

Construyendo puentes entre Educación Infantil y Primaria para la enseñanza bilingüe en inglés

M. TERESA FLETA GUILLÉN
Universidad Complutense de Madrid

Received 27 April 2019; received in revised form 9 July 2019; accepted 29 September 2019

ABSTRACT

ES El presente artículo ofrece una visión general del funcionamiento de la enseñanza del inglés en educación Infantil en el contexto español y presenta sugerencias de buenas prácticas. Para garantizar el éxito de la educación bilingüe en Primaria, en la que asignaturas no lingüísticas se estudian a través del inglés, es necesario equipar a alumnos y a docentes con los instrumentos y técnicas pedagógicas necesarias para acometer las habilidades lingüísticas y conceptuales cuanto antes. Basándose en estudios de adquisición del inglés, en las reflexiones de los propios docentes, en el enfoque metodológico AICLE, y con el foco puesto en la Comunidad Autónoma de Madrid, este artículo explica la situación de la enseñanza del inglés en educación Infantil y presenta intervenciones pedagógicas creativas para construir puentes entre Infantil y el aula bilingüe de Primaria. Tras justificar la conveniencia del aprendizaje temprano del inglés, se presentan prácticas útiles para equipar mejor al alumnado en Infantil y ayudarle a enfrentarse al reto que supone la educación bilingüe en Primaria.

Palabras clave: INFANTIL, PRIMARIA, INGLÉS, APRENDIZAJE TEMPRANO, METODOLOGÍAS.

EN This article offers an overview of English language teaching in early childhood education contexts in Spain and offers suggestions for good practices. In order to guarantee successful bilingual education in primary school, when content classes are offered in English, it is necessary for students and teachers to possess the tools and skills that will allow them to tackle conceptual and linguistics abilities as soon as possible. In this article, based on previous studies on English learning as well as on teacher reflection and CLIL methodology, and focusing on the Spanish region of Madrid, I present the current state-of-affairs of English language teaching at primary schools and discuss creative pedagogical interventions to bridge pre-K and bilingual primary education. I begin by justifying the need for early English language learning, then describe some useful teaching practices to better prepare pre-K students and help them be successful in bilingual primary education.

Key words: PRE-K, PRIMARY SCHOOL, ENGLISH, EARLY LANGUAGE LEARNING, METHODOLOGIES.

IT Il presente articolo offre una rassegna generale del funzionamento dell'insegnamento dell'inglese nella scuola materna nel contesto spagnolo e fornisce dei suggerimenti pratici per le lezioni. Per garantire il buon esito della formazione bilingue nella scuola primaria, in cui le materie non linguistiche si studiano in inglese, è necessario fornire agli alunni e ai docenti gli strumenti e le tecniche pedagogiche necessarie per sollecitare le abilità linguistiche e concettuali il prima possibile. Sulla base degli studi sull'acquisizione dell'inglese, delle riflessioni degli stessi docenti, dell'impostazione metodologica CLIL, e con il focus sulla Comunità Autonoma di Madrid, questo articolo illustra la situazione dell'insegnamento dell'inglese nella scuola materna e presenta degli interventi pedagogici creativi per costruire dei ponti tra la scuola materna e l'aula bilingue della primaria. Dopo aver giustificato la convenienza dell'apprendimento precoce dell'inglese, si espongono delle pratiche utili per meglio attrezzare gli studenti della materna ed aiutarli ad affrontare con successo la sfida della formazione bilingue nella primaria.

Parole chiave: SCUOLA MATERNA, SCUOLA PRIMARIA, INGLESE, APPRENDIMENTO PRECOCE, METODOLOGIE.

✉ **M. Teresa Fleta Guillén**, Universidad Complutense de Madrid
tfleta@perlaunion.es

1. Introducción

La enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas se ha ido consolidando en las últimas décadas de manera progresiva en muchos países (Murphy & Evangelou, 2016). Esto ocurre en Primaria no solo bajo el enfoque pedagógico de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (en adelante AICLE), o con programas de inmersión temprana (Baker & Wright, 2017; Coyle, Hood & Marsh, 2010; Cummins, 1979; Genesee, 2008); sino también en la esfera de la educación superior (Dearden, 2015). En todos los casos, el inglés se viene utilizando de manera creciente como medio de instrucción de asignaturas no lingüísticas en todos los niveles académicos.

Dentro del panorama actual de enseñanza de las lenguas extranjeras, España se sitúa en una posición destacada. Como ya apuntaba Coyle en 2010, España lidera un papel protagonista en la implantación de programas educativos bilingües: *"Spain is rapidly becoming one of the European leaders in CLIL practice and research"* (Coyle, 2010, p. viii). La enseñanza de lenguas extranjeras empezó a cambiar en España de manera generalizada a finales del siglo XX cuando se elaboró el *White Paper* de la Comisión Europea (Comisión Europea, 1995). Los dos objetivos principales de este documento incluían la adquisición y mejora de por vida de las competencias comunicativas, y del dominio de tres lenguas comunitarias a través de la Fórmula 1 + 2 (lengua materna + 2) desde una edad temprana. Esta fórmula especifica que, durante la etapa escolar, todos los niños de la Unión Europea deben tener la oportunidad de aprender al menos tres lenguas a un nivel funcionalmente adecuado. Basándose en la propuesta del libro Blanco, muchas escuelas españolas desarrollaron programas bilingües, la mayoría adoptando AICLE como enfoque para enseñar materias no lingüísticas a través del inglés (Coyle et al., 2010, p.1). Desde 1996, los programas bilingües inglés-español se han venido implantado en colegios públicos de educación Primaria impulsados por las políticas educativas nacionales y autonómicas.

En las últimas décadas, la demanda del inglés como lengua extranjera/adicional/segunda (en adelante L2) ha sido impulsada no solo por la proliferación de programas de enseñanza bilingüe en educación Primaria y Secundaria; sino también por la incorporación de secciones bilingües al ámbito universitario, y por la potenciación de cursos de formación de profesorado. Este giro pedagógico hacia un mayor incremento de los programas de enseñanza bilingüe se inicia de manera progresiva en Primaria, lo cual conlleva numerosos cambios no solo en las políticas educativas sino también en los enfoques metodológicos. Factores tales como la edad de inicio de los alumnos, el entorno de aprendizaje, o el tiempo y grado de exposición al inglés (en adelante *input*), inciden directamente en la calidad de la enseñanza.

El impulso de programas bilingües no solo es considerable en España, sino también en otros países con una mayor o menor tradición de educación bilingüe (Kersten, Rohde, Schelletter & Steinlen, 2010; Mourão, 2019; Mourão & Lourenço, 2015; Murphy & Evangelou, 2016; Rokita-Jaśkow, 2015). A pesar de ello, en estudios recientes queda reflejado que los docentes de lengua extranjera que trabajan en educación Infantil carecen de la formación metodológica necesaria para abordar la enseñanza en este nivel educativo (Mourão & Ferreira, 2016; Rokita-Jaśkow & Pamula-Behrens, 2019).

Para ayudar a docentes y a alumnos a acometer con éxito la educación bilingüe en Primaria donde los alumnos estudian asignaturas del currículo en inglés, es fundamental construir antes los andamios de inglés en Infantil. Para abordar estas cuestiones, el presente artículo se divide en tres partes. En la primera, se revisan los fundamentos teóricos en los que se enmarca el aprendizaje temprano de lengua y contenidos a través de una L2. En la segunda parte, se analiza el funcionamiento de la enseñanza del inglés en educación Infantil y se presentan algunas reflexiones de docentes de Infantil de la Comunidad Autónoma de Madrid. En la última parte, se presentan propuestas de mejora para crear puentes entre Infantil y Primaria.

