

# Una experiencia bilingüe exitosa para todos en educación infantil

## A successful bilingual experience for all children in Early Childhood Education

Marta Sandoval Mena, Nieves Poudereux Sánchez & Isabel García Gómez

ESPAÑA

### ABSTRACT

**E**l texto recoge una investigación de corte etnográfico realizada en el segundo ciclo de Educación Infantil de un CEIP de Madrid. En él se constata que la implantación de su proyecto bilingüe en Educación Infantil constituye un modelo de buena práctica en esta etapa, no sólo por las metodologías, utilizadas para afrontar el reto de la enseñanza de un segundo idioma a todos los estudiantes -sin distinciones-, sino por las concepciones psicopedagógicas, las actitudes y los valores que lleven al claustro a percibir la diversidad de los estudiantes que aprenden una segunda lengua como algo natural, como un desafío y no como un problema a resolver. Además, comparten la creencia que la enseñanza del inglés puede ser una herramienta valiosa para el aprendizaje de otras áreas curriculares.

### KEY WORDS

Bilingüismo, Inclusión educativa, Buenas prácticas, Enseñanza del inglés.

(ENGLISH) This article is about an ethnographical research in the second year of Early Childhood Education in a school in Madrid. The implantation of its bilingual project in Early Childhood Education constitutes a model of good practice, not only due to the methodology, to face the challenge of teaching a second language to all students -without distinctions-, but for the psychopedagogical conceptions, the

attitudes and values that lead the staff to perceive the diversity of the students that are learning a second language as something natural, as a challenge and not as a problem to solve. Besides, teaching English could be a valuable tool to work on other curricular areas.

**KEYWORDS** Bilingual education; Inclusive education, Good practices, English language learning.

### INTRODUCCIÓN

No es necesario que destaquemos la importancia que tiene en nuestra sociedad el aprendizaje de una segunda lengua, vivir en un mundo global implica necesariamente poseer competencias para entender y comunicarse en varios idiomas.

En este sentido, cada vez son más, los centros de nuestro país que, conscientes de este hecho, aspiran a convertirse en centros bilingües. En la Comunidad de Madrid (en adelante, C.M.) coexisten dos proyectos bilingües distintos en los colegios con titularidad pública. Por una parte, están los centros cuyos programas se reconocen por las siglas (BEDA, Bilingual English Development & Assessment) que hoy ascienden a 335 colegios de Educación Infantil y Primaria, y por otro lado, los programas bilingües suscritos entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council (Currículo integrado hispano británico) en 1996. En la actualidad, son diez los Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP) vinculados a este programa en los que aproximadamente el 40% del currículo se imparte en inglés. La experiencia que se presenta a

continuación se realizó en uno de estos diez centros.

Después de varios años de la puesta en marcha de los programas bilingües en nuestra comunidad, comenzamos a conocer las principales luces y sombras de su implantación. Entre los beneficios, hay que destacar la esperable mejora en la consecución de la competencia comunicativa básica que permita a los estudiantes expresar y comprender mensajes sencillos y, desenvolverse en situaciones cotidianas en otro idioma distinto a la lengua materna. Esta tesis fue sustentada en la hipótesis de la interdependencia lingüística formulada por Cummins en 1979. El autor señaló que una educación bilingüe garantizaba el desarrollo al unísono tanto de la primera lengua como de la segunda lengua: “en la medida en que la instrucción en Lx es efectiva en promover competencia en Lx, la transferencia de esta competencia a Ly ocurrirá a condición de que exista una adecuada exposición a la Ly (bien en la escuela, bien en el entorno) y una adecuada motivación para aprender Ly”. Esta hipótesis afirma que las competencias lingüísticas que desarrollan los niños bilingües no son independientes, sino claramente interdependientes. De modo que el desarrollo de la competencia en una de ellas se traduce en la mejora de la otra, siempre y cuando exista una adecuada exposición a ella y una actitud positiva hacia su aprendizaje.

En vez de desconfiar del inglés y retrasar su introducción, creo que debemos estimular el desarrollo de la lectoescritura bilingüe, de manera que los alumnos escriban libros bilingües..., los lean con sus padres y compañeros y, en general, aumenten su conciencia del lenguaje y de su funcionamiento. La promoción fuerte y decidida de la lectoescritura en L1 es un componente crucial de este enfoque, pero, con respecto a L1 y L2, debemos adoptar una orientación de ambos/y, en vez de uno u otro. Cuando se promueven juntos, los dos idiomas se enriquecen (Cummins, 2002).

Sin embargo, la implantación del bilingüismo en nuestra comunidad (Laorden y Peñafiel, 2010; Lova, Bolarín y Porto, 2013; Sandoval, Echeita, Simón y Monarca, 2014) no están siendo un camino sin obstáculos, ya que existe una fatídica relación entre el bilingüismo y la exclusión de los grupos de estudiantes más vulnerables.

Muchos proyectos bilingües se alzan como barreras para algunos estudiantes, que son derivados a otras aulas y/o centros tras la justificación de que la formación bilingüe no es apropiada para ellos. La igualdad de oportunidades y la equidad del sistema educativo pueden estar en riesgo si la escolarización de los estu-

diantes se realiza en función de su nivel de inglés.

Resulta necesario comenzar una profunda reflexión sobre las formas organizativas en que se llevan a cabo los proyectos bilingües en los centros de nuestra comunidad y, evaluar de forma sistémica su recorrido.

Confiamos en que este texto pueda contribuir a ello. La experiencia que se recoge en el CEIP El Quijote, situado en el distrito de Villa de Vallecas, ha constituido “una buena práctica” en el proyecto de investigación “Diseño curricular y buenas prácticas en educación infantil” perteneciente al Programa Nacional de Investigación I+D+I 2012 dirigido por Miguel Ángel Zabalza. Según Escudero (2009), el afán por reconocer y valorar buenas prácticas pertenece, en esencia, al carácter y a la vocación normativa de la educación, desplegada en modelos ideales acerca de lo que significa ser una persona educada, que lleva implícito unos valores, concepciones y modos de hacer en los procesos educativos que merecen considerarse como adecuados y efectivos. En nuestro caso, no puede existir ninguna “buena práctica” sino está asociada a la totalidad de los estudiantes y tenga como referente valores inclusivos (Booth, 2006).

Para identificar las buenas prácticas educativas en la etapa de la Educación Infantil, nuestro equipo de investigación estableció una serie de criterios que debían cumplir las experiencias seleccionadas, que son:

- Innovadoras, desarrollan soluciones nuevas o creativas a las planteadas a las tradicionales.
- Diferenciadoras, pretende responder a las diferencias los alumnos/as.
- Efectivas, demuestran un impacto positivo en el rendimiento académico de todos los niños en el área evaluada.
- Emancipadoras demuestran un impacto positivo en la autonomía y/o bienestar emocional de todos los niños.
- Participativas demuestran un impacto positivo en las relaciones sociales/participación todos los niños.
- Sostenibles las condiciones que la sustentan son duraderas para que sean prolongadas en el tiempo.
- Vivenciales que se basen en un proceso de aprendizaje no centrado exclusivamente en material escrito.

## **METODOLOGÍA**

En el CEIP “El Quijote” se imparte el segundo ciclo de educación infantil y los tres ciclos de la Educación Primaria. El centro se sitúa en una zona en la que más del 50% de la población pertenece a la clase obrera o están desempleados. Es un distrito culturalmente plural y diverso en nacionalidades y religiones.

Nuestra investigación se centró en el segundo ciclo de E. Infantil. Para recoger las evidencias de esta experiencia, se identificó aquellos aspectos o procesos educativos más característicos de su puesta en marcha, valorados por los impulsores de la experiencia (asesor de inglés, la profesora de especialista de lengua extranjera y jefe de estudios). Se recogió información simultánea a través de entrevistas en profundidad (a los docentes y jefe de estudios), documentos escritos (programación de aula, currículo británico, directrices del Ministerio en la implantación de estos programas) y registros de observación de las lecciones observadas (un total de diez).

La información recogida se trianguló gracias a la ayuda informática Atlas.Ti, y se sistematizó en función de los objetivos, contenidos, metodología y evaluación de la enseñanza del inglés en el segundo ciclo de Educación Infantil. A través de los apartados mencionados, se expondrán a continuación los resultados.

## RESULTADOS

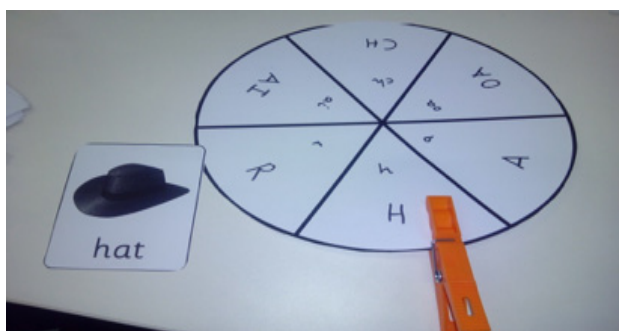
Los profesores de los grupos del segundo ciclo de infantil enseñan a través de diferentes temáticas en los que se persigue responder a los objetivos de aprendizaje de las diferentes áreas curriculares de forma conjunta, proporcionando oportunidades para que los estudiantes utilicen la lengua inglesa para:

- Desarrollar su conocimiento y comprensión del mundo.
- Comprender nuevos conceptos en un contexto significativo.
- Desarrollarse social, emocional, física y cognitivamente a través del aprendizaje de todos los ámbitos de conocimiento y la experiencia.
- Adquirir el lenguaje de forma natural.
- Preparar a los niños para alcanzar el éxito en una sociedad multicultural.

Los educadores de esta etapa conciben el aprendizaje como global y enfatizan su interés por fomentar las conexiones entre las distintas áreas curriculares. En relación con los contenidos, el centro apuesta por la enseñanza de los fonemas para favorecer el aprendizaje de la lectura y escritura. Esta enseñanza se basa en el documento “Letters and sounds: principles and Practice of High Quality Phonics” del Ministerio de Educación inglés (DES, 2007). Junto con el reconocimiento y conocimiento de los 44 sonidos, posteriormente se enseñan las técnicas de unión y fragmentación de los mismos. Los objetivos de lectura y escritura siguen, por tanto, un enfoque sintético para

la enseñanza de los fonemas y señalan la progresión que de año en año debe producirse.

Una vez que los sonidos y las técnicas de unión y fragmentación se hayan enseñado a todo el grupo de estudiantes, se realizan actividades que refuercen el reconocimiento y aprendizaje de los niños con mayores dificultades. Entre las actividades que pueden realizarse de forma individual o en pequeño grupos, los docentes señalan diferentes actividades lúdicas, como actividades con abanicos de palabras, la cuerda de tender la ropa, huellas con los fonemas, el buzón de cartas, juegos interactivos y un largo etcétera.



Fotografía 1. Ruleta de fonemas, trabajo visual para asociar el fonema al sonido

Fuente: Elaboración propia/ Poudereux



Fotografía 2. Fonemas aprendidos y huellas para jugar a pisarlos

Fuente: Elaboración propia/ Poudereux

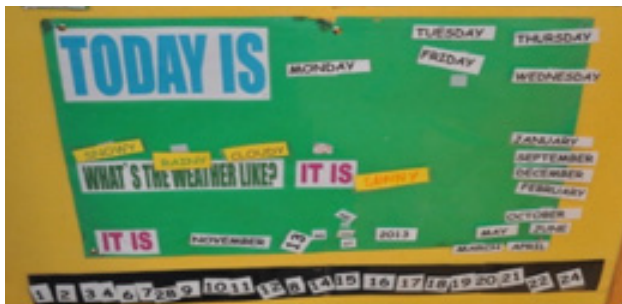
Desde la implantación del trabajo fonológico en inglés, los tutores han comprobado que también existe una mejoría notable en la lectoescritura en castellano, ya que, los docentes señalan que la incorporación de fonemas en inglés, se va haciendo acorde a los fonemas que se van aprendiendo en castellano (teniendo en cuenta que en Español existen 23 sonidos frente a los 44 que hay en inglés).

En relación con la metodología, las clases de inglés son organizadas a través de distintas agrupaciones: gran grupo, medio grupo y pequeños grupos de 5 ó 6 alumnos. Cuando los estudiantes se dividen, los tuto-

res respectivos de cada clase se hacen cargo, han comprobado que dividiendo la clase en dos o más grupos si es posible, consiguen un apoyo más individualizado tanto en español como en inglés. Sin duda, este hecho es un claro indicador de que todos los profesores del centro se sienten responsables del aprendizaje de los alumnos en ambas lenguas.

Todas las lecciones llevadas a cabo tanto por el asesor lingüístico como por la profesora especialista de inglés son muy dinámicas y, reflejan una alta uniformidad en el uso de la metodología y estilo docente. Además, a uno le llama poderosamente la atención la exhaustiva estructuración de las lecciones. No hay ningún momento que se deje a la improvisación.

Los profesores hablan en inglés continuamente y en cada actividad utilizan apoyos visuales elaborados por ellos mismos o a través de imágenes en la pantalla digital. A continuación, mostraremos algunos de los materiales elaborados:



Fotografía 3. Diary routines Días de la semana y tiempo  
Fuente: Elaboración propia/ Poudereux



Fotografía 4. Imagen para apoyar estados de ánimo  
Fuente: Elaboración propia/ Poudereux



Fotografía 5. Apoyo visual para canciones sobre el tiempo meteorológico

Fuente: Elaboración propia/ Poudereux

En todas las clases que hemos observado, los alumnos están sentados inicialmente en colchonetas lo que favorece el movimiento. En la mayoría de las actividades, los profesores preguntan de forma individual a todos y cada uno de los estudiantes, a los que se dirigen por su nombre. Los docentes nos explican que las rutinas permiten a los niños empezar a familiarizarse con la lengua de una forma natural, consiguiendo que poco a poco vayan incorporando este lenguaje en su día a día.

Como mencionamos anteriormente, las actividades son muy variadas y cambiantes. Durante una sesión, hemos podido registrar 15 actividades distintas, que se podrían agrupar en:

### Cuentos y álbumes ilustrados

La lectura de cuentos en una actividad muy frecuente practicada a diario. Los cuentos con imágenes se convierten en objeto de trabajo para favorecer la comprensión de nuevos fonemas y frases. Se persigue que estas actividades sean apoyadas por las familias, por lo que se les entrega al inicio de cada trimestre un repertorio de los cuentos y canciones que se van a trabajar en clase con el vínculo a los videos en Youtube para que puedan acompañar a sus hijos a visionarlos en casa.

Casi todos los cuentos, están hecho por los profesores, lo que permite ajustarse a los objetivos de cada sesión en la forma más precisa que los materiales didácticos estándares producidos en editoriales.



Fotografía 6. Actividad del cuento "The very hungry Caterpillar" de Eric Carle

Fuente: Elaboración propia/ Poudereux



Fotografía 7. Ropa y las partes de la casa

Fuente: Elaboración propia/ Poudereux





Esto nos dirige al segundo punto destacable; la alta planificación de las sesiones. Mediante esta estructuración se va a lograr trabajar los contenidos de ambos idiomas de manera conjunta sustentando así la teoría anteriormente expuesta de Cummins, que defendía la idea de que promoviendo las dos lenguas de manera simultánea todas se enriquecen, produciéndose transferencias de competencias entre ellas.

Por último, la evaluación continua de los aprendizajes de los alumnos y la elaboración de material adaptado a las necesidades de cada uno, hace que este proceso de enseñanza aprendizaje sea totalmente individualizado respetando el desarrollo y el ritmo de aprendizaje de los alumnos.

Como queda recogido en este centro, existen diferentes prácticas en este centro que aseguran que la enseñanza de un segundo idioma pueda desarrollarse de forma exitosa para todos los alumnos, sin exclusiones.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Booth, T. (2006). *Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones*. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias Claves para avanzar*. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad (pp. 211-217). Salamanca: Amarú
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata
- DES (2007). *Letters and sounds: principles and Practice of High Quality Phonics*. London: Education Ministry, Department for Education and Skills
- Escudero, J.M. (2009). *Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa*. *Revista de Currículo y formación del profesorado*, 13(3), 107-141
- FAPA (2009). *Situaciones de los centros bilingües de la comunidad de Madrid*. Documento Recuperado el 1 de Abril 2015, <http://www.fapaginerdelosrios.org/index.php?m=Documentos&op2=descargar&did=63>
- Laorden, C. y Peñafiel Eva (2010). *Proyectos bilingües en los centros de la Comunidad de Madrid: Percepción de los equipos directivos*. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 325-344
- Lova, M.; Bolarín, M<sup>a</sup>.J. y Porto, M. (2013). *Programa bilingües en educación primaria: valoraciones docentes*. *Porta Linguarum*, 20, 253-268

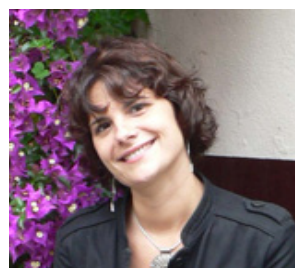
Sandoval, M.; Echeita, G.; Simón, C. Monarca, H. (2014). *Modelos de centros y experiencias docentes en los procesos de apoyo al alumnado en riesgo de exclusión educativa*. Informe de investigación en proceso de publicación CNIIE, MEC

Zabalza, M. y Zabalza, M.A. (2011). *La formación del profesorado de Educación Infantil*. *CEE Participación Educativa*, 16, 103-113

Fechas: Recepción 23.07.2015 | Aceptación 23.03.2016

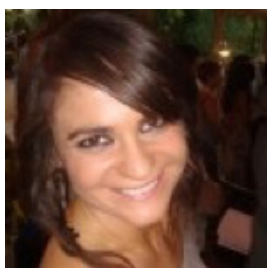
Artículo terminado el 6 de abril de 2015

Sandoval, M.; Poudereaux, N. & García, I. (2016). *Una experiencia bilingüe exitosa para todos en Educación Infantil*. *RELAdeI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5(1), pp. 98-103. Disponible en <http://www.reladei.net>



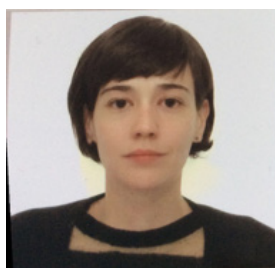
Marta Sandoval Mena  
UAM, España  
[marta.sandoval@uam.es](mailto:marta.sandoval@uam.es)

Profesora Contratada Doctora en el Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid. En el año 2004 comenzó a trabajar como profesora asociada en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma y, durante varios años compaginó este trabajo con el de profesora de apoyo en distintos centros públicos de la Comunidad de Madrid. Ha participado en distintos proyectos de investigación relacionados con la respuesta educativa de los centros y de las aulas para incluir las diversidades de los estudiantes. Ha sido en varias ocasiones representante española de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Inclusión Educativa.



Nieves Poudereux Sánchez  
CEIP EL Quijote, España  
*neuxpou@gmail.com*

Es maestra en activo desde el 2003 y con destino en el CEIP Quijote (Madrid) desde el 2006. De formación es Licenciada en Ciencias de la Educación Física y Diplomada en Magisterio de Inglés, Educación física y Educación Infantil. Ha realizado cursos de doctorado en Educación Emocional y Psicodidáctica en la comunicación escolar en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y finalizó sus estudios de diplomatura en la Universidad de Ámsterdam y su licenciatura en la universidad de Saint Norbert College (Green Bay - Wisconsin). Ha trabajado en San Francisco (California) en un colegio de inmersión lingüística por el programa de profesores visitantes (MEC). Ha sido tutora de varios cursos de primaria e infantil y tutora de alumnos de prácticas de la Universidad Complutense de Madrid varios años. Ha realizado cursos sobre “Phonics for Infants” en el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE).



Isabel García Gómez  
CEIP, España  
*garciaisabel82@gmail.com*

Diplomada en Magisterio de Educación Infantil por la Universidad de Castilla La Mancha, Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Cuenta con un curso de Experto Universitario en Atención Temprana por la Universidad Francisco de Vitoria y la Fundación Síndrome de Down de la Comunidad de Madrid y un Máster en Neuropsicología y Educación por la Universidad Internacional de la Rioja. Inicia su carrera profesional en la educación no formal, con población infantil en riesgo de exclusión social y en el año 2009 comienza a trabajar como profesora de pedagogía terapéutica en la Comunidad de Madrid, tras aprobar la oposición. En la actualidad también forma parte del Equipo Directivo de un Centro de Educación Infantil y Primaria de dicha Comunidad.