relevancia para este trabajo ha sido la declaración del año 2000 por la Unión Europea como *Año Europeo de las Lenguas*, estableciendo la necesidad de reforzar los aprendizajes en lenguas diferentes a la lengua materna y de apoyar las iniciativas a favor de esta cuestión (Muñoz y López, 2002-2003). Este

⁷ Concretamente en el tercer curso de la Educación Primaria, según la LOGSE de 1990.

hecho favoreció que los diversos estados miembros reelaboraran sus normativas educativas y comenzaran a adelantar la introducción de lenguas extranjeras en edades tempranas.

La LOE (2006) recoge lo establecido por la LOGSE, pero va un paso más allá, implantando la posibilidad de enseñanza del inglés en la etapa de Educación Infantil, acogiendo con mayor firmeza las recomendaciones de la Unión Europea en esta cuestión. Así “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 (...)” (art. 14º, LOE). Conjuntamente con esto, el *Real Decreto 1630/2006* señala que el niño deberá “iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera para comunicarse en actividades dentro del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios comunicativos.” (Anexo, Real Decreto 1630/2006, p. 481).

Como ya adelantábamos con anterioridad, no se hace alusión a la enseñanza de una lengua extranjera a lo largo del primer ciclo de Educación Infantil en la normativa, algo que sí sucede para el segundo ciclo en el Decreto 330/2009. De hecho, es objetivo para el bloque “Lenguaje verbal” aquel que indica que el niño deberá “iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera para comunicarse en actividades contextualizadas y mostrar interés y gozo al participar en estos intercambios comunicativos” (Anexo I, Decreto 330/2009). Asimismo, se establece como un contenido a tratar en el aula, el fomento de interacciones orales en lengua extranjera a través de situaciones habituales de comunicación y rutinas propias de este momento.

Es en la *Orden del 25 de junio de 2009* –mencionada anteriormente– donde encontramos una *propuesta metodológica* concreta para la enseñanza del inglés en Educación Infantil. En el caso de Galicia, la enseñanza del inglés se realiza como tercera lengua, dentro de un sistema ya bilingüe por la presencia de dos lenguas maternas, el castellano y el gallego. Se contempla la introducción del inglés cada semana en tres sesiones de veinte minutos cada una, elevándose esta temporalidad a medida que se avanza en el Sistema Educativo. El objetivo es acercar al alumnado de esta etapa a una nueva cultura y a una nueva lengua, que pueden utilizar como herramienta comunicativa.

En enfoque metodológico empleado sigue el *principio de globalización* de la E. I., así como el *enfoque lúdico* de trabajo en grupo, y el *enfoque transversal*, esto es, no centrarse únicamente en el área de *Lenguajes: comunicación y representación* sino también en los otros dos existentes en el currículum⁸. La creación de espacios comunicativos reales y útiles, y el intercambio comunicativo ha de primar en el proceso de enseñanza, siendo el docente el eje mediador de los aprendizajes y el modelo en el que los niños puedan verse. Debe proponerse al alumnado experiencias significativas para ellos aprovechando al máximo las ventajas del juego, los movimientos y representaciones corporales, de los cuentos y las canciones, los personajes, los sonidos, los dibujos, etc. La normativa establece la propuesta de actividades “que combinen y propicien el uso de la lengua y la acción física implicada por la orden emitida” (Xunta de Galicia, 2009, p. 114) de manera gradual, empleando canciones y rimas.

Por tanto, las actividades deben ser diversas y centrarse en la resolución, por parte del niño, de los problemas y experiencias vinculadas a sus intereses y

⁸ *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal y Conocimiento del entorno.*

motivaciones. El docente tendrá en cuenta la expresión oral y la comprensión como eje de la enseñanza, empleando técnicas relativas a la imitación y repetición de sonidos, palabras y frases significativas. De esta forma, se dará especial importancia al uso comunicativo del lenguaje y a la transmisión de mensajes. Las rutinas diarias también son un buen momento para el desarrollo de actividades en lengua extranjera, pues los niños ya las conocen, estando más seguros en su desarrollo.

En definitiva, se pretende que la adquisición de las dos lenguas maternas en Galicia y el aprendizaje de una nueva lengua extranjera sean procesos tratados de manera integral y complementaria, retroalimentándose, al desarrollarse de manera paralela en la E.I.

El alumno/a de Educación Infantil

El niño en esta etapa posee características motoras, cognitivas, lingüísticas y socioafectivas concretas, las cuales es necesario tener en cuenta a la hora de establecer procesos de enseñanza de una nueva lengua.

EDAD	Características motoras	Características y progresos lingüísticos	Características cognitivas
0-1	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para enfocar objetos con la vista. - Capacidad para sentarse sin ayuda. - Agarre de objetos con sus dedos (9 meses). - Mantenerse de pie con ayuda. - Caminar con ayuda (12 meses). 	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de sonidos, gritos y lloros (0 a 6 meses). - Producción de sonidos y sílabas sin sentido (6-8 meses). - Producción de sílabas sencillas con sentido (8-12 meses). 	<ul style="list-style-type: none"> - Inseguridades. Necesidad de presencia de adultos conocidos (principalmente los progenitores). - Descubrimiento del entorno a través de los sentidos. - Gusto por los juegos en solitario.

<p>1-2</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para caminar sin ayuda (12-15 meses). - Subida de escaleras con ayuda (15-18 meses). - Garabatear con un lápiz (15-18 meses). - Dificultad para girar o detenerse repentinamente (16-19 meses). - Bajada de escaleras con ayuda (18-24 meses). - Pegar patadas a objetos (pelota, juguetes, etc.). - Subida y bajada de escaleras sin ayuda (24 meses). - Dibujo de líneas verticales (24 meses). 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión del discurso de los padres. - Pronunciación de palabras sencillas. - Producción inicial de frases gramaticalmente incorrectas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades para distinguir la realidad de la ficción. - Comienzos en el uso de la memoria. - Impaciencia y deseo inmediato de objetos o cosas. - Inicios en la práctica de hábitos de higiene. - Terquedad y egoísmo. - Gusto por los juegos en solitario. - Entusiastas. - Deseo de aprender. - Falta de sentido del tiempo y del espacio.
<p>2-3</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dar pequeños saltos (2 a 2 años y medio). - Estar sobre un solo pie durante un breve período de tiempo (2 años y 6 meses). - Dibujo de líneas horizontales y cruces (2 años y 6 meses). - Andar de puntillas sobre los pies. - Atrapar una pelota con los brazos abiertos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de lo que escuchan. - Aprendizaje rápido de nuevo vocabulario. - Expresión oral de gustos. - Invención de nuevas palabras cuando no saben un término concreto. - Abundantes errores gramaticales. - Comienzo de actividades para la lectura y escritura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comienzo del <i>pensamiento simbólico</i>. - Sentimientos igualitarios de autosuficiencia e indefensión. - Carácter inestable. - Predominancia y gusto por el juego. - Aprendizaje y olvido rápido. - Adquisición y comprensión de conceptos espaciales (dentro/fuera; delante/atrás). - Adquisición de la noción y diferencia entre "día y noche".