2. Soporte teórico

2.1. El aprendizaje temprano de una L2

La finalidad de esta sección es presentar un marco teórico que sustente el aprendizaje temprano del inglés L2 basado en las habilidades lingüísticas desarrolladas ya por los alumnos en su lengua materna (L1 en adelante). Existen numerosos factores que influyen en el proceso de desarrollo de una L2 en la escuela: unos están relacionados con la edad y el desarrollo psicológico-social de los aprendices o incluso con el grado de desarrollo de su L1, y otros son variables que están relacionadas con el entorno de aprendizaje y el tipo de instrucción (Blondin et al., 1998; Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006; Myles, 2017; Singleton & Pfenninger, 2019).

El factor edad en el aprendizaje de lenguas ha sido objeto de estudio y de debate durante décadas (DeKeyser, 2000; Johnstone, 2002; Singleton & Muñoz, 2011). Numerosos estudios llevados a cabo con niños apuntan a que tanto los monolingües como los bilingües que adquieren el inglés de forma simultánea o sucesivo/secuencial en contextos naturales y de instrucción formal exhiben un orden natural de adquisición de la gramática inglesa (Fleta, 2019; Haznedar, 2013; Lakshmanan, 1994; Radford, 1990). En todos los casos, el aprendizaje de la lengua meta se lleva a cabo siguiendo etapas de desarrollo gramatical tanto para las estructuras morfológicas como para las sintácticas. Estas fases de desarrollo de la L2 se corresponden con las propuestas por Tabors (1997) para la adquisición de L2:

- uso de la L1;
- periodo de silencio;
- discurso formulaico y telegráfico,
- uso productivo de L2.

Meisel (2011) distingue entre la adquisición simultánea de lenguas y la adquisición sucesivo/secuencial del bilingüismo. La primera emerge si la exposición a dos (o más) lenguas se lleva a cabo dentro de una semana después del nacimiento; la segunda surge cuando los niños comienzan una L2 antes de los cinco años. En ambos casos, tanto en la adquisición simultánea de lenguas como en la adquisición sucesivo/secuencial del bilingüismo, los niños adquieren la/s lengua/s objeto a través de la interacción comunicativa, escuchando, hablando y entendiendo los mensajes de los hablantes con los que interactúan (Fleta, 2015; Long, 1996; Mackey, 2007). En este sentido, parece que existen estrechos vínculos entre la adquisición de una L1 en casa y el aprendizaje de una L2 en la escuela, cuando este se acomete a una edad temprana, ya que en ambos casos las lenguas se presentan sin instrucción formal y se practican oralmente con niños de corta edad (Cameron, 2001). Como explica Meisel (2011): “The suspicion thus is that whatever enables the child to acquire the mother tongue might not be lost forever, rather that it could be hidden somewhere among or underneath our other cognitive faculties” (p. 1). A este respecto, parece que existe una estrecha relación entre la adquisición simultánea y el aprendizaje sucesivo/secuencial de la/s lengua/s en la escuela, ya que en ambos casos los mecanismos psicolingüísticos que utilizan los niños para procesar el lenguaje son los mismos, tanto en contextos naturalistas como en situaciones de aula (Cutler, 2012; Lightbown & Spada, 2013).

En lo que respecta a las variables relacionadas con el entorno de aprendizaje, hay que señalar que existe una gran diferencia entre el tiempo de exposición a los datos lingüísticos del entorno de una L1 y una L2. Lightbown y Spada (2013) consideran que la cantidad de tiempo que los niños monolingües están expuestos a su L1 antes de escolarizarse es aproximadamente 20.000 horas. Por el contrario, el número de horas de exposición a una L2 varía de un entorno de aprendizaje a otro. Esto implica que tener una menor cantidad de horas de contacto con la L2 conlleva necesariamente una menor cantidad de horas de interacción comunicativa y de exposición al *input* y, por este motivo, la calidad y la intensidad de la instrucción en estos entornos de aprendizaje debería ser mayor (Lightbown & Spada, 2013).

Además del número de horas de contacto con la L2, hay que tener en consideración que el contexto y las circunstancias de aprendizaje sean favorables y que la calidad y la cantidad de la exposición a la nueva lengua sean suficientes. Así mismo, hay que tener presente que las conversaciones en el aula son de naturaleza distinta a la del habla en casa porque las primeras son de índole pedagógica y están dirigidas a crear condiciones que fomenten el desarrollo del lenguaje (Gibbons, 2015). En consecuencia, la naturaleza de las conversaciones en la escuela difiere sustancialmente de la comunicación en contextos naturalistas ya que los alumnos no están inmersos en una interacción comunicativa continua de manera natural (Cameron, 2001). A esto hay que añadir que como las conversaciones entre profesores y alumnos tienen un matiz pedagógico, la utilización de la lengua y de los conceptos debe integrarse de manera equilibrada de tal manera que se les facilite el aprendizaje de ambos a los alumnos (Lyster, 2007).

La Comisión Europea (2011) recomienda que se exponga a los niños a la L2 en distintos entornos significativos, tales como, por ejemplo, durante las rutinas diarias, los juegos o la lectura compartida de cuentos, para que entiendan mejor el sentido de los mensajes, para que el aprendizaje sea lo más natural y espontáneo posible, y para que así tengan la oportunidad de usar la L2 cuanto antes. Por tanto, estar inmerso en la L2, entender el significado de los mensajes y tener oportunidades para usarla lengua lo antes posible son algunos de los requisitos necesarios para llevar a cabo el aprendizaje temprano de una L2 con éxito.

2.2. El enfoque metodológico AICLE

El enfoque AICLE, en inglés CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), surgió en Europa a mediados de los años 90 como una solución pragmática a una necesidad europea (Marsh, 2002). Se trata de un enfoque educativo en el que la L2 se utiliza para la enseñanza y el aprendizaje tanto de la lengua meta, como del contenido de asignaturas (Coyle et al., 2010). De modo que en los contextos donde se aplica AICLE, la L2 es a la vez la lengua de comunicación y la de instrucción (Bonnet, 2012; Coyle, 2010; Dalton-Puffer & Smit 2007; Lyster 2007; Mephisto 2007). Por esta razón, en la preparación de docentes para la educación bilingüe de AICLE, es necesario llevar a cabo cambios pedagógicos, no solo en los temas relacionados con las habilidades lingüísticas, sino también en los relacionados con el conocimiento de metodologías de instrucción basado en contenidos.

La metodología AICLE tiene su fundamentación, por una parte, en el enfoque constructivista del aprendizaje como proceso social y dinámico por el que los alumnos aprenden cuando interactúan entre sí (Bruner, 1996; Vygotsky, 1978), y, por otra parte, en las teorías de adquisición de L2 (Cummins, 1979; Genesee, 2008; Krashen, 1982). Además, esta metodología también se sustenta en el concepto de andamiaje (*scaffolding*) propuesto por Wood, Bruner y Ross (1976) y en el concepto de la Zona del Desarrollo Próximo propuesto por Vygotsky (1978). Se trata, en suma, de involucrar al alumnado en interacciones comunicativas y que participen tanto en los procesos del aprendizaje de la lengua meta, como en la adquisición de conceptos relacionados con las distintas asignaturas del currículo. En cuanto a esto último, no es lo mismo enseñar los conceptos de una asignatura en la L1 del profesor y de los alumnos que en la L2 del profesor y de los alumnos. Por ello, impartir clase en una L2 supone en algunos casos un reto para los profesores, ya que la falta de dominio de la lengua puede limitar su habilidad para explicar los conceptos. Por esta razón y para garantizar la calidad y la cantidad de *input* del docente, es necesario que su competencia lingüística y su preparación metodológica curricular y de enseñanza de lenguas sean meticulosas (Ball, Kell & Clegg, 2015). De igual manera, aprender a través de una L2 supone un reto para los alumnos ya que no solo se espera de ellos que al estudiar una asignatura en la L2 desarrollen habilidades relacionadas con el contenido de la asignatura, sino también que hagan uso de ese conocimiento utilizando la L2. Es decir, se trata de que utilicen la lengua con un doble objetivo, como vehículo para aprender el contenido de las distintas materias y, a la vez, aprender la lengua para poder comprender y comunicarse.

