

El aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Infantil en la Comunidad de Madrid: perfil, percepciones y metodologías de los docentes

M. Teresa FLETA GUILLÉN
Universidad Complutense de Madrid
mfleta@ucm.es

Recibido: 18 de marzo de 2016

Aceptado: 5 de septiembre de 2016

RESUMEN

Este artículo centra su atención en el perfil, percepciones y metodologías de los docentes de lenguas extranjeras en Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Madrid. Con información de la normativa vigente y con datos de un estudio llevado a cabo en centros públicos y privados, el artículo analiza las metodologías, las percepciones y las distintas modalidades de perfil del profesorado, y reflexiona sobre la necesidad de replantear el sistema de formación para adaptarlo a los requerimientos de la realidad educativa actual de enseñanza bilingüe. Las conclusiones e implicaciones se centran en un conjunto de reflexiones para adecuar las metodologías y el papel del docente en formación inicial y permanente a la política educativa de implantación del aprendizaje temprano de lengua extranjera en la región.

Palabras clave: educación infantil, enseñanza de lengua extranjera, programas de educación bilingüe, formación inicial, formación permanente.

Foreign language learning in the Early Years in the Madrid Region: teachers' profile, perceptions and methodologies

ABSTRACT

This article focuses on the beliefs, perceptions and practices of foreign language practitioners in Pre-school Education in the Madrid Region. With information from the current regulations and with data from a study conducted in public and private schools, the article analyzes the methodologies, perceptions and different types of teachers' profile, reflecting on the need to rethink the training system in order to adapt it to the requirements of the current educational situation of bilingual education. The conclusions and implications focus on a set of considerations for tailoring the methodologies and the role of the pre-and in-service teacher training to the implementation of the early foreign language education policy in the region.

Key words: Pre-school education, foreign language teaching, bilingual education programs, pre-and in-service teacher training.

L'apprentissage des langues étrangères dans l'école maternelle dans la Communauté de Madrid: profil, perceptions et des méthodologies des professeurs

RÉSUMÉ

Cet article met l'accent sur les opinions, perceptions et les pratiques des enseignants des langues étrangères dans les écoles maternelles de la Communauté de Madrid. À partir de l'information de la normative actuelle et des données fournies par une étude réalisée dans des établissements publics et privés, l'article analyse les méthodologies, les perceptions et les différentes modalités du profil des professeurs, et réfléchit sur l'exigence de renouveler le système de formation, pour qu'il réponde à la réalité éducative actuelle de l'enseignement bilingue. Les conclusions et les corollaires aboutissent à un ensemble de considérations afin d'adapter les méthodologies et les rôles des professeurs, dans la formation initiale et continue, à la politique éducative de mise en marche de l'apprentissage précoce des langues étrangères dans la région.

Mots-clés: école maternelle, apprentissage précoce des langues étrangères, programmes d'enseignement bilingue, formation initiale et continue des professeurs.

SUMARIO: 1. Introducción; 2. Fundamentación pedagógica; 2.1. La enseñanza de lengua extranjera en Educación Infantil en España; 2.2. Educación Infantil: el caso de la Comunidad Autónoma de Madrid; 2.3. Las lenguas extranjeras en Educación Infantil en la Comunidad de Madrid; 3. Objetivo del estudio; 4. Método; 4.1. Centros participantes; 4.2. Docentes participantes; 5. Resultados; 5.1. Oferta de lengua extranjera; 5.2. Edad de inicio, frecuencia y duración de sesiones semanales; 5.3. Perfil académico del docente; 5.4. Competencia y certificación lingüística de los docentes; 5.5. Recursos y actividades; 5.6. Percepciones de los docentes; 6. Resumen; 7. Consideraciones; 7.1. Cualificación y prácticas docentes; 7.2. Fomentar las destrezas auditivas y orales. 7.3. Etapa de transición a la educación bilingüe; 7.4. La metodología CLIL en Infantil; 7.5. El entorno escolar facilita el aprendizaje; 7.6. Formación inicial y continua del profesorado; 8. Bibliografía; 9. Agradecimientos.