<p>3-4</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Inicios en el dibujo de círculos. - Saltos desde una altura determinada con los pies juntos. - Mejora en la capacidad de saltar. - Inicios en la capacidad para vestirse/desvestirse solos. - Caminar lateralmente y hacia atrás (3 años y medio). - Capacidad para dar patadas a una pelota con fuerza (10 metros). - Atrapar una pelota grande doblando sus brazos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de la casi totalidad de la lengua materna. - Cálculo de significados de palabras y expresiones en otra lengua extranjera. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aceptación de más normas sociales. - Inicios del gusto por el juego con otros niños. - Comienzos en el desarrollo de la personalidad propia. - Inicios del miedo y pesadillas.
<p>4-5</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para vestirse/desvestirse sin ayuda. - Capacidad para abrocharse/desabrocharse prendas de ropa. - Estar sobre un solo pie durante un período de tiempo (10 segundos). - Atrapar una pelota pequeña doblando sus brazos. - Dibujos de sencillas figuras geométricas. - Capacidad para dar patadas a una pelota con fuerza y precisión. - Capacidad para correr y saltar al mismo tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión completa. - Posibilidad de dificultades en la pronunciación, aunque también de corrección. - Curiosidad con nuevos términos de la lengua. - Aprendizaje rápido de la lengua de padres, maestros, entorno, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inicios en el control de sentimientos y comportamientos. - Comienzos en la expresión de sentimientos propios. - Inicios en la sensación de pertenencia a un grupo.
<p>5-6</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de coger una pelota rebotada a nivel de la cintura. - Capacidad para correr 30 metros en 10 segundos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de la gramática casi correctamente. - Comienzos en la lectura y escritura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Imitación del comportamiento adulto. - Gran importancia de las relaciones con los amigos y compañeros de aula.

6-7	<ul style="list-style-type: none"> - Dibujo de cuadrados, triángulos, rectángulos y rombos. - Capacidad para caminar en línea recta. 	<ul style="list-style-type: none"> - No errores gramaticales. - Capacidad para leer y escribir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Admiración de padres y profesores. - Capacidad para trabajar bien en grupos.
-----	--	---	---

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Principales cambios motores, lingüísticos y cognitivos en el niño de la etapa de Educación Infantil

Como se puede observar en la Tabla 3 (Mur, 1998; Murado, 2010; y Rodríguez y Varela, 2004), evolutivamente el niño realiza avances motrices –progresando en un mayor control del propio cuerpo–, así como cognitivos –vinculados mayormente al conocimiento del entorno que les rodea–. Sin embargo, de todos los procesos y transformaciones en la etapa infantil, el que más nos interesa es el proceso de adquisición del lenguaje, por lo que realizaremos un recorrido más pormenorizado alrededor de las diversas etapas del desarrollo del lenguaje en el niño.

El **aprendizaje del lenguaje** es un proceso que se considera innato, pues en él influyen factores de carácter interno (biológicos y neurológicos⁹) además de otros factores externos como el contexto o entorno de desarrollo del niño (padres, familia, etc.) durante sus primeros años (Bruner, 1986; Sánchez, 2002). El factor neurológico es uno de los más trabajados en la actualidad. Diversos estudios parten de la idea de que los procesos mentales, y sobre todo la esfera lingüística, son controlados por la red organizada de neuronas de nuestro cerebro (Martínez de Oliveira, 2012). Es destacable, por ejemplo, la utilización de técnicas de neuroimagen con niños, para descubrir sucesos neurológicos en el procesamiento del lenguaje a edades tempranas. Diversos estudios (Friederici, 2005; Lewkowicz y Ghazanfar, 2009; citados en López-Ornat, 2011, p. 3) han concluido que la actividad neuronal mostrada por determinados individuos es coherente con los modelos de aprendizaje del lenguaje.

A pesar de la importancia adquirida por los factores internos, no podemos olvidarnos de la interacción niño-adulto, la cual favorecerá las adquisiciones y la práctica lingüística. De hecho, el niño, de manera general e independientemente de su cultura o país de origen, sigue unos patrones comunes y etapas en la adquisición de su lengua materna (Murado, 2010).

Existen dos etapas diferenciadas en el desarrollo del lenguaje según la literatura especializada: una *fase prelingüística* y una *fase lingüística*. La primera de éstas comienza en el momento del nacimiento, en el cual el niño comunica sus demandas y necesidades biológicas y afectivas a través del mecanismo del llanto.

Éste será diferente en intensidad o tono según el “mensaje” que desee transmitir a los adultos más cercanos a él. Este tipo de lenguaje evolucionará hacia los sonidos guturales y el balbuceo, primeras manifestaciones de imitación del lenguaje

⁹ Estamos hablando de componentes físicos y neurológicos como las áreas cerebrales responsables del lenguaje (codificación/decodificación) o el sistema auditivo y fonador. Su correcto funcionamiento será importante para el aprendizaje de la lengua y del lenguaje. Aunque entendemos que estos factores internos son de especial relevancia para el desarrollo lingüístico del niño, en este artículo atenderemos únicamente a cómo se configura el lenguaje y a las etapas en su desarrollo.

adulto y primeros indicios de comunicación. Éstos se irán perfeccionando hacia formas comunicativas más complejas (Sánchez, 2002).

Además de estas manifestaciones verbales, el niño se comunica a través de otras de carácter no verbal como la risa o movimientos corporales para realizar sus demandas físicas o afectivas.

A partir del sexto mes aproximadamente se produce una mejora en el dominio de los músculos bucales y comienza la fase de imitación y repetición de sonidos (abandonando la etapa del balbuceo). Esto va a permitir mejorar en su vocalización y en la articulación de futuros sonidos. Aquellos que más se repiten en la producción del individuo son “p” o “t” y algunas sílabas, llegando a pronunciar su primer o primeros vocablos¹⁰. Los gestos van a ser también aquí otra herramienta comunicativa con los adultos y el entorno inmediato.

Bruner (1986) es un defensor de la importancia de esta fase prelingüística en el individuo, así como la existencia de intenciones comunicativas y estímulos por parte de los adultos, aspectos que serán primordiales en el correcto aprendizaje del lenguaje oral.

La segunda de las fases mencionadas, la *etapa lingüística*, comienza a los 12 meses aproximadamente. Entre los 12 y los 18 meses la producción lingüística del niño se compone de todos los recursos anteriores (llanto, balbuceo, gritos, risas, gestos y vocalizaciones), haciéndose más fuertes los procesos de imitación y repetición. Estos procesos también han sido estudiados bajo la perspectiva neurológica. Es lo que se denomina el *sistema de neuronas espejo* (López-Ornat, 2011), es decir, el estudio de las conexiones neuronales que soportan el sistema imitativo de los individuos. “Estas neuronas se activan no solamente cuando el sujeto realiza una acción sino también cuando observa a otro realizar esa acción” (Íbid. P. 5).

Asimismo, la comprensión del lenguaje de las personas más cercanas mejora considerablemente en el niño, siendo capaz de responder a preguntas sencillas a través del lenguaje no verbal (gestos) y de seguir órdenes muy sencillas. Su vocabulario aumenta, llegando a estar compuesto en estos momentos de 20 palabras aproximadamente, utilizadas para referirse a personas u objetos muy vinculados con él. Con este escaso vocabulario forma frases de una sola palabra, pudiendo denominar a este momento, *período holofrástico*.