Un valor añadido de la metodología AICLE es la integración pedagógica de contenido, cognición, comunicación y cultura (Coyle et al., 2010); y es precisamente en este marco de las 4Cs, y en el de los tres tipos de lenguaje (*of-for-through*) donde se sustenta la metodología AICLE. Por una parte, se trata de que los alumnos tengan suficiente conocimiento de la lengua para acceder al conocimiento relacionado con los diferentes temas de las asignaturas (*of*), que conozcan el tipo de lenguaje que se utiliza en distintos contextos (*for*), y que reciclen y desarrollen la lengua que están aprendiendo durante la interacción comunicativa (*through*).

Otra de las características propias del enfoque metodológico de AICLE es la relevancia del trabajo colaborativo entre profesores. Como cada área curricular tiene su propio lenguaje, se requiere un mayor grado de colaboración entre los especialistas de lenguas extranjeras y los profesores que utilizan la L2 para impartir contenidos académicos en áreas curriculares no lingüísticas (Coyle et al., 2010). En consecuencia, la colaboración sistemática entre ambos grupos de docentes influye positivamente tanto en la planificación de las unidades didácticas de AICLE como en su implementación. Además, al trabajar en colaboración, se crean contextos de aprendizaje en los que los docentes se pueden comunicar en la L2 y poner en práctica sus habilidades comunicativas.

De lo anteriormente expuesto se desprende que, con la vista puesta en la educación bilingüe, las primeras etapas de escolarización del niño son cruciales, tanto para el aprendizaje en general como para el aprendizaje de una L2 en particular (Cameron, 2001; Kuhl, 2010). Por esta razón, los conocimientos y habilidades que se adquieren en los primeros años escolares sientan los cimientos para profundizar posteriormente en las diferentes áreas de conocimiento a lo largo de la escolarización. Por tanto, al comienzo del proceso de aprendizaje de una L2, es necesario construir una sólida base oral donde habilidades tales como escuchar, hablar y entender sean el apoyo para el posterior aprendizaje de la lectura y escritura, y, a su vez, sirvan para expresar conceptos e ideas en la L2 (Fleta, 2015; Long, 1996; Mackey, 2007). En suma, la finalidad última del aprendizaje temprano de la L2 es incrementar las capacidades lingüísticas e intelectuales de los alumnos y prepararlos para cursar educación bilingüe en Primaria.

3. La L2 en educación Infantil

Según establece la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013), la educación en España se compone de diez años de escolarización obligatoria y gratuita para alumnos de entre seis y dieciséis años. Del mismo modo, dentro del panorama educativo español, la Educación Infantil actualmente no es obligatoria. Esta etapa educativa, se divide en dos ciclos: el primer ciclo acoge a niños de cero a tres años y, por lo general, este tipo de escuelas suelen estar dirigidas por las administraciones locales y autónomas o por centros educativos de titularidad privada. Por su parte, el segundo ciclo engloba a niños de tres a seis años, y a excepción de las instituciones privadas, la enseñanza en los centros públicos está subvencionada para todos aquellos niños que se matriculen.

Como apuntábamos en la Sección 1, la enseñanza de lenguas extranjeras en España empezó a cambiar de manera generalizada con la puesta en marcha del plan de acción basado en el *White Paper* de la Comisión Europea (1995). En este plan, el Consejo de Europa proponía que los ciudadanos europeos deben hablar dos lenguas además de la lengua materna, y empezar su aprendizaje a una edad temprana porque, como se especifica en el documento, las competencias lingüísticas son el centro de las destrezas que cada ciudadano necesita para su desarrollo personal y cultural. Como se apunta en el informe, una de las prioridades de los Estados miembros es garantizar que el aprendizaje de lenguas extranjeras se lleve a cabo en las escuelas infantiles y primarias, porque es ahí donde se fraguan actitudes fundamentales hacia otras lenguas y culturas y, al mismo tiempo, porque es donde se sientan las bases para el aprendizaje posterior de idiomas.

Los programas de educación bilingüe inglés-español se empezaron a implantar en España en 1996, producto del convenio del Ministerio de Educación y el Consejo Británico (*British Council*). Este proyecto bilingüe se implementó en centros públicos de diferentes comunidades autónomas en educación Infantil y Primaria y desde entonces ha sido renovado en varias ocasiones. El objetivo principal de este proyecto, en curso hoy en día, es aumentar el nivel de inglés de los alumnos y a la vez, ofrecerles la oportunidad de seguir un currículo oficial bilingüe y bicultural a través de un currículo integrado, basado en los programas nacionales y británicos. En la actualidad se lleva a cabo en 87 colegios públicos en diez comunidades autónomas y en las ciudades de Ceuta y Melilla. Las escuelas que forman parte de este proyecto contemplan la enseñanza del 40% del tiempo del período semanal en inglés (Dobson, Johnstone & Pérez Murillo, 2010; Reilly & Medrano, 2009).

Paralelamente a este proyecto, tanto las autonomías monolingües como las bilingües han adoptado medidas para gestionar la educación bilingüe de acuerdo con sus necesidades e idiosincrasias. A este respecto varios autores han estudiado los factores que influyen en el éxito de los programas de enseñanza bilingües en las distintas comunidades autónomas (Baker & Wright, 2017; Lorenzo, Trujillo & Vez, 2011; Madrid & Hughes, 2011; Pérez Cañado, 2016). Según el informe 2018 del Ministerio de Educación y Formación Profesional sobre el estado del sistema educativo en España durante el curso escolar 2016-2017, el 85,6 % de los alumnos de entre tres y seis años tuvieron una aproximación a una lengua extranjera en el segundo ciclo de Educación Infantil; siendo el inglés la lengua más ofertada (84,6%), seguida del francés (0,6%) y de otras lenguas (0,3%).

Tomando como muestra la situación actual de la educación bilingüe en la Comunidad de Madrid, existen dos programas en curso: el proyecto fruto del acuerdo entre el Ministerio de Educación y el Consejo Británico desde 1996 que se implanta en 10 centros; y el programa de la Comunidad Autónoma de Madrid en vigor desde 2004.

El programa bilingüe de la Comunidad Autónoma de Madrid que comenzó su andadura en colegios públicos durante el curso 2004/2005, se amplió a los colegios concertados en el curso 2008-2009, a los Institutos de Educación Secundaria en el curso 2010/2011, a los centros de Formación Profesional en el curso 2016-2017 y, por último, más recientemente en el curso 2017/2018 se inició en el segundo ciclo de Educación Infantil. Según datos de la Consejería de Educación e Investigación (2018/2019), el número de escuelas estatales del programa bilingüe de la Comunidad Autónoma de Madrid ha crecido considerablemente con los años. Para ilustrar este dato, en la Tabla 1 se presenta el incremento del número de escuelas de Primaria y número de estudiantes que han recibido educación bilingüe desde 2005 en Madrid.

Tabla 1

Escuelas Primarias y alumnos que recibieron educación bilingüe entre 2005 y 2018

	2005	2008	2010	2014	2018
<i>Escuelas Primarias</i>	26	147	206	336	369
<i>Número de alumnos</i>	1,481	27,248	48,689	86,670	114,096

Durante el curso escolar 2018/2019, la educación bilingüe inglés-español ha llegado a 379 colegios públicos de Primaria, a 166 Institutos de Educación Secundaria, a 218 colegios concertados y también a 5 centros de Formación Profesional. Además de estas instituciones bilingües, existen un total de 15 secciones lingüísticas de francés y 4 de alemán en Educación Secundaria que forman parte del programa bilingüe de Madrid. Los alumnos de Primaria de los colegios públicos y concertados de este programa bilingüe reciben al menos un tercio del horario lectivo semanal en inglés y, a excepción de la lengua española y las matemáticas, cualquier asignatura se puede impartir en la L2.

En un principio, la enseñanza de la L2 en la Comunidad de Madrid se iniciaba en el segundo ciclo de Educación Infantil con niños de 3 a 6 años y en sesiones de una hora o una hora y media con una frecuencia semanal (Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 2004). La Tabla 2 presenta el promedio de sesiones de inglés en infantil hasta la modificación de la ley en el curso escolar 2017/2018 (BOCM, 2017, p.158).

Tabla 2

Promedio de sesiones de inglés en escuelas infantiles

Edad alumnos	Sesiones semanales	Duración sesiones
3	2	45 minutos
4	2	45 minutos
5	3	45 minutos

El programa bilingüe AICLE de la Comunidad Autónoma de Madrid comienza en primero de Primaria y se extiende durante 6 años. La elección de las asignaturas que se enseñan a través del inglés viene determinada por la habilitación del profesorado y por los recursos disponibles en cada centro. A excepción de las Matemáticas y la Lengua Española, se pueden estudiar en inglés asignaturas como Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Educación Física, Educación Artística, y Religión/Valores Sociales y Cívicos. La Tabla 3 ilustra el número de sesiones de las asignaturas que normalmente se enseñan en inglés en primero de Primaria bilingüe. Además de la asignatura de lengua inglesa (4 horas por semana, 1 hora por día), las escuelas primarias bilingües imparten una carga lectiva mínima en inglés del 30% del currículo (7,5 horas por semana) y se puede llegar hasta un máximo de 50%.

Tabla 3

Asignaturas y horas lectivas en primero de Primaria bilingüe en Madrid

Asignatura	Sesiones semanales
Lengua Inglesa	4
Ciencias de la Naturaleza y Sociales	3
Educación Plástica	1
Educación Física	1
Música	1

Como se desprende de las Tablas 2 y 3, existe un gran contraste entre el número de horas de exposición al inglés en Infantil y en Primaria, donde el enfoque AICLE se viene implantando desde hace años. Como muestra la Tabla 2, el número de horas de inglés en Infantil es por término medio de unas 2 horas semanales; mientras que el número de horas lectivas de asignaturas que se imparten en inglés en primero de Primaria bilingüe puede alcanzar por término medio las 10 horas semanales.

Más recientemente, en el curso escolar 2017-2018 se implantó la enseñanza bilingüe español-inglés en el segundo ciclo de Educación Infantil en 35 escuelas de Comunidad de Madrid (BOCM, 2017, p. 158). En el curso 2018-2019 se ha introducido en 62 colegios públicos y se ha ampliado a colegios concertados. Además,

la normativa prevé que todos los centros de nueva creación sean considerados bilingües desde Educación Infantil. La implantación de este nuevo programa en Infantil busca sentar las bases para la educación bilingüe en Primaria. Según el documento Datos y Cifras de la Educación de la Comunidad de Madrid (2018-2019), este novedoso programa bilingüe debe incluir en el horario escolar un mínimo de sesiones de 45 minutos de duración impartidas en inglés: tres sesiones en primero, cuatro en segundo y cinco en tercero. La Tabla 4 presenta el número mínimo de sesiones en inglés propuesto para el segundo ciclo de educación Infantil.

Tabla 4
Número mínimo de sesiones en inglés en el segundo ciclo de educación infantil bilingüe

Edad alumnos	Sesiones semanales	Duración sesiones
3	3	45 minutos
4	4	45 minutos
5	5	45 minutos

Un requisito indispensable para impartir la docencia en centros de educación bilingüe es contar con un número suficiente de docentes que hayan obtenido el certificado lingüístico requerido para la enseñanza bilingüe. Según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)*, el nivel lingüístico mínimo que se requiere para impartir docencia en la región de Madrid es un C1. Además, para poder enseñar en centros bilingües de Infantil y Primaria, los docentes deben haber obtenido la habilitación lingüística y metodológica, de lo contrario, solo pueden enseñar inglés como materia lingüística (Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 2017, p. 159).

En definitiva, parece que las autoridades educativas de la Comunidad de Madrid son sensibles a la importancia que tiene incrementar la docencia del inglés en Infantil para garantizar un tránsito óptimo de Infantil a la educación bilingüe en Primaria, y así asegurar el éxito en esta fase de la educación. Este período de transición a la enseñanza bilingüe supone un desafío y un cambio significativo en la docencia que conlleva tiempo y especialización porque los cambios en políticas educativas no siempre van acompañados de cambios comparables en la promoción de cursos de formación inicial y continua del profesorado (Enever & Lindgren, 2016).

A este respecto, de un estudio realizado en 80 centros educativos públicos, concertados y privados de la Comunidad de Madrid se desprende que los docentes subrayan la necesidad de adquirir un buen conocimiento del inglés y de conocer las prácticas metodológicas adecuadas para la educación en Infantil (Fleta, 2015). Unos se centran en la importancia de introducir cursos de especialización en la formación inicial del profesorado y otros, demandan más cursos de formación continua, intercambio de recursos e información con otros docentes en las mismas o diferentes escuelas, y la posibilidad de llevar a cabo intercambios en el extranjero.

En resumen, para cimentar bien el inglés en Infantil y sentar las bases para la enseñanza bilingüe en Primaria dentro del enfoque AICLE, las autoridades educativas y los docentes deben tomar en consideración los enfoques teóricos sobre cómo aprenden nuevas lenguas los niños de corta edad y cuáles son las metodologías que mejor se adaptan a alumnos de corta edad en distintos contextos de aprendizaje. De acuerdo con esto, y basado en trabajos de investigación de adquisición del lenguaje en Infantil (Fleta 1999, 2001, 2003) y también en la experiencia docente del aula, a continuación, se presentan propuestas para fomentar las cuatro destrezas en inglés en Infantil.

4. Prácticas para construir puentes entre Infantil y Primaria

Dado que la educación bilingüe es muy exigente para docentes y alumnos, es preciso dar un enfoque al currículo de Infantil distinto al que se centre solo en el aprendizaje de inglés como asignatura escolar. Por ejemplo, según el currículo integrado bilingüe hispano-británico para educación Infantil, el objetivo del nuevo enfoque docente debe centrarse en diseñar e implementar prácticas adaptadas a la edad de los alumnos de Infantil, que promuevan la adquisición y el aprendizaje de la L1 y la L2 a través de temas (*topics*). Se trata de un enfoque transversal, en el que se pueden estudiar todas las áreas dentro de un tema determinado (Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, 2013).

En este sentido, para que se lleve a cabo el aprendizaje temprano de una L2 con éxito es imprescindible entender el significado de los mensajes y tener oportunidad de usar la lengua (Kersten &

Rohde, 2013). Dado que a una edad temprana (antes de los 6 años), los niños todavía están desarrollando su L1 y se encuentran en una etapa de pre-lecto-escritura, el aprendizaje no debe separarse de los centros y temas de interés, sino que debe basarse en lo que ya saben, a pesar de que, a estas edades, su conocimiento conceptual sobre el mundo sea restringido.

Como se apunta en la sección 2.1, los niños acometen el aprendizaje del inglés en la escuela de manera natural y sin instrucción explícita de su gramática; utilizando las mismas estrategias de aprendizaje que las que utilizan los niños para el aprendizaje de la L1; es decir, escuchando, entendiendo los mensajes y hablando (Cameron, 2001; Lightbown & Spada, 2013; Moon, 2000). Por esta razón, es importante que algunos contenidos curriculares se enseñen en inglés y que la metodología no se centre solo en memorizar canciones o en aprender palabras de vocabulario por separado. Más bien, se debe basar en la idea de que a una edad temprana el aprendizaje de la L2 se lleva a cabo en paralelo con el aprendizaje de contenidos (Cameron, 2001; Lightbown & Spada, 2013; Moon, 2000). De acuerdo con esto, se debe dar más importancia a la comprensión y a la fluidez oral, que a la corrección gramatical (Lightbown & Spada, 2013); por lo que las mejores prácticas para el aprendizaje de lenguas en la escuela serán las que fomenten la interacción comunicativa.

En esta sección se presentan prácticas consolidadas que se consideran útiles y que van encaminadas a fomentar los entornos significativos (Comisión Europea, 2011), y a equipar y capacitar al alumnado de Infantil para la comunicación oral y escrita en inglés. Se trata de actividades creativas que se utilizan en centros bilingües de Infantil y presentan una amplia gama de recursos, que se pueden adaptar fácilmente a la edad de los alumnos y a su nivel psico-lingüístico. Han sido utilizadas en el aula y surgen de la investigación en Infantil (Fleta, 2019; Kersten et al., 2010). Si se planifican de antemano, se pueden incluir en el currículo de Infantil e integrar en todas las áreas de aprendizaje de acuerdo con los diferentes niveles madurativos y desarrollo lingüístico de los niños. Todas las prácticas promueven la interacción personal, emocional, lingüística y social a través de experiencias de aprendizaje multisensorial.

4.1. Prácticas para desarrollar la destreza auditiva

Como los niños de corta edad aprenden inglés L2 en la escuela de manera implícita y sin instrucción explícita de la gramática, las habilidades receptivas tales como escuchar y comprender los mensajes son primordiales (Fleta, 2015; Krashen, 1982; Long, 1996; Mackey, 2007). En este entorno de aprendizaje y con el fin de entender las conversaciones, los niños deben prestar atención a los fonemas ingleses que componen las sílabas, las palabras y las oraciones ya que buena parte del lenguaje está impulsado por el sonido más que por el significado (Cook, 1997). Para que los niños aprendan los fonemas y la prosodia del inglés, los maestros necesitan conocer qué habilidades fonológicas que han sido ya adquiridas por los niños para su L1 se pueden transferir al inglés, y cuáles deben ser aprendidas porque no son equivalentes en ambos idiomas (Fleta, 2017).

A fin de promover las habilidades auditivas y el aprendizaje de contenidos, se debe fomentar la interacción comunicativa a través de prácticas que mejor se adapten a los niños de diferentes edades, capacidades y necesidades. Como los niños de corta edad se distraen fácilmente y su capacidad de concentración y su memoria están en proceso de desarrollo (Merry, 2006), se pueden utilizar juegos (Cooper, 2010) tales como explorar los sonidos ambientales, escuchar sonidos hechos con objetos comunes, prestar atención a los sonidos de instrumentos musicales, emparejar sonidos con objetos, escuchar rimas, canciones, cuentos (Fleta, 2015). Para este cometido, una de las prácticas más efectivas que favorece la comunicación entre maestros y niños es la lectura compartida de álbumes ilustrados (Fleta 2015; Mourão, 2015). Las conversaciones que se llevan a cabo en torno a la lectura de cuentos mientras se miran las ilustraciones fomentan el desarrollo lingüístico y el conceptual. A través de la lectura compartida de cuentos se pueden practicar los elementos acústicos del inglés. Hay cuentos que se centran específicamente en los fonemas ingleses y que se pueden utilizar para elevar la conciencia fonológica; otros, se centran en las rimas o refranes rítmicos, en sonidos onomatopéyicos, en aliteración, homónimos y homófonos (Fleta, 2017). Para facilitar la comprensión y el significado de palabras y estructuras de los cuentos, durante la lectura compartida se pueden utilizar señales verbales y no verbales tales como señalar con el dedo las ilustraciones, añadir expresiones faciales, gestos, lenguaje corporal, sinónimos, comentarios, cantar canciones o recitar.

4.2. Prácticas para desarrollar la destreza oral

Como los niños desde que nacen tienen la capacidad de detectar y procesar información sofisticada sobre las propiedades de las lenguas a las que tienen acceso (Kuhl, 2010), los maestros pueden presentar vocabulario, pronunciación, entonación y las estructuras gramaticales del inglés durante las conversaciones; y con ello darles a los niños la oportunidad de utilizar el inglés. En suma, para fomentar el habla, los maestros deben ofrecer a los niños múltiples oportunidades para escuchar y para usar el lenguaje.

Estudios llevados a cabo en entornos bilingües formales indican que, durante la interacción comunicativa, el discurso entre maestros y niños se centra más en la comprensión de los mensajes que en la forma (Fleta, 2015; Lyster, 2007; Mackey, 2007). Es decir, que los maestros se inclinan más porque los niños entiendan los mensajes y que hablen, que por corregir su producción lingüística (Fleta, 2018). También se desprende que, durante las conversaciones, los maestros fomentan la interacción comunicativa por medio de preguntas, utilizando técnicas de elicitación, retroalimentación, expansión, o utilizando sinónimos, en lugar de hacer correcciones explícitas. De esta manera, por medio de estrategias discursivas, los maestros promueven la comunicación y sientan los cimientos del inglés. Con el fin de acelerar el proceso de aprendizaje del inglés en Infantil y preparar a los niños para la enseñanza bilingüe en Primaria, una de las prioridades de los maestros debería ser conocer cuáles son las estrategias discursivas que fomentan la comprensión y las habilidades orales y así poder diseñar y programar prácticas de conversación apropiadas.

Una manera de presentar lenguaje significativo y útil es valiéndose del lenguaje prefabricado o de las fórmulas, que favorecen que los niños utilicen el inglés durante las rutinas diarias en todas las estancias de la escuela (aula, pasillos, recreo, comedor) consiguiendo que poco a poco vayan incorporando este lenguaje a su propia rutina. “Las rutinas diarias permiten empezar a familiarizar a los niños con la lengua de una forma natural” (Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, 2013, p. 17). Las fórmulas tienen un papel importante en el desarrollo del lenguaje porque proporcionan a los niños herramientas lingüísticas básicas para la comunicación cotidiana lo que les permite comunicarse en la L2 desde el primer día, que es realmente uno de los objetivos del maestro y también de los padres de los niños. Las fórmulas para saludar, despedirse (*Good morning; Good bye*), o para pedir permiso (*Can I...?, May I...?*) fomentan la participación e interacción comunicativa y equipan a los niños con herramientas lingüísticas básicas para practicar inglés muy desde temprano.

Durante las primeras etapas, las fórmulas permiten que los niños interactúen en inglés en situaciones comunicativas básicas. Por ejemplo, cuando los niños piden permiso para ir al baño, pueden usar una fórmula corta como: *Toilet, please?* entre otras cosas porque los niños a los 3 años son incapaces de procesar estructuras gramaticales largas, incluso en su lengua materna. Más adelante, se puede introducir una fórmula larga como: *Can I go to the toilet, please?* De esta manera, los niños acceden al nuevo vocabulario, fonología o estructuras gramaticales del inglés y al mismo tiempo aprenden contenidos durante las rutinas en la escuela y durante las transiciones entre actividades (Fleta, 2006). Otra manera de promover el habla en inglés es a través de las conversaciones en torno a la lectura de cuentos, las dramatizaciones, a través del juego imaginario, con juegos de acción o también durante sesiones para cantar o recitar en grupo.

4.3. Prácticas para desarrollar la lecto-escritura

La adquisición de la lengua oral está directamente relacionada con el aprendizaje de la lecto-escritura y ambas son necesarias para aprender los conceptos de las distintas asignaturas cuando los alumnos las aprenden en la L2. A diferencia de las destrezas auditivas y orales, las capacidades de leer y escribir no se adquieren de manera natural y sin instrucción, sino que para su aprendizaje es necesaria la instrucción formal (Pinnel & Fountas, 2011). Por tanto, aprender a leer y escribir requiere tener una buena base oral y un sólido conocimiento general (Schickedanz & Collins, 2013).

Para familiarizar a los niños con la representación gráfica de la lengua oral se puede empezar por poner énfasis en los nombres de los niños. Por ejemplo, los maestros pueden escribir los nombres en tarjetas y colocarlos en la pared o en un tablón y hacer referencia a ellos durante las rutinas diarias tales como pasar lista, o asignar tareas a los monitores (María: *gives out the papers*; Juan: *waters the plants*; Ana: *helps children to keep in line*). Se pueden colocar tarjetas con los nombres de los niños en las perchas donde cuelgan su abrigo, en los cajones donde guardan sus pertenencias. Las tarjetas con los nombres de los niños son también útiles durante las transiciones entre actividades. Por ejemplo, el maestro señala el nombre de cada niño para ponerse en fila, ponerse el abrigo o salir al recreo. En una etapa posterior, cuando los niños se han familiarizado con sus nombres escritos, se pueden colocar las tarjetas en las mesas de manera aleatoria y

pedir a los niños que cada uno encuentre su nombre. Más adelante, se puede jugar al Bingo con letras o al juego del ahorcado.

Para practicar la lectura de izquierda a derecha y de arriba abajo, al principio, se pueden utilizar símbolos en vez de letras y palabras. Por ejemplo, se pueden utilizar solo secuencias de figuras geométricas (*triangle, triangle, circle, square, square, rectangle*). Más adelante, se puede asignar un movimiento a cada figura geométrica (*triangle*: dar una palmada; cuadrado: dar un salto; *rectangle*: hacer clic con los dedos; *circle*: girar sobre sí mismo). Los niños deben leer los símbolos siguiendo el patrón y, al mismo tiempo, hacer los sonidos o movimientos que representan las figuras geométricas.

Los sistemas fonéticos del español y el inglés difieren en cuanto a los fonemas y a la prosodia (Fleta, 2017). Los niños que aprenden inglés en la escuela deben prestar atención a los fonemas que componen sílabas, las palabras, así como a la entonación de las oraciones inglesas con el fin de entender el flujo continuo de sonidos del habla de los maestros. El enfoque más utilizado para acelerar el aprendizaje de la lecto-escritura, originalmente concebido para inglés L1, es el método sintético *phonics* basado en la Teoría de la Inteligencia Múltiples (Gardner, 1983) y en el método *Total Physical Response* (Asher, 1969), por el que la lengua se aprende a través del juego y de las acciones. Entre los detractores de la aplicación de este método para el aprendizaje de la L2 figura Krashen (2002). Este autor critica deficiencias del método fundamentalmente en la comprensión lectora debido a la calidad y cantidad de la exposición a la nueva lengua, lo cual, según este autor, conlleva problemas y desencadena *en filtros afectivos negativos* que al parecer no favorecen el aprendizaje natural de la lengua (Krashen, 2002). A pesar de los argumentos en contra, el método sintético *phonics* es un método efectivo y atractivo porque las actividades son variadas y las técnicas multisensoriales que se utilizan les permiten a los alumnos aprender los fonemas y los grafemas a través de: canciones y rimas (inteligencia musical); acciones asociadas a cada sonido (inteligencia kinestésica); imágenes (inteligencia visual); historias (inteligencia lingüística); trabajando individualmente en los cuadernos de fonética (inteligencia interpersonal); y debatiendo en parejas o en grupo sobre las historias (inteligencia intrapersonal). Investigaciones realizadas con aprendices de inglés L2 en Primaria relacionan la conciencia fonológica con la comprensión lectora y concluyen que la utilización del método *Phonics* facilita el proceso de aprendizaje de la lectura (Lázaro Ibarrola, 2007). Primero se presentan los fonemas (sonidos) asociados a determinados grafemas (letras) de manera sistemática y los alumnos trabajan con letras separadas; después, juntan los fonemas para construir sílabas y más tarde palabras. En definitiva, con el método sintético de lecto-escritura los niños aprenden escuchando, hablando, leyendo y escribiendo.

Como un paso previo al desarrollo de la escritura es dibujar, para practicar el lenguaje escrito e interaccionar oralmente con los niños, se les puede pedir que dibujen en su cuaderno y que “lean” las imágenes que han dibujado; el maestro a su vez escribirá en el cuaderno palabras o frases relacionadas con el dibujo. En este contexto, las conversaciones entre el maestro y el niño sobre los dibujos o sobre garabatos, se parezcan estos o no a la escritura, sirven de apoyo tanto para practicar lengua oral y escrita como para explicar contenidos. Con el paso del tiempo, los niños pueden escribir palabras o frases sobre sus dibujos. Si se guarda un registro de los dibujos y de la escritura emergente, se podrá observar la evolución del proceso de desarrollo de la escritura a lo largo del curso.

Para aprender a leer y a escribir los niños pasan por diferentes fases que incluyen dibujos, garabatos y letras con o sin correspondencia con los sonidos. Para practicar la lecto-escritura, los niños pueden tener un cuaderno para escribir un diario de vocabulario donde anoten palabras nuevas e interesantes que aprenden durante el año escolar. El maestro puede llevar un registro de este diario y corregir errores. Con este diario, los niños van construyendo su vocabulario y mejorando sus habilidades lingüísticas. Los niños pueden trabajar en parejas o en grupos y pueden elegir y compartir todas las palabras que van a escribir en sus diarios.

5. Conclusión

Después de examinar cómo se acomete el aprendizaje temprano de lenguas y de revisar el funcionamiento de la enseñanza del inglés en la Comunidad de Madrid, se hace evidente que, para dar respuesta a la nueva situación actual educativa, es necesaria una revisión de la formación inicial y continua de los docentes. Tanto las titulaciones universitarias de los futuros maestros, como las metodologías de los docentes en ejercicio deben ir enfocadas no solo a mejorar su conocimiento del inglés, sino también a mejorar su formación metodológica. Para impartir inglés en Infantil, las titulaciones en los Grados universitarios deben garantizar un nivel adecuado de competencia lingüística y metodológica de los futuros maestros.

Como la transición de la educación Infantil a Primaria bilingüe supone un reto para los alumnos, los docentes deben asegurarse de que los niños entienden los mensajes para que así puedan aprender el contenido de las distintas asignaturas. Por tanto, para sentar los cimientos de la educación bilingüe y construir puentes entre Infantil y Primaria, las prácticas de andamiaje deben apuntar a fomentar la comprensión de los mensajes orales. Aunque al principio los niños no dominen las estructuras gramaticales, son capaces de vincular significado a expresiones relacionadas con las rutinas diarias, canciones, rimas, ilustraciones, cuentos, gestos, acciones, movimientos y demás.

A continuación, se muestran una serie de sugerencias para contribuir a una transición fluida de Infantil a la educación bilingüe Primaria:

- Incrementar el horario lectivo de inglés en Infantil;
- Establecer una mayor comunicación, coordinación y colaboración entre los docentes de ambas etapas educativas para mejorar con ello la calidad de la enseñanza;
- Poner énfasis en el dominio del inglés del profesorado y en la formación metodológica tanto en formación inicial como continua;
- Crear guías, materiales y recursos educativos adaptados al contexto y necesidades específicas de los niños;
- Fomentar las habilidades auditivas y orales de los alumnos al principio para, más adelante, facilitar las habilidades de lecto-escritura en inglés,
- Conocer estrategias metodológicas y discursivas para la enseñanza/aprendizaje de lengua y contenidos.

En suma, los niños tardarán menos en adaptarse a la enseñanza bilingüe en Primaria si la calidad y la cantidad de exposición al inglés en la escuela es óptima, si el *input* está contextualizado y si es rico, variado, y siempre adecuado a la edad y necesidades de los niños. Más aún, si a lo largo del día escolar se suscitan situaciones en las que los niños tengan oportunidades para utilizar el inglés. Sería deseable que las implicaciones extraídas de este artículo arrojen luz sobre la situación de la enseñanza del inglés en Infantil y que proporcionen información a educadores y encargados de las políticas educativas a la hora de desarrollar sus programas.

Referencias bibliográficas

- Asher, James (1969). The total physical response approach to second language learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3-17.
- Baker, Colin, & Wright, Wayne (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol, United Kingdom: Multilingual Matters.
- Ball, Phil, Kell, Keith, & Clegg, John (2015). *Putting CLIL into Practice*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Blondin, Christiane, Candelier, Michel, Edelenbos, Peter, Johnstone, Richard, Kubanek-German, Angelika, & Taeschner, Traute (1998). *Foreign languages in primary and pre-school education: Context and outcomes. A review of recent research within the European Union*. London, United Kingdom: CILT.
- Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (2004). Selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés. http://www.madrid.org/dat_capital/upe/impresos_pdf/Biling2004_05.pdf.
- Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (2017). Autorización de la enseñanza bilingüe en segundo ciclo de Educación Infantil. https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2017/06/21/BOCM-20170621-16.pdf.
- Bonnet, Andreas (2012). Towards evidence base for CLIL: How to integrate qualitative and quantitative as well as process, product and participant perspectives in CLIL research. *International CLIL Research Journal*, 1(4), 65-78.
- Bruner, Jerome (1996). *The culture of education*. Cambridge, Massachussets: Harvard University. Press.

- Cameron, Lynne (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) (2013). *Currículo integrado hispano-británico para educación infantil y orientaciones para su desarrollo*. Madrid, Spain: Secretaría General Técnica Subdirección General de Documentación y Publicaciones. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e67e2e92-6ad8-44aa-be7cecb2e09ae59c/integrated-curriculum-infants.pdf>.
- Comisión Europea (1995). *White paper on education & training: towards the learning society*. Brussels, Belgium: European Commission. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en>.
- Comisión Europea (2011). *Language learning at pre-primary school level: Making it efficient and sustainable. A Policy handbook*. Brussels, Belgium: European Commission. http://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/language-policy/documents/early-language-learning-handbook_en.pdf.
- Consejería de Educación e Investigación (2017-2018). *Madrid, Comunidad Bilingüe*. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016411.pdf>.
- Consejería de Educación e Investigación (2018-2019). *Datos y cifras de la educación 2018-2019*. http://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/sgea_datosycifras_presentacion_18_19.pdf
- Cook, Guy (1997). Language play, language learning. *ELT Journal*, 51(3), 224-231.
- Cooper, Janet (2010). *The early years communication handbook: A practical guide to creating a communication friendly setting*. London, United Kingdom: Practical Pre-school Books.
- Coyle, Do (2010). Foreword. En David Lasagabaster y Yolanda Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. vii-viii). Newcastle Upon Tyne, United Kingdom: Cambridge Scholars Publishers.
- Coyle, Do, Hood, Philip, & Marsh, David (2010). *CLIL. Content and language integrated learning*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Cummins, James (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Cutler, Anne (2012) *Native listening: Language experience and the recognition of spoken words*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Dalton-Puffer, Christiane, & Smit, Ute (2007). Introduction. En Christiane Dalton-Puffer & Ute Smit (Eds.), *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse* (pp. 7-23). Frankfurt, Germany: Peter Lang.
- Dearden, Julie (2015). *English as a medium of instruction—A growing global phenomenon*. London, United Kingdom: The British Council.
- DeKeyser, Robert (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 499–533. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Dobson, Alan, Johnstone, Richard, & Pérez Murillo, María (2010). *Evaluation report of the bilingual education project*. Madrid, Spain: Ministerio de Educación y British Council.
- Edelenbos, Peter, Johnstone, Richard, & Kubanek, Angelica (2006). The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Languages for the children of Europe, Published Research, Good Practice & Main Principles. http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf.
- Enever, Janet & Lindgren, Eva (2016). Early language learning in instructed contexts [Editorial introduction]. *Education Inquiry*, 7(1), 1-8.
- Fleta, M. Teresa (1999). *La adquisición del inglés no-nativo por niños: el desarrollo de la cláusula*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid.
- Fleta, M. Teresa (2001). Child L2 acquisition of interrogatives. En *Proceedings of the 8th Conference of the International Association for the Study of Child Language (IASCL) I* (pp. 1356-1370). Somerville, Massachusetts: Cascadilla Press.

- Fleta, M. Teresa (2003). IS-insertion in child grammars of English: A step forward between developmental stages? En Juana M. Liceras, Helmut Zobl, & Helen Goodluck (Eds.), *Proceedings of the 6th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2002)* (pp. 85-96). Somerville, Massachusetts: Cascadilla Proceedings Project.
- Fleta, M. Teresa (2006). Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela. *Encuentro*, 16, 51–62.
- Fleta, M. Teresa (2015). Active listening for second language learning in the early years. En Sandie Mourão & Mónica Lourenço (Eds.), *Early years second language education: International perspectives on theories and practice* (pp. 137-148). Abingdon, United Kingdom: Routledge.
- Fleta, M. Teresa (2017). The sounds of picturebooks for English language learning. *CLELEJournal*, 5(1), 21-43.
- Fleta, M. Teresa (2018). Scaffolding discourse skills in pre-primary L2 classrooms. En Schwartz Mila (Ed.), *Preschool bilingual education*. Cham, Switzerland: Springer.
- Fleta, M. Teresa (2019). From research on child L2 acquisition of English to classroom practice. En Rokita-Jaśkow, Joanna & Melanie Ellis (Eds.), *Early instructed second language acquisition: Pathways to competence*. Bristol, United Kingdom: Multilingual Matters.
- Gardner, Howard (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, New York: Basic Books.
- Genesee, Fred (2008). Bilingual first language acquisition: Evidence from Montreal. *Diversité Urbaine*, 9-26.
- Gibbons, Pauline (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning*, Portsmouth, United Kingdom: Heinemann.
- Haznedar, Belma (2013). Child second language acquisition from a generative perspective. *Linguistic approaches to bilingualism*, 3(1), 26–47.
- Johnstone, Richard (2002). *Addressing the 'age factor': some implications for languages policy*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Krashen, Stephen (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, United Kingdom: Pergamon.
- Krashen, Stephen (2002). Defending whole language: The limits of phonics instruction and the efficacy of whole language instruction. *Reading Improvement*, 39(1), 32-42.
- Kersten, Kristin, Rohde, Andreas, Schelletter, Christine & Steinlen, Anja (Eds.) (2010). *Bilingual preschools best practices 2*. Trier, Germany: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Kersten, Kristin, & Rohde, Andreas (2013). Teaching English to young learners. En Flyman Mattsson, Anna & Norrby, Catrin (Eds.), *Language acquisition and use in multilingual contexts*. Lund, Sweden: Lund University.
- Kuhl, Patricia (2010). Brain mechanisms in early language acquisition. *Neuron*, 67(5), 713-27.
- Lakshmanan, Usha (1994). *Universal grammar in child second language acquisition*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Lázaro-Ibarrola, Amparo (2007). Enseñanza de la lectura a través de phonics en el aula de lengua extranjera de educación primaria. *Porta Linguarum*, 8, 153-167.
- Lightbown, Patsy, & Spada, Nina (2013). *How languages are learned*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- LOMCE. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013). <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>.
- Long, Michael (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. En William Ritchie & Tej Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). London, United Kingdom: Academic Press.
- Lorenzo, Francisco, Trujillo, Fernando, & Vez, José Manuel (2011). *Educación bilingüe: Integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid, Spain: Síntesis.
- Lyster, Roy (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Mackey, Alison (2007) *Conversational interaction in second language acquisition: A series of empirical studies*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Madrid, Daniel, & Hughes, Stephen (2011). *Studies in bilingual education*. Frankfurt-am-Main, Germany: Peter Lang.

- Marsh, David (2002). *CLIL/EMILE: The European dimension: Actions, trends and foresight potential*. University of Jyväskylä, Finland: European Commission.
http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/david_marsh-report.pdf.
- Meisel, Jürgen (2011). *First and second language acquisition: Parallels and differences*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Mehisto, Peeter (2007). What a school needs to consider before launching a CLIL programme. En David Marsh & Dieter Wolff (Eds.), *Diverse contexts – converging goals: CLIL in Europe*. Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang.
- Merry, Roger (2002). Inside the learning mind: primary children and their learning potential. En Janet Moyles Jan Georgeson, & Jane Payler (Eds.), *Beginning teaching: Beginning learning in primary education*. Buckingham, United Kingdom: Open University Press.
- Moon, Jayne (2000). *Children learning English*. Oxford, United Kingdom: Macmillan-Heinemann.
- Mourão, Sandie (2015). The potential of picturebooks with young learners. En Janice Bland (Ed.), *Teaching English to young learners. Critical issues in language teaching with 3-12-year-olds* (pp. 199-218). London, United Kingdom: Bloomsbury Academic.
- Mourão, Sandie (2019). Research into the teaching of English as a foreign language in early childhood education and care. En Sue Garton & Fiona Copland (Eds.), *The Routledge handbook of teaching English to young learners* (pp. 425-441). Abingdon, United Kingdom: Routledge.
- Mourão, Sandie, & Lourenço, Monica (2015). *Early years second language education: International perspectives on theories and practice*. Abingdon, United Kingdom: Routledge.
- Mourão, Sandie, & Ferreirinha Sonia (2016). Early language learning in pre-primary education in Portugal. Unpublished report. APPI, *Associação Portuguesa de Professores de Inglês*.
<http://www.appi.pt/activeapp/wp-content/uploads/2016/07/Pre-primary-survey-report-July-FINAL-rev.pdf>.
- Murphy, Victoria, & Evangelou, Maria (2016). *Early childhood education in English for speakers of other languages*. London, United Kingdom: British Council.
- Myles, Florence (2017). Learning foreign languages in primary schools: is younger better? *Languages, Society & Policy*. <https://doi.org/10.17863/CAM.9806>.
- Papaja, Katarzyna, & Swiatek, Artur (2016). *Modernizing educational practice. Perspectives in content and language integrated learning (CLIL)*. Newcastle upon Tyne, United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing.
- Pérez Cañado, M. Luisa (2016). Evaluating CLIL programmes: Instrument design and validation. *Pulso. Revista de Educación*, 39, 79-112.
- Pinnel, Gay, & Fountas, Irene (2011). *Literacy beginnings. A prekindergarten handbook*. Portsmouth, United Kingdom: Heinemann.
- Radford, Andrew (1990). *Syntactic theory and the acquisition of English syntax*. Oxford, United Kingdom: Blackwell.
- Reilly, Teresa, & Medrano, Pilar (2009). MEC/British Council bilingual project. Twelve years of education and a smooth transition into secondary. En Emma Dafouz & Michele Guerrini (Eds.), *CLIL across educational levels* (pp. 59-70). Madrid, Spain: Santillana Educación/Richmond Publishing.
- Rokita-Jaskow, Joanna (2015). Language policy in Poland: An interplay of top-down and bottom-up influences. Conference Presentation: *Issues of multilingualism in early childhood education. Research into Early Years Language Learning*. Roma Tre University, 26 November 2015, Rome, Italy.
- Rokita-Jaśkow, Joanna, & Pamula-Behrens, Melanie (2019). Policy and practice in early foreign language learning: The case of Poland. En Rokita-Jaśkow, Joanna & Melanie Ellis (Eds.), *Early instructed language acquisition. Pathways to competence* (pp. 11-26). Bristol, United Kingdom: Multilingual Matters.
- Schickedanz, Judith, & Collins, Molly (2013). *So much more than the ABCs: The early phases of reading and writing*. Washington, District of Columbia: National Association for the Education of Young Children.
- Singleton, David, & Muñoz, Carmen (2011). Around and beyond the critical period hypothesis. En Eli Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language research and learning* (pp. 407-425). New York, New York: Routledge.

- Singleton, David, & Pfenninger, Simone (2019). Bilingualism in midlife. En Annick De Houwer & Lourdes Ortega (Eds.), *The Cambridge handbook of bilingualism* (pp. 76-100). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Tabors, Patton (1997). *One child, two languages: A guide for preschool educators of children learning English as a second language*. Baltimore, Maryland: Brookes.
- Vygotsky, Lev (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wood, David, Bruner, Jerome, & Ross, Gail (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17, 89-100.

M. Teresa Fleta Guillén, Universidad Complutense de Madrid
tfleta@perlaunion.es

- ES** | **M. Teresa Fleta Guillén** colabora como investigadora y profesora honoraria con la School of Education de la Universidad Complutense de Madrid. Obtuvo una maestría en lingüística y un doctorado en filología inglesa. Sus principales áreas de investigación incluyen el aprendizaje temprano del inglés, la literatura ilustrada y los libros ilustrados para niños, la investigación en el aula, el análisis del discurso y el desarrollo de programas de formación para profesores.
- EN** | **M. Teresa Fleta Guillén** is a researcher and honorary professor at the School of Education at the Universidad Complutense de Madrid. She holds an MA in Linguistics and a PhD in English Philology. Her main research areas are early English language learning, teaching English to young learners, illustrated children's literature and picture books, classroom-based research, discourse analysis, and teacher education development.
- IT** | **M. Teresa Fleta Guillén** collabora come ricercatrice e docente onoraria per presso il Centro per l'Insegnamento della Universidad Complutense de Madrid. Ha ottenuto un master in linguistica e un dottorato in filologia inglese. Le sue principali aree di ricerca sono l'apprendimento precoce dell'inglese, l'insegnamento precoce della lingua inglese, la letteratura illustrata per bambini e i libri illustrati, la ricerca nello spazio classe, l'analisi del discorso e lo sviluppo della formazione per gli insegnanti.