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el número de alumnos que se inicia en el aprendizaje de una lengua extranjera en todo el mundo ha registrado un incremento exponencial y a su vez, la edad de inicio ha descendido (Rixon, 2013; Murphy y Evangelou, 2015). El último informe Eurydice (2012) vaticinaba que para septiembre de 2015 la enseñanza de lengua segunda/extranjera¹ se implantaría en más de un tercio de los países comunitarios. Según el estudio del British Council (Rixon, 2013), el inglés se posiciona como la lengua más ofertada a nivel privado e institucional. Para la Comisión Europea (2011, 14), la lengua extranjera debe ser una herramienta de comunicación que debe estar integrada en las rutinas diarias y en los juegos y ser

¹ En este artículo los términos "lengua segunda/extranjera", se refiere a cualquier lengua adicional a la lengua materna, especialmente al inglés.

utilizada durante el desarrollo de otras actividades. Sin embargo, estudios recientes indican que los docentes de lenguas extranjeras en Educación Infantil adolecen de la formación metodológica necesaria (Mourão y Ferreirinha, 2016, 15).

En España, el auge en el aprendizaje de lengua extranjera viene además marcado por la proliferación de programas de educación bilingüe, por la incorporación de secciones bilingües en las carreras universitarias y por la potenciación de cursos de formación de profesorado. Este giro pedagógico hacia una educación bilingüe a edades tempranas conlleva necesariamente numerosos cambios no solo en las políticas educativas sino también en los enfoques metodológicos. Todo ello queda reflejado en el informe del Ministerio de Educación Ciencia y Deportes (MECD, 2015a) sobre el estado del sistema educativo, en el que se destaca el aumento de las sesiones lectivas en lengua extranjera en las distintas etapas educativas, la incorporación masiva a los programas de iniciación temprana, las experiencias con secciones bilingües, los desdobles para prácticas de comunicación y la notable inversión en formación y actualización docente.

A la vista del incremento generalizado del nuevo enfoque en la enseñanza de lenguas extranjeras, a la luz de la política educativa vigente y con la documentación de estudios recientes, el principal objetivo de este artículo es investigar cuál es la situación del aprendizaje temprano de lenguas extranjeras en la Comunidad de Madrid. Con datos de centros públicos y privados, el estudio indaga sobre el perfil de los docentes, sus percepciones y sus metodologías educativas. Los hallazgos son contemplados desde el punto de vista de una experta en adquisición del lenguaje (Fleta, 1999; 2001; 2003).

A fin de garantizar el éxito de una Educación Bilingüe en Primaria, es necesario tener en cuenta que además de la edad de inicio, existen otros factores que juegan un papel crucial en cómo se debe aplicar la política educativa de enseñanza de lenguas extranjeras. En este sentido, el presente artículo deja abierta la siguiente pregunta: ¿existe la necesidad de redefinir la política educativa de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Educación Infantil?

En primer lugar, el artículo proporciona información sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil en España, centrándose en la Comunidad Autónoma de Madrid. Después, el grueso del artículo se divide en dos partes, en la primera, se describe el estudio, los objetivos, la metodología y los hallazgos; y en la segunda, el artículo concluye con una serie de consideraciones para mejorar la enseñanza de lengua extranjera en Infantil basadas en los hallazgos del estudio.

2. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA

2.1. La enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil en España

Aunque España es un país plurilingüe, la gran mayoría de la población habla español como lengua materna, mientras que lenguas como el euskera, catalán y gallego son lenguas cooficiales junto con el español en las regiones

correspondientes. En 1999 (BOE 20-7-1999) se reguló la implantación experimental de la enseñanza de las lenguas extranjeras en las Comunidades gestionadas en aquel entonces por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). En la Comunidad de Madrid, se estableció que la enseñanza se iniciara en el segundo ciclo de Educación Infantil con niños de 3 a 6 años en periodos de una hora o una hora treinta minutos con una frecuencia semanal. A partir de los 6 años, cuando los alumnos comienzan la Educación Primaria, se establecieron un mínimo de dos o tres sesiones semanales (Morales et al., 2000, 91). Después de la Ley de Educación de 2006, la enseñanza de las lenguas extranjeras ha sido parte del plan de estudios obligatorios en la mayoría de Comunidades autónomas españolas; siendo el inglés la lengua extranjera más ofertada, seguida del francés y del alemán; lenguas estas que también se ofertan como una segunda opción de idioma extranjero en Educación Secundaria. En algunas comunidades el aprendizaje de una segunda lengua extranjera es obligatorio desde los 12 a los 18 años (Aragón, Canarias, Galicia, Madrid y Murcia).

Como queda reflejado en el último Informe del Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes (MECD, 2015b, 346), durante el curso académico 2013-2014, el 79% del alumnado del segundo Ciclo de Educación Infantil (3-6 años) se inició en el aprendizaje del inglés, el 0,6% en francés y el 0,3% en otras lenguas extranjeras. Como muestra la Tabla 1, hoy día en nueve de las diecisiete comunidades y en la ciudad de Melilla, más de un 90% de los niños acometen el aprendizaje del inglés en el segundo Ciclo de la Educación Infantil a los 3 años. Además, la tabla refleja que en todas las comunidades los porcentajes son superiores al 50%.

	Todos los Centros	Centros Públicos	Centros Privados
España	79,9	77,3	85,7
Andalucía	65,9	62,0	79,6
Aragón	85,2	81,8	93,1
Asturias, Principado de	77,4	75,3	82,3
Baleares, Islas	57,1	54,7	61,2
Canarias	89,4	94,8	74,5
Cantabria	98,0	99,4	94,6
Castilla y León	99,5	99,8	99,0
Castilla-La Mancha	98,2	98,2	98,1
Cataluña	65,2	57,5	81,6
Comunidad Valenciana	68,4	66,0	73,3
Extremadura	100,0	100,0	100,0
Galicia	100,0	100,0	100,0
Madrid, Comunidad de	95,0	98,8	90,2
Murcia, Región de	99,1	98,8	100,0
Navarra, Com. Foral de	100,0	100,0	100,0

	77,2	69,0	86,3
	Todos los Centros	Centros Públicos	Centros Privados
País Vasco			
Rioja, La	100,0	100,0	100,0
Ceuta	96,7	95,7	100,0
Melilla	87,1	83,9	99,4

Tabla 1. Porcentaje de alumnado del segundo ciclo de Infantil que cursa lengua extranjera, según la titularidad del centro, por comunidades y ciudades autónomas
Curso 2013-2014².

A nivel europeo y a raíz de la experiencia en los años 60 del siglo pasado en la enseñanza bilingüe de países como Canadá o Estados Unidos, y de la experiencia pedagógica de Finlandia, se puso en marcha en España un plan de acción (*Action Plan*, 2004-2006) basado en el documento *White Paper*³ (1995). En este plan, el Consejo de Europa, propuso la fórmula 2+1 por la que los ciudadanos europeos deben hablar además de la lengua materna otras dos lenguas más y empezar 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:

... It is a priority for Member States to ensure that language learning in kindergarten and primary school is effective, for it is here that key attitudes towards other languages and cultures are formed, and the foundations for later language learning are laid ..., in particular by teaching at least two foreign languages from a very early age (*Action Plan 2004-2006*, 7).⁴

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 idiomas⁵.

España asumió esta iniciativa con la puesta en marcha de programas de enseñanza bilingüe en lengua extranjera a nivel nacional por lo que la educación

² Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

³ Más información en European Commission (2008) *A rewarding challenge. How the multiplicity of languages could strengthen Europe*. Proposals from the Group of intellectuals for Intercultural Dialogue. Disponible en Web: http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report_en.pdf

⁴ European Commission: Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006, p. 7

⁵ Disponible en Web: http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/doc112_es.htm

bilingüe ha sido uno de los principales objetivos de la política lingüística establecida por el MECED en las últimas décadas. En 1996, el MEC español firmó un acuerdo con el Consejo Británico (Convenio MEC-British Council) con el fin de poner en marcha un programa de enseñanza bilingüe en las escuelas primarias del Estado español que adoptara un plan de estudios integrado británico - español y que proporcionara educación bilingüe y bicultural a estudiantes de entre 3-16 años. Este plan de estudios integrado tuvo reconocimiento oficial en el BOE, mayo de 2000. El Programa de Educación Bilingüe estatal (PEB) como se le denomina ahora, sigue vigente después de veinte años, y consiste en un plan de estudios que mantiene los requisitos mínimos curriculares españoles al tiempo que incorpora elementos del Plan de Estudios Nacional Británico (MECD, 2015a).

El PEB se puso en marcha a nivel nacional y contempla la enseñanza a través del inglés a una edad temprana. El fin último es que los niños de corta edad se familiaricen con esta lengua de una manera natural a lo largo del día escolar y así prepararlos para la educación bilingüe en Primaria. La educación bilingüe en el PEB comienza cuando los niños tienen 3 años de edad siendo las lenguas de instrucción el español y el inglés en un contexto de inmersión y siendo los docentes hablantes nativos de inglés y de español respectivamente.

Según el documento 'Currículo integrado hispano-británico educación infantil y orientaciones para su desarrollo' del PEB (2013, 12), algunas de las características y recomendaciones de este modelo educativo para conseguir una buena preparación para la Educación bilingüe en Primaria son:

- Los niños comienzan la educación bilingüe en la enseñanza preescolar a los 3 años.
- Un mínimo del 30% del horario en inglés el primer año y del 40% los dos años siguientes.
- Metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera).
- La formación del profesorado por el MECED y el British Council.

Como se apunta en el informe de evaluación llevado a cabo por un equipo independiente, entre los logros conseguidos con la implantación del este programa bilingüe cabe destacar que:

al dirigirse a centros públicos sobre la base de un enfoque integral de centro, el PEB estatal ha sido tan radical como innovador. Así, despoja a la educación bilingüe temprana (EBT) de todas las connotaciones de privilegio socioeconómico que tenía tradicionalmente, y proyecta la EBT como un fenómeno de alcance nacional aplicado a un gran número de centros, en vez de como una cuestión minoritaria y privilegiada (Dobson, Pérez Murillo y Johnstone, 2010, 155).

La transferencia de las competencias educativas a las distintas comunidades autónomas dio como resultado el incremento de programas de enseñanza bilingüe en lengua extranjera paralelos al PEB, (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010; y Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010). En consecuencia, la práctica totalidad de comunidades autónomas implantaron programas educativos bilingües. Según datos del British Council (2015, 3), alrededor de un millón de alumnos en más de 5.000 colegios públicos de Educación Primaria y 2.000 institutos de Educación Secundaria, participaron en alguno de esos programas en 2013 en nuestro país; número de alumnos que desde entonces se ha incrementado. Este dato apunta a que la enseñanza a través de una lengua extranjera se ha convertido en un contexto habitual de aprendizaje en todos los niveles educativos, tanto en las regiones monolingües como en las bilingües de nuestro país.

2.2. Educación Infantil: el caso de la Comunidad Autónoma de Madrid

Según establece la Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE), la educación en España se compone de 10 años de escolarización obligatoria y gratuita para alumnos de entre 6 y 16 años. La Educación Primaria incluye a alumnos de edades comprendidas entre 6-12 años y la Educación Secundaria a alumnos entre 12-16 años; ambas son obligatorias y en ambos niveles educativos se debe cursar al menos una lengua extranjera. Por el contrario, la Educación Infantil en España no es obligatoria. Se divide en dos ciclos: el primer ciclo acoge a niños de 0-3 años y por lo general, este tipo de escuelas suelen estar dirigidas por las administraciones locales y autonómicas o por centros educativos de titularidad privada. El segundo ciclo engloba a niños de 3-6 años de edad y a excepción de las instituciones privadas, la enseñanza está subvencionada para todos aquellos niños que optan por matricularse. De acuerdo con el informe Datos y Cifras de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid (2015-2016: 25), durante el curso escolar 2014-2015, la Comunidad contaba con un total de 1.422 centros de Educación Infantil, (0-3 años), 478 Públicos, 50 Concertados y 894 Privados:

Públicos	Concertados	Privados	Total
478	50	894	1.422

Tabla 2. Escuelas infantiles (0-3 años) curso 2014-2015⁶

De las mismas fuentes (Datos y Cifras 2015-2016:9), la Tabla 3 refleja que el número total de niños que cursaron el Primer Ciclo (0-3) fue de 87.022, de los cuales 38.770 niños asistieron a centros Públicos; 3.622 a centros Concertados y 44.630 niños a centros Privados.

⁶ Fuente: Dirección General de Innovación, Becas y Ayudas a la Educación.

	Públicos	Concertados	Privados	Total
Primer Ciclo (0-3)	38.770	3.622	44.630	87.022
Segundo Ciclo (3-6)	113.342	73.157	18.923	205.422

Tabla 3. Nº de alumnos de Infantil matriculados en el curso 2014-2015⁷

El número total de niños matriculados en el Segundo Ciclo de Educación Infantil (3-6) fue de 205.422, de los que 113.342 lo hicieron en régimen Público; 73.157 en Concertado y 18.923 en Privado.

2.3. Las lenguas extranjeras en Educación Infantil en la Comunidad de Madrid

Dentro del caleidoscopio lingüístico español, Madrid es una Comunidad monolingüe y el español es el único idioma oficial. Sin embargo, en las últimas décadas la educación bilingüe ha sido uno de los principales objetivos de la política lingüística de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte. Este cambio en el sistema educativo viene determinado por un aumento de la enseñanza de lenguas extranjeras en todos los niveles educativos; de ahí, el alto valor de empezar a aprenderlas temprano como puerta de acceso a un mundo globalizado, donde el inglés es considerado el idioma de comunicación internacional.

Según datos provisionales del Instituto de Estadística, al comienzo de 2016 la Comunidad Autónoma de Madrid registraba una población de 6.464.078 habitantes (3.097.605 hombres y 3.366.473 mujeres) dato que en número total de población hace que sea comparable a Finlandia (5.536.583 habitantes⁸), país que ha atraído el interés internacional por la eficacia de su sistema educativo y por la enseñanza del inglés⁹.

Como apuntábamos anteriormente, la puesta en marcha de las recomendaciones del plan de acción del Consejo de Europa (*Action Plan*, 2004-2006) trajo consigo numerosos cambios en la enseñanza de las lenguas extranjeras en España y su implementación originó una situación de gran heterogeneidad en las distintas comunidades autónomas especialmente en lo relacionado con el aprendizaje temprano. En el caso concreto de la Comunidad de Madrid, el programa de enseñanza bilingüe español/inglés se implantó en 26 escuelas de titularidad pública durante el curso escolar 2004-2005. Desde entonces, el Programa Bilingüe ha

⁷ Fuente: D.G. de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, D.G. de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial y D.G. de Innovación, Becas y Ayudas a la Educación.

⁸ Fuente: <http://countrymeters.info/es/Finland>

⁹ Para profundizar más sobre los paralelismos entre los sistemas educativos de la Comunidad de Madrid y Finlandia consúltese el Estudio Comparativo de la Educación: Finlandia y la Comunidad de Madrid, Análisis y Recomendaciones María José García Ruiz, (2009). http://www.madrid.org/dat_capital/loe/pdf/Desarrollo_Infantil_Madrid.

crecido y para el curso 2016-2017 llegará a 181.000 alumnos madrileños y alcanzará a 494 centros públicos (359 colegios y 135 institutos) con lo que la educación bilingüe se extenderá a casi la mitad de los colegios públicos (46%) e institutos (45%). Así mismo, el próximo curso escolar el Gobierno regional introducirá el bilingüismo en los centros públicos de Formación Profesional de Grados Medio y Superior¹⁰. También formarán parte de este programa bilingüe 135 Institutos de Enseñanza Secundaria. Adicionalmente, algunos centros de Educación Secundaria cuentan también con 15 secciones lingüísticas de francés y 4 de alemán.

El Programa de Enseñanza Bilingüe de la Comunidad de Madrid se caracteriza porque, excepto las Matemáticas, la Lengua Española y la Literatura, al menos un tercio de las materias se imparten en inglés con:

- la metodología AICLE.
- especialización de los docentes.
- un programa de formación de docentes en centros de la Comunidad y en el extranjero (Reino Unido, Estados Unidos y Canadá), donde pasan 4 semanas en el verano.
- auxiliares de idiomas nativos.
- evaluación externa de los estudiantes (Trinity College y Cambridge University).
- continuidad de la educación Primaria a la Secundaria.

Los maestros que imparten docencia de materias no-lingüísticas en inglés deben estar habilitados y para ello acreditar un nivel lingüístico de un C1o superior, según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Para enseñar en centros bilingües, los especialistas de la lengua extranjera deben obtener esta acreditación lingüística, de lo contrario solo pueden enseñar inglés como materia lingüística. Además, la Consejería de Educación pone a disposición de los docentes una plataforma virtual para que puedan compartir recursos didácticos digitales (AICOLE)¹¹.

La Comunidad de Madrid lleva a cabo pruebas de evaluación externa con los alumnos en 2º, 4º y 6º cursos de Primaria a cargo de *Trinity College London* y de *Cambridge English Language Assessment*. Como ilustra el Gráfico 1, el número de alumnos que se presenta a las pruebas externas de evaluación va en aumento cada año:

¹⁰ Fuente: Gabinete de Comunicación. Comunidad de Madrid <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=ContentDisposition&blobheadervalue1=filename%3D160210+NP+Nuevos+centros+biling%C3%BCes.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1352901105434&ssbinary=true>

¹¹ <http://www.educa2.madrid.org/web/aicole/inicio>

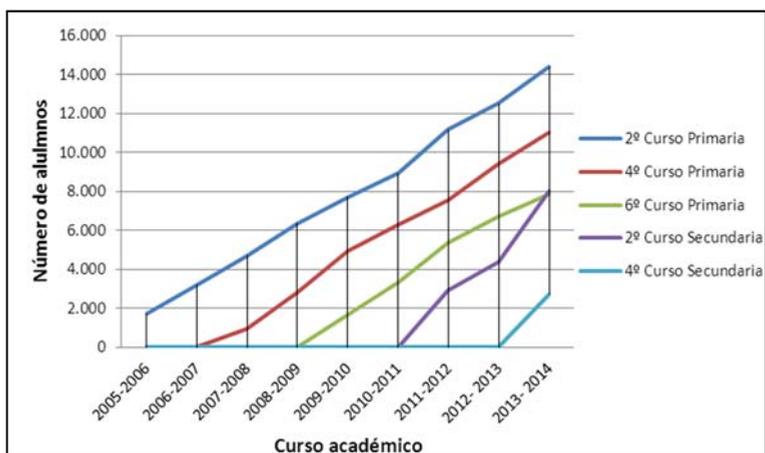


Gráfico 1. Evolución del número de alumnos presentados a pruebas externas¹²

Como se aprecia abajo en el Gráfico 2, los resultados de las pruebas externas muestran una evolución positiva en todos los niveles educativos (Comunidad de Madrid, 2015b).

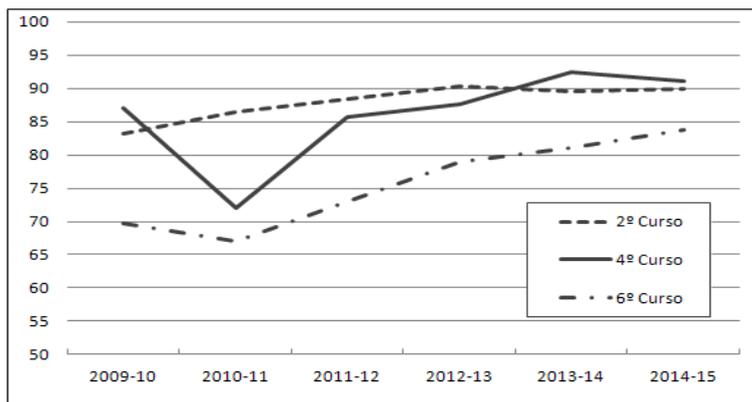


Gráfico 2. Porcentaje de alumnos que superan las pruebas externas de inglés en colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid

En suma, en la Comunidad de Madrid existen en vigor dos planes de educación bilingüe: el Programa de Colegios Bilingües con 494 colegios de Primaria y el PEB estatal con 10 colegios. Sin embargo, a pesar de la rápida difusión de los programas

¹² Fuente: <http://comunidadbilingue.educa2.madrid.org/evaluacion/-/visor/evaluacion-linguistica-del-programa>.

bilingües en todos los niveles educativos en la Comunidad de Madrid, a día de hoy, existe falta de información sobre el perfil, percepciones y metodologías de los docentes de lenguas extranjeras en Educación Infantil.

3. OBJETIVO DEL ESTUDIO

El objetivo de este estudio es obtener una perspectiva y una mayor comprensión de cómo se está llevando a cabo la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Madrid. Los hallazgos de este estudio servirán para desarrollar un marco conceptual basado tanto en el perfil y percepciones de los docentes, como en los enfoques metodológicos actuales. La investigación que se presenta en este artículo trata de responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la situación actual de la enseñanza de lenguas extranjeras en la etapa de Educación