Desde los 18 meses hasta el segundo año de vida, el niño además de mejorar la pronunciación de las vocales y de las consonantes (“n”, “m”, “p”, “j”) añade a su producción otros sonidos. Igualmente es capaz de comenzar a elaborar frases (Gallego, 2011), aunque gramaticalmente incorrectas (combinación de palabras y pronombres). Su vocabulario aumenta, llegando a aproximadamente 50 palabras y es capaz de pedir alimentos u objetos más conocidos por su propio nombre. Comienza a realizar preguntas sencillas, del tipo exploratorio como “¿qué es esto?”.

A lo largo del segundo año, aumenta su capacidad de aprendizaje de nuevo vocabulario, por lo que el número de palabras que lo conforma pasa a ser de entre 250 y 300, destacando la utilización de adverbios, pronombres, preposiciones y adjetivos. Cuando no saben un término concreto, son capaces de inventar nuevas palabras para

¹⁰ Es habitual que la primera palabra que se produzca en esta etapa sea “mamá” o “papá” fruto de la interacción y el intercambio afectivo constante que en estos momentos existe entre el niño y sus padres o familiares.

referirse a algo. En este sentido, mejora su utilización y manejo de algunos conceptos espaciales, apareciendo además palabras de carácter descriptivo. Utiliza plurales y formas regulares de verbos en pasado y realiza las primeras preguntas sencillas para solicitar algo. Además, es capaz de expresar observaciones, iniciando determinadas formas verbales.

A partir de los tres años y hasta los cuatro, elabora conjuntos de palabras (familia, objetos) dominando determinadas categorías (distinción de colores, p. e.). En cuanto a la producción de sonidos, domina ya casi todos los sonidos alfabéticos utilizando las consonantes en todas las palabras. La respuesta a preguntas simples ya no supone una problemática para ellos.

Entre los cuatro y los cinco años, el niño responde a preguntas complejas aunque suele contestar a muchas de ellas con “¿Porqué?” en algunos casos. El entorno adulto entiende perfectamente su habla, aunque pueden producirse dificultades en palabras largas y/o difíciles. Igualmente, aumenta su vocabulario, llegando a las 1000/1500 palabras, utilizando y diferenciando categorías o familias de palabras. El empleo de tiempos pasados en verbos irregulares comienza a detectarse.

A partir ya de los cinco años, el vocabulario llega a las 2000 palabras y puede mantener conversaciones con cierta facilidad, elaborando frases con un número elevado de palabras (8 o más). Describe objetos y distingue secuencias en el tiempo. En este sentido, el individuo es capaz de realizar una serie de pasos secuenciados con tres instrucciones sencillas. Aunque a la edad de 5 años la estructura y la forma del lenguaje es casi completa, Gallego (2011) afirma que el niño continuará desarrollando el lenguaje hasta los diez o doce años de edad.

Al lenguaje se le concede especial relevancia en estos momentos evolutivos, tal y como señala la normativa que desarrolla el currículum de la etapa de Educación Infantil. De hecho, se establece que es “en esta etapa cuando se inicia de forma sistemática la adquisición de la lengua al proporcionar contextos variados que permiten ampliar el marco familiar y desarrollar las capacidades comunicativas de niños y niñas” (Anexo I, Decreto 330/2009).

Además de este progreso evolutivo natural, existen una serie de factores que pueden influir en el dominio de una lengua extranjera. Además de la inteligencia, se puede hablar de la edad, algo esencial en la cuestión que nos ocupa. Determinados estudios han apuntado que el individuo, especialmente en la edad infantil, manifiesta una predisposición natural e innata hacia el aprendizaje de la lengua de su contexto o comunidad inmediata, en la cual se producen situaciones concretas de comunicación en las que el niño debe escuchar, entender y posteriormente, producir sonidos con intención comunicativa. Si el individuo, tal y como hemos visto, logra un aprendizaje cuasi completo de su lengua materna antes de los cinco años, es posible afirmar que este período de edad es el idóneo para el aprendizaje de cualquier lengua extranjera (Lennenberg, 1982; Moreau y Richelle, 1984).

Tal y como afirmábamos en líneas anteriores, en la adquisición de una lengua extranjera, varios de estos procesos se repiten, por lo que su conocimiento a la hora de realizar procesos de enseñanza es vital. Todo docente –y no solamente aquél que vaya a impartir una lengua extranjera en esta etapa– debe conocer aquello de lo que son capaces los niños en este período, tanto a nivel motor como cognitivo y, sobre todo, lingüístico. De esta forma, la programación de la enseñanza-aprendizaje se ajustará a las capacidades de cada momento.

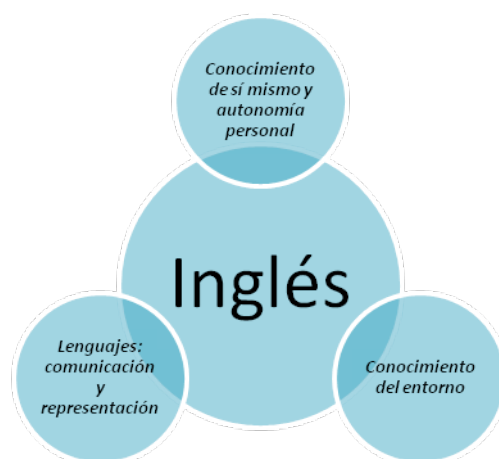
Propuesta programática para el trabajo de la lengua inglesa en el aula del primer ciclo de Educación Infantil

Atendiendo a los estudios analizados, parece no existir duda en que el aprendizaje de una lengua extranjera muestra un proceso compuesto por diversas etapas en las cuales se avanza hacia el dominio de la misma. Nuestra intención sería realizar aquí una propuesta para el tratamiento de una lengua extranjera, en nuestro caso el inglés, para el primer ciclo de la etapa de Educación Infantil. Dicha propuesta está firmemente apoyada en la idea de que el individuo es capaz de dominar mejor cualquier lengua en los primeros años de vida y que esta capacidad natural decae con el paso del tiempo.

En cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje las actuaciones que vayamos a llevar a cabo deben planificarse y programarse. La planificación que propongamos debe estar bien fundamentada, partiendo en este caso de las características de los destinatarios con los que vayamos a trabajar, de las principales líneas pedagógicas establecidas con carácter general para una etapa educativa concreta y del Proyecto Educativo del centro en el que nos situemos. A este respecto cabe señalar nuevamente que en la normativa vigente no existe un pronunciamiento acerca de las áreas, contenidos, pautas metodológicas, etc., generales para el trabajo educativo en lengua extranjera con niños del primer ciclo de Educación Infantil. No obstante, aquellas que se establecen para el segundo ciclo pueden configurarse como una *guía* de nuestras propuestas. Por consiguiente, la planificación que ofrezcamos deberá atender a la globalidad, generalidad, rutinas concretas y al aspecto lúdico de la enseñanza, partiendo de contenidos de interés para el momento evolutivo en el que el individuo se encuentra.

Somos conscientes de que en los primeros momentos del niño (nacimiento y primer año), la enseñanza de la lengua inglesa va a estar prácticamente centrada en los estímulos que el adulto (padres, docentes, educadores, entorno concreto) ofrezca en lengua extranjera. Sin embargo, para concretar fielmente nuestra propuesta, nos centraremos en los últimos años del período que compondría el primer ciclo de E. I., es decir, el período que comprende entre el año y medio y los tres años de edad.

Por otra parte y para dotar de un carácter *integrado* a la propuesta, se tendrán en cuenta las tres áreas establecidas para la etapa de Educación Infantil en nuestro territorio (Mur, 1999), de tal manera, que los contenidos que se desarrollen en el idioma extranjero tengan total interrelación con las demás áreas, produciéndose un fenómeno de *refuerzo bilateral*.



Fuente: elaboración propia

Figura 2. Integración de las áreas de Educación Infantil con el aprendizaje del Inglés

Aún a riesgo de volvernos repetitivos, es fundamental que la programación resultante para el centro y el aula haga referencia a los centros de interés y al Proyecto de Centro, además de a los principios curriculares establecidos en la normativa. Atendiendo a todo ello, proponemos las bases sobre las que se asentarán las posibles unidades didácticas que pueda desarrollar el equipo docente de una Escuela de Educación Infantil interesada en la enseñanza - aprendizaje del Inglés en el primer ciclo de esta etapa.

Objetivos que se proponen

Es preciso poner especial énfasis en aquellas metas centradas en proporcionar la mayor cantidad de estímulos lingüísticos, sonoros y auditivos hacia los más pequeños. Aunque no existan objetivos concretos para la enseñanza de la segunda lengua en el primer ciclo de E.I., se hace especial hincapié en que la enseñanza deberá centrarse fundamentalmente en desarrollar las habilidades orales de los pequeños. Por consiguiente, proponemos como *objetivos básicos* de la programación los siguientes:

- Familiarizar al conjunto de alumnos con los sonidos propios de la lengua inglesa de forma natural.
- Proporcionar mensajes, contenidos y expresiones adaptadas a su nivel cognitivo y edad, atendiendo a las experiencias y rutinas básicas de este período.
- Emplear variedad de formas de expresión y representación (gestos, mímica, etc.) que tengan el lenguaje oral como principal elemento.
- Realizar una comunicación en lengua extranjera con una extensión temporal amplia, empleando recursos lingüísticos sencillos.
- Emplear variedad de materiales y técnicas de enseñanza que favorezcan la motivación y el interés del niño por la lengua inglesa.
- Favorecer y fomentar la expresión oral y la comunicación de los niños/as en lengua inglesa, exponiéndolos a diversidad de situaciones y experiencias de la vida diaria.

- Mostrar aspectos culturales de los lugares en los que se utiliza la lengua inglesa comparándolo con el contexto inmediato del niño.

A la hora de planificar cada contenido o centro de interés, deberán establecerse objetivos más específicos para cada una de las unidades que se relacionen con la adquisición de conceptos, procedimientos y actitudes con cada uno de ellos.

Además, es preciso tener en cuenta que de manera indirecta se trabajarán objetivos dentro de las otras áreas implicadas del currículum del primer ciclo de E.I.

Los contenidos de la propuesta: los centros de interés.

La prioridad de centrarse en el desarrollo de las habilidades orales y de la comunicación en el alumnado de Educación Infantil debe también estar presente a la hora de seleccionar los contenidos, que para nosotros serán los *centros de interés* a los que debe hacerse referencia a la hora de adaptar esta propuesta y plasmarla en unidades didácticas. Es el contexto más inmediato de los niños el marco esencial en su enseñanza, centrándose en la familia, el aula, el propio cuerpo, etc. Por consiguiente, proponemos como *contenidos* de esta programación los siguientes:

Momentos del día (Moments of the day)	<ul style="list-style-type: none"> ● El aseo (<i>The hygiene</i>). ● La ropa (<i>Clothes</i>) ● Los alimentos (<i>The food</i>). ● Los juguetes (<i>Toys</i>).
Yo (I)	<ul style="list-style-type: none"> ● El cuerpo (<i>The body</i>).
Yo y las otras personas que me rodean (I and other people around me)	<ul style="list-style-type: none"> ● Mi familia (<i>My family</i>). ● Mis amigos/compañeros de clase (<i>My friends/my classmates</i>)
Mi ciudad/Mi Pueblo (My city/my town)	<ul style="list-style-type: none"> ● Mi casa (<i>My house</i>). ● Mi escuela (<i>My school</i>)
Los animales (Animals)	<ul style="list-style-type: none"> ● Animales domésticos (<i>Pets</i>)
Los momentos del año (Times of year)	<ul style="list-style-type: none"> ● Estaciones del año (<i>Seasons</i>). ● Navidad (<i>Christmas</i>).

Fuente: elaboración propia

Tabla 4. Centros de interés o contenidos globales en los que centrar la enseñanza en el primer ciclo de Educación Infantil

A partir de estos contenidos –o de otros que el equipo docente del centro pueda incluir por ser relevantes para el alumnado– deberán elaborarse las unidades didácticas de trabajo, estableciendo qué objetivos se van a perseguir más específicamente, tal y como hemos mencionado con anterioridad, además de las actividades y recursos propios para el desarrollo de cada una.

Principios metodológicos¹¹, métodos didácticos y recursos

A la hora de establecer la metodología de enseñanza-aprendizaje es necesario atender a las capacidades del niño, según su edad y momento. De esta forma, es preciso basar la metodología en una serie de principios concretos como pueden ser:

- Principio de globalidad¹²: la percepción de la realidad por parte del niño en estos momentos se lleva a cabo de manera general, global. Por tanto, es preciso que los contenidos que se vayan a trabajar sean globales, centrados en las áreas o ámbitos generales de conocimiento para esta etapa.
- Principio de afectividad y participación: el clima del aula debe ser relajado y afectivo, con lo que se conseguirá una mayor participación del niño.
- Principio de interculturalidad: es necesario acercar al niño a la nueva lengua y cultura de estudio, ofreciéndole también estímulos de comparación entre ambas culturas y lenguas (Fernández Agüero, 2009).
- Principio de autonomía: la experimentación y el descubrimiento son aspectos que van a favorecer la conducta autónoma del niño. En definitiva, que sea capaz de valerse por sí mismo, y de regular sus comportamientos de manera responsable e independiente.
- Principio de individualización: además de tener en cuenta las características propias de esta etapa vital del individuo, también es necesario atender al nivel de desarrollo en el que cada niño se encuentra tratando de adaptar las enseñanzas al ritmo de aprendizajes de cada uno.
- Principio de aprendizaje significativo: facilitar estímulos variados para la integración de nuevos aprendizajes en el niño. El profesor aquí es un simple mediador del proceso, entre el sujeto y los nuevos conocimientos a adquirir.
- Principio lúdico: es esencial que el juego sea el principal motor de aprendizaje del niño en estas etapas pues gracias a él podrá utilizar el idioma extranjero de forma natural y en un ambiente participativo.

¹¹ Entre las muchas definiciones que la Real Academia Española aporta con respecto al término «*principio*» seleccionaremos aquellas que más estrechamente se relacionan con lo que queremos expresar aquí. Así pues, un *principio* es la “base, origen, razón fundamental sobre la cual se procede discutiendo en cualquier materia” o la “norma o idea fundamental que rige el pensamiento o la conducta”. Por su parte, el adjetivo *metodológico* nos indica que los principios se refieren a la metodología de enseñanza correspondiente a la propuesta para el trabajo de la lengua inglesa en edades tempranas que presentamos en este trabajo. Por tanto, los principios que se presentan deben ser la base fundamental de la metodología de trabajo educativo en este ámbito.

¹² Hace mención Zabalza (1993) al concepto de continuidad como elemento vinculado al principio de globalidad de la enseñanza infantil. Estamos de acuerdo con él cuando afirma que es necesario que el desarrollo infantil debe ser un proceso integrado sin interrupciones bruscas y que el currículum que se proponga desde el centro educativo debe estar marcado por la unidad, desarrollando lo que este autor denomina continuidad vertical (Ibíd., p.255-256).

- Principio de cooperación: es fundamental implicar en este tipo de enseñanzas a las familias y al entorno más inmediato del niño pues claramente puede favorecer y motivar hacia el aprendizaje de la nueva lengua.

Además de esto, proponemos una serie de *pautas metodológicas* que serán la guía del trabajo del propio docente, quien deberá utilizarlas o adaptarlas en función de las actividades y momentos de enseñanza-aprendizaje.

Pautas metodológicas
<ul style="list-style-type: none"> ● Enfoque lúdico (trabajo a través del juego). ● Relación con los “centros de interés” del alumnado.¹³ ● Enfoque comunicativo: uso básico del lenguaje oral (utilización de canciones, rimas..., en inglés). ● Enfoque manipulativo: favorecer la manipulación de objetos/recursos por parte de los niños/as. ● Enfoque de escucha-comprensión/expresión-comunicación. Establecimiento de la repetición. ● Dinamicidad en las actividades/experiencias. ● Realización de actividades con respuesta física (representaciones, gestos, bailes, movimiento corporal...).

Fuente: elaboración propia

Tabla 5. Pautas metodológicas que pueden guiar el trabajo docente en la enseñanza del inglés

La repetición y las rutinas serán elementales en esta etapa, y más cuando estamos enseñando una nueva lengua. Éstas favorecerán, junto con la labor del profesor/a, la creación de un ambiente o clima propicio para la creatividad, el juego, la confianza, sobre todo, de cara a conseguir la participación total de los niños, respetando sus intereses en cada momento. A este respecto será necesario aceptar el “silencio” de los niños a la hora de comenzar con el aprendizaje del idioma –aspecto característico en estos momentos– (Alario, 2009).

Igualmente, la comunicación no verbal (gestos y movimiento corporal) tendrá especial relevancia en estos primeros años, debiendo ser instrumentos que refuercen la enseñanza del lenguaje oral. De esta forma, existen multiplicidad de *métodos* para la enseñanza del inglés a edades tempranas surgidos de diversas investigaciones sobre la adquisición/aprendizaje de una nueva lengua en la etapa infantil (Fernández Agüero, 2009). Algunos de ellos pretenden el acercamiento de la nueva lengua a través de la comunicación (enfoque comunicativo); otros abogan por la inmersión directa del alumnado en la cultura extranjera a través de experiencias y vivencias propias de la misma (enfoque directo),

Tras un estudio pormenorizado de los métodos más utilizados para la enseñanza de nuevas lenguas a partir de los tres años, proponemos aquellos que desde nuestra perspectiva podrían ser los más adecuados para la enseñanza de alumnos/as de entre año y medio y tres años (primer ciclo de la etapa), situados en un aula de una Escuela de E. I. del contexto gallego.

¹³ Nos referimos aquí a la perspectiva desde la cual abordar la metodología que debe primar en la enseñanza de una nueva lengua en esta etapa de la vida del niño.

Uno de estos métodos es el **TPR** o **Total Physical Response** (Asher, 1981) el cual responde al principio de globalidad, teniendo como eje esencial, además, el desarrollo de la psicomotricidad y el aprendizaje de la lengua. Consiste en la respuesta física de los niños/as (gestos, tareas y movimientos) a las instrucciones que vaya dando el/la docente. Esta respuesta física es la única que se solicita, excluyendo cualquier producción verbal y/o escrita del niño.

Desde el punto de vista de su utilización en la propuesta que estamos realizando, posee una serie de ventajas e inconvenientes que son necesarios puntualizar. Como inconvenientes de este método podemos citar: método basado en las oraciones; demasiado dirigido al sentido de la lengua y no a la forma (Hewitt y Linares, 1999); y ausencia de medida de los progresos psicomotores.

Sus principales ventajas son: eficacia con principiantes en lengua inglesa (no en niveles avanzados); importancia del vocabulario y la gramática; dominio oral de una lengua como meta; profesor como modelo y guía del aprendizaje; y mejora de la atención del alumno y motivación e interés que genera entre los niños (Id., 1999).

Además de este método, podemos mencionar otro denominado **Communicative Language Teaching** (CLT), uno de los más usados para la enseñanza de idiomas. El CLT o *Enseñanza Comunicativa* puede ser entendido como “un conjunto de principios sobre los objetivos de la enseñanza de idiomas, cómo los alumnos aprenden una lengua, tipos de actividades en el aula que mejor faciliten el aprendizaje y las funciones de los docentes y alumnos en el aula” (Richards, 2006, p. 2). Se basa en la adquisición de la competencia comunicativa en una lengua, es decir, saber usar el lenguaje en multitud de situaciones y con propósitos diferentes, saber leer y escribir en dicha lengua, etc. Su importancia viene dada porque este método inició cambios en la enseñanza de lenguas extranjeras en cuanto a que se centró en el uso de la gramática y propuso una práctica controlada. El método consiste básicamente en la propuesta de una serie de frases y patrones del idioma para que el alumnado los aprenda y pueda utilizarlos con rapidez y precisión en la situación apropiada. La práctica controlada y continuada es fundamental en este caso, favoreciéndose las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir. Las técnicas utilizadas habitualmente son actividades de memorización de diálogos, preguntas-respuestas, ejercicios de sustitución, guía en el habla y escritura, juegos de rol, trabajo en grupo o el trabajo por proyectos. El docente debe poner especial atención al dominio y pronunciación de la lengua. En definitiva, propone un trabajo grupal frente al individualismo clásico en el aprendizaje. Además, los errores en la producción lingüística son considerados, bajo este método, como elementos de facilitación de los aprendizajes, lo que en la etapa infantil tiene especial relevancia.

La adaptación de este método para la enseñanza de las primeras producciones en inglés con los más pequeños, combinado con el método TPR y otras metodologías propias de la etapa de E.I., producirá beneficios a la hora de introducir una nueva lengua extranjera en los primeros años, pues su base se centra en la producción oral y en la práctica y repetición de las producciones a través de juegos y actividades diversas.

Por su parte, los *recursos metodológicos* y materiales a emplear por los docentes/educadores deben estar en consonancia con los objetivos, los contenidos a enseñar y la metodología. Su utilización va a influir en la actividad propia que se proponga y en los aprendizajes, debiendo ser atractivos y motivadores para el

alumnado. Sería ideal contar con materiales habituales de un aula de Educación Infantil, como pueden ser cuentos, juguetes, muñecos, etc., en lengua inglesa, o enfocados hacia el aprendizaje de la misma.

Recursos Metodológicos	Materiales
<p>Recursos visuales <i>Visual Resources</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pósters (<i>Posters</i>) • Murales (<i>Wallcharts</i>) • Tarjetas de vocabulario (<i>Flashcards</i>) • Fotografías (<i>Photographs</i>) • Cuento (<i>Story</i>)
<p>Recursos sonoros/auditivos <i>Sound/Audio Resources</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Canciones (<i>Songs</i>) • Rimas (<i>Rhymes</i>) • Discos (<i>Records/CD</i>) • Reproductor de música (<i>CD Player</i>)
<p>Recursos manipulativos <i>Manipulative Resources</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Regletas de Cuisenaire (<i>Cuisenaire Rods</i>).¹⁴ • Formas geométricas de colores (<i>Colorful geometric shapes</i>) • Material para modelar (<i>Modeling materials</i>)
<p>Recursos de escritura/ motricidad fina <i>Fine motor function Resources</i></p> <p>Se trata de aquellos que permitan favorecer la motricidad fina del niño/a en donde están implicadas tareas como escribir, pintar, recortar, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Láminas (<i>Prints</i>) • Dibujos (<i>Drawings</i>) • Ceras/pinturas de colores (<i>Colour crayons/ finger paints</i>)

¹⁴ Se trata de un juego educativo matemático de manipulación que ha adquirido gran popularidad para la enseñanza-aprendizaje de los idiomas, pudiendo emplearse para el tratamiento de vocabulario, oraciones y pronunciación. Se trata de 10 regletas de distintos tamaños (progresan en tamaño de 1 a 10 centímetros) asignándosele a cada tamaño un color concreto y distinto de los otros.

<p>Recursos “reales”/de la realidad</p> <p><i>Real Resources</i></p> <p>Se trata de materiales “auténticos” procedentes del entorno más inmediato del niño: naturaleza, su propio hogar, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Alimento (<i>Food</i>) • Animales (<i>Animals</i>) • Objetos cotidianos (<i>Daily Objects</i>)
<p>Recurso lúdico (Juego)</p> <p><i>Playful Resource (Play)</i></p> <p>Es un recurso natural de la edad infantil, el cual favorece la relación en el aula y la motivación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Juego simbólico (<i>Symbolic play</i>) • Juegos propios de la cultura inglesa (<i>Games from English Culture</i>)
<p>Recurso dramático (Dramatización)</p> <p><i>Dramatic Resource (Dramatizations)</i></p> <p>El/la docente lo realiza, acompañado de gestos y movimientos. Genera interés y diversión entre el grupo de alumnos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Disfraces (<i>Costumes</i>): de animales, de alimentos, etc. • Marionetas (<i>Puppets</i>) • Teatro de marionetas (<i>Puppet theater</i>) • Teatro de sombras (<i>Shadow theater</i>)
<p>Recursos textuales y bibliográficos</p> <p><i>Bibliographic/Textual Resources</i></p> <p>Hablamos de libros o textos para los propios niños o para los docentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento (<i>Story</i>) • Libros con imágenes (cultura inglesa) - (<i>Book with illustrations about English Culture</i>)

Fuente: elaboración propia

Tabla 6. Distintos recursos de aula para la enseñanza del inglés en el primer ciclo de Educación Infantil

La utilización de estos recursos debe hacerse de manera interrelacionada y complementaria (p. e. utilizar un cuento y el teatro de marionetas para el tratamiento de un centro de interés).

Es preciso también atender al recurso humano, en este caso, al *docente*. Éste será un *modelo* esencial para los niños de Educación Infantil, pues va a ser quien presentará “estructuras lingüísticas correctas y hablar con precisión y corrección” (Xunta de Galicia, 2009, p. 32). Será preciso, en consecuencia, que el docente domine la lengua inglesa y conozca ampliamente la cultura o culturas en las que se utiliza. Además, si se trata del docente especialista en infantil, éste deberá atender a la diferenciación concreta de las actividades o contenidos centrados en la lengua extranjera de otras actividades que se realicen dentro de la Programación de Aula. Si se trata de un docente especialista en lenguas extranjeras la diferenciación formativa

es más rápida para el niño, asociando contenidos a uno y otro docente. De ahí que se abogue muchas veces por una selección de agentes implicados, prefiriendo profesorado nativo o especialista en la nueva lengua.

Algunas actividades a realizar con los alumnos del primer ciclo de Educación Infantil

Las actividades a desarrollar deben motivar y favorecer la atención y el interés del conjunto del alumnado, además de ser ricas en aprendizajes y adquisiciones. Aquellas actividades basadas en el juego, la música, las representaciones, el movimiento corporal y la manipulación son idóneas por sus resultados en este momento evolutivo con los más pequeños.

Actividades
<ul style="list-style-type: none"> • “Simón dice” (<i>Symon says</i>) – Juego de órdenes sencillas • “Cantemos una canción” (<i>Sing a song</i>) • Canciones sobre el cuerpo humano (<i>Body Rhymes</i>) • “Hacemos el robot” (<i>Make a robot</i>) • “Hacemos un Árbol de Navidad” (<i>Make a Christmas tree</i>) • “La historia de ...” (<i>The Story of...</i>) • ¿Qué, quién, donde? (<i>What, who, where?</i>) - preguntas sencillas estandarizadas • Preguntas/frases estandarizadas y sencillas • Representaciones con marionetas

Fuente: elaboración propia

Tabla 7. Actividades propuestas para su desarrollo en las diversas unidades didácticas de la planificación de la enseñanza de lengua inglesa

Sería excelente que toda actividad y experiencia se apoyase en los sonidos y en los movimientos, aunque esto será elección del docente, adaptando cada actividad y como será su procedimiento de desarrollo a las características de los alumnos y al momento en el que se encuentren.

Temporalización de la propuesta de enseñanza – aprendizaje

Los tiempos en la etapa de Educación Infantil para este ciclo no vienen considerados en la legislación vigente. Existen una serie de recomendaciones de carácter general que indican que las sesiones deberían ser breves temporalmente pero realizarse diariamente. Podrían establecerse sesiones de 15/20 minutos (Murado, 2010), aunque el profesorado deberá flexibilizar la temporalización de acuerdo a las capacidades que

el alumnado demuestre con respecto a cansancio/descanso, elaboración adecuada de las actividades, etc. Un *ejemplo de temporalización* de una actividad basada en las rutinas diarias podría ser:

- Entrada en el aula.
- Saludos.
- Recuerdo y recapitulación de lo realizado en sesión anterior (5/10 minutos).
- Presentación de nuevos contenidos (10 minutos).
- Conclusión (5 minutos).

Todo esto dependerá del momento en el que se decidan desarrollar las sesiones dentro del período de escolarización.

Evaluación de la planificación educativa

No podemos obviar la acción evaluativa de todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Ésta, más que nunca, debe ser inicial y continuada por parte del docente, además de global. A la hora de introducir una nueva lengua es necesario llevar a cabo una proceso de recogida de información del contexto de desarrollo del niño (evaluación inicial), es decir, información procedente de las familias (nivel de estudios de los padres, posibilidades de inmersión lingüística fuera del aula, nivel de colaboración con el centro, etc.), además de la observación inicial que el propio maestro pueda realizar respecto de las capacidades del sujeto.

Por su parte, la evaluación continua debe reflejar los progresos realizados por los pequeños en cada una de las unidades didácticas y/o actividades que se desarrollen en el aula. Mur (1999, p. 51) propone el establecimiento de fichas de evaluación para cada uno de los alumnos en el cuales se refleje el desarrollo del aprendizaje y los logros realizados, así como las dificultades percibidas y las estrategias que el profesor o el propio alumno han puesto en marcha para superarlas. Es una información valiosa ya que permitirá corregir cualquier problemática que se produzca en el aprendizaje infantil y en la planificación del proceso de enseñanza. Por ejemplo, una de las dificultades más frecuentes en estos momentos del niño, sean aquellos errores relacionados con la producción lingüística, habituales en el aprendizaje de cualquier lengua. Por ello, el docente debe estar muy atento a las producciones y significados del ámbito comunicativo, para dirigir al niño en sus expresiones.

Igualmente, la práctica docente no puede quedar al margen en el proceso de evaluación. Deberá ser valorada continuamente y en el momento preciso, siendo aspectos a considerar, por ejemplo, las programaciones elaboradas (¿se han alcanzado los objetivos propuestos? ¿Son adecuados los contenidos?); la metodología empleada; las actividades realizadas, los recursos empleados, la participación del alumnado y también los esfuerzos realizados para conseguir la implicación de las familias.

C Conclusiones

Desde nuestro punto de vista, tras el análisis de los estudios y las propuestas realizadas, creemos que es posible la introducción de una lengua extranjera a edades mucho más tempranas de las que recoge la legislación curricular en nuestro país. De hecho, se han realizado investigaciones que tratan la adquisición de una nueva lengua con anterioridad a los tres años, existiendo un acuerdo bastante unánime en que la primera infancia es un buen momento para el aprendizaje de una lengua extranjera (Cortés, 2001).

La propia predisposición del individuo a edades tempranas hacia el aprendizaje de nuevos elementos –sobre todo de aspectos lingüísticos– es una razón más que amplia para justificar la introducción de estas enseñanzas en determinados espacios educativos. Además, al no considerarse, legislativamente hablando, un currículum concreto para estas enseñanzas en el período vital al que nos estamos refiriendo, podríamos afirmar que nuestra propuesta es claramente innovadora. Su puesta en marcha por ciertos centros o instituciones educativas no solo las distinguiría de instituciones, sino también las dotaría de una oferta educativa diferenciadora y de calidad dirigida a las familias, a los propios niños y al entorno educativo en general.

Al mismo tiempo, creemos que la propuesta realizada posee la flexibilidad necesaria para poder ajustarse tanto a las características de los centros educativos como a las particularidades evolutivas y a las edades que contempla la misma. En estos momentos, el movimiento y el juego motriz es sinónimo de disfrute y entretenimiento para los niños (Mur, 1998; Hewitt y Linares, 1999) que, junto con el componente oral, cubren los aspectos a tener en cuenta en estas enseñanzas (Alario, 2009). Además, numerosos estudios realizados en torno a la observación práctica de los métodos constatan, por un lado, la motivación que genera en los niños y, por otro, que se trata de métodos que aún hoy día continúan empleándose en la enseñanza¹⁵.

Asimismo, el docente va a ser una figura fundamental. Si se trata del profesor habitual del aula, que acompaña a los niños a lo largo del ciclo o etapa, no habrá tantas problemáticas a la hora de establecer una interrelación entre la programación de aula y la programación para la enseñanza de la lengua extranjera. Si, por el contrario, el profesor de lengua extranjera es otro docente diferente del habitual, deberán establecerse procesos de coordinación profundos entre los contenidos habituales y los que se vayan a desarrollar en la enseñanza del nuevo idioma. La existencia de un profesor nativo, especialista en la lengua y en la etapa, sería fundamental porque de lo que se trata es de conseguir una inmersión en la nueva lengua lo más real posible.

Por otra parte, sería necesario, dadas las características evolutivas de los alumnos y de la metodología didáctica adecuada a estos momentos, la elaboración de materiales y recursos de trabajo propios, al permitir al alumno trabajar sobre elementos concretos y elaborar producciones propias relacionadas con sus centros de interés.

Finalmente, destacar que desde nuestro punto de vista, esta iniciativa reportará una serie de ventajas para la comunidad educativa en general y para el propio niño en

¹⁵ Véanse por ejemplo: Asher, J.J. (1965). "The Strategy of the Total Physical Response: An application to learning Russian". *International Review of Applied Linguistics*, 3, 4, 291-300 / Hewitt, E. C. (1998). *Actividad Psicomotriz en el Aprendizaje del Inglés para Niños*, Tesis Doctoral. Editorial Universidad de Granada, España. / Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.

particular. La inmersión temprana en una nueva lengua favorecerá la adquisición de la propia lengua materna, pues como ya hemos visto, se llevan a cabo procesos de carácter similar. Además, se favorece la interacción y las relaciones sociales entre los alumnos, y entre el docente con el grupo de alumnos. En el plano cultural, los niños y niñas comienzan a ser ya conscientes desde un inicio de la existencia de diferencias culturales y lingüísticas a las que es necesario enfrentarse con actitudes de respeto y de curiosidad. También parece que la introducción temprana de otra lengua favorece el progreso del niño en etapas posteriores de su educación e incluso, en el mundo profesional.

R referencias bibliográficas

- Antón, M. (2013). "La formación de los profesionales de la etapa de educación infantil". *RELADEI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, Vol. 2 (1), pp. 19-26. Recuperado del 19 de enero de 2015 http://redaberta.usc.es/reladei/documentos/volumenes/volumen2_n1_completo.pdf
- Alario, C. (2009). "O papel das linguas en Educación Infantil". En F. X. San Isidro Agrelo (Coord.). *O inglés en Infantil: unha porta ao plurilingüismo*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Asher, J.J. (1965). "The Strategy of the Total Physical Response: An application to learning Russian". *International Review of Applied Linguistics*, 3 (4), pp. 291-300.
- Asher, J. (1981): "The Total Physical Response (TPR): Theory and practice". En H. WINITZ (ed.), *Native and Foreign Language Acquisition*. Nueva York: The New York Academy of Sciences. 324-431.
- Bruner, J. S. (1986). *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Chomsky, N. (1981). *Reflexiones acerca del lenguaje*. México: Trillas.
- Cortés, M. (2001). "El factor edad en el aprendizaje de una lengua extranjera: una revisión teórica". *ADAXE - Revista de Estudios e Experiencias Educativas*, 17, pp. 269-285. Recuperado el 8 de julio de 2014 https://minerva.usc.es/bitstream/10347/668/1/pg_271-288_adaxe17.pdf
- Cummins, J. (1983) "Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües". *Infancia y Aprendizaje*, 21, pp. 37-61. Recuperado el 8 de julio de 2014 dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/668603.pdf
- Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículum de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG, nº 121, 23/06/2009).
- Fernández Agüero, M. (2009). *Descripción de los elementos curriculares en la enseñanza bilingüe del inglés: aproximación a la situación en la Comunidad de Madrid*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado el 9 de julio de 2014 <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=38064>

- Fleta, M. T. (2006). *Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela*. Madrid: Universidad de Alcalá. Recuperado el 10 de julio de 2014 <http://www.encuentrojournal.org/textos/16.6.pdf>
- Gallego, S. (2011, abril). El lenguaje en la Educación Infantil. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 41. Recuperado el 8 de julio de 2014 http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_41/SANDRA_GALLEGO_RAMIREZ_1.pdf
- Halliday, M. A. K.; McIntosh, A. y Stevens, P. (1973). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Londres: Longman.
- Hewit, E. C. (1998). *Actividad Psicomotriz en el Aprendizaje del Inglés para Niños*, Tesis Doctoral. Editorial Universidad de Granada, España. Recuperado el 10 de julio de 2014 dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/227011.pdf
- Hewitt, E. y Linares, P.L. (1999). Actividad psicomotriz en el aprendizaje del inglés para niños. *Revista española de lingüística aplicada*, 13, 189-206.
- Krashen, S. D. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. New York: Prentice Hall.
- Lamendella, J. T. (1979). "The Neurofunctional Basis of Pattern Practice". *TESOL Quarterly*, 13 (1), pp. 5-19. Recuperado el 10 de julio de 2014 http://www13.ufasta.edu.ar/siufweb/Edists/Archivos/FHM412_2012_E-2012-2/3.5.%20The%20Neurofunctional%20Basis%20of%20Pattern%20Practice%20%28Lamendella%29.pdf
- Lennenberg, E.H. y Lennenberg, E. (1982). *Fundamentos del Desarrollo del Lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE nº 238, 04/10/1990).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106; 04/05/2006).
- López Blázquez, D. (2007). "Acquisition of English inside a Spanish Context: a Case-Study". *Interlingüística*, 17, pp. 617-621. Recuperado el 11 de julio de 2014 dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2317470.pdf
- López-Ornat, S. (2011). "La adquisición del lenguaje, un resumen en 2011". *Revista de Investigación en Logopedia*, Vol. 1, nº 1, pp. 1-11. Recuperado el 19 de enero de 2015 <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3875451.pdf>
- Manchón, R. (1987). "Adquisición/aprendizaje de lenguas: el problema terminológico". *Cuadernos de Filología Inglesa*, 3, pp. 37-47. Recuperado el 11 de julio de 2014 <http://revistas.um.es/cfi/article/viewFile/108651/103301>
- Martínez de Oliveira, D. (2012). "Cultura, lenguaje y cognición: algunos aspectos". *Saitabi: revista de la Facultat de Geografia i Història*, 62-63, pp. 11-17. Recuperado el 19 de enero de 2015 <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/39423/11-17.pdf?sequence=1>
- Moreau, M. L. y Richelle, M. (1984). *L'Acquisition du langage*. Bruselas: Mardaga.

- Moya, A. J. y Jiménez, M. J. (2004). "El proceso de interlengua en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en edades tempranas". *Lenguaje y Textos*, 22, pp. 63-80. Recuperado el 8 de julio de 2014 <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/8223>
- Muñoz, M. C. y López, D. (2002-2003). "Aprendizaje temprano de una segunda lengua". *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 13-14, pp. 169-175. Recuperado el 8 de julio de 2014 <http://www.encuentrojournal.org/textos/13.16.pdf>
- Mur, O. (1998). *Cómo introducir el inglés en Educación Infantil*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Murado, J. L. (2010). *Didáctica de Inglés en Educación Infantil. Métodos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa*. Vigo: Ideas Propias Editorial.
- Orden del 25 de junio de 2009 por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia* (DOG, nº 134, 10/07/2009).
- Ortiz, A. (2008). "El inglés en el aula de infantil". *Innovación y Experiencias Educativas*, 12. Recuperado el 7 de julio de 2014 http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_12/ANA_ORTIZ_1.pdf
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de la educación Infantil* (BOE, nº 4, 04/01/2007)
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press. Recuperado el 12 de Julio de 2014 http://www.cambridge.org/other_files/downloads/esl/booklets/Richards-Communicative-Language.pdf
- Rodríguez López, B. (2004). "Técnicas metodológicas empleadas en la enseñanza del inglés en Educación Infantil. Estudio de caso". *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, pp. 145-161. Recuperado el 7 de julio de 2014 <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0404110151A/19352>
- Rodríguez López, B. y Varela Méndez, R. (2004). "Models of Teaching Foreign Languages to Young Children". *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Vol. 16, 163-175. Recuperado el 7 de julio de 2014 <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/20260>
- Sánchez, P. L. (2002). "Desarrollo del lenguaje". *Revista Mexicana de Medicina Física y Rehabilitación*, Vol. 14, 2-4, 65-66. Recuperado el 7 de julio de 2014 http://www.medigraphic.com/pdfs/fisica/mf-2002/mf02-2_4j.pdf
- Xunta de Galicia (2009). *Lexislación da Educación Infantil en Galicia*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Zabalza, M. A. (1993). "La continuidad en la educación infantil". En M. D. García Fernández (Coord.). *Investigaciones y experiencias en Educación Infantil* (pp.251-269). Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Artículo concluido el 22 de julio de 2014

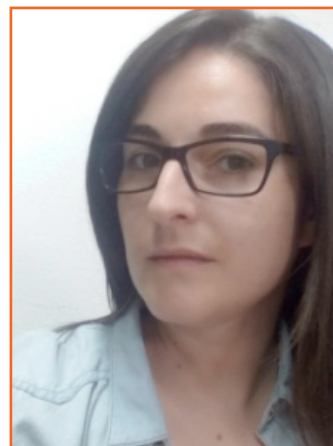
Barreira Cerqueiras, E.M. (2014). La enseñanza del inglés en el primer ciclo de la educación infantil como práctica en escuelas y centros educativos. Propuesta de un modelo de actuación. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (1), 211-243.

Disponible en <http://www.reladei.net>

Eva M. Barreira

**Universidad de Santiago de Compostela
España**

Mail: evamaria.barreira@usc.es



Eva M. Barreira es investigadora de la Universidad de Santiago de Compostela. Nacida en Las Palmas de Gran Canaria, pronto regresó a Galicia debido a los traslados laborales de sus progenitores. Tras pasar por diversos centros educativos de carácter público y privado, realiza sus estudios de enseñanza secundaria postobligatoria en Caldas de Reis, tras lo cual se traslada a Santiago de Compostela (USC) para cursar la Diplomatura en Educación Social y la Licenciatura en Pedagogía por la misma Universidad. Actualmente posee una beca integrada en el Programa de Formación de Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación para realizar sus estudios de Doctorado en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la USC, bajo la supervisión del Catedrático D. Miguel A. Zabalza Beraza. Desarrolla sus líneas de investigación en torno a los perfiles profesionales y a la formación continua en el contexto productivo gallego. Ha presentado su Trabajo de Investigación Tutelado que lleva por título El perfil profesional del Pedagogo/a: claves para su definición, estando actualmente está realizando su Tesis Doctoral bajo la temática de la formación en las empresas de Galicia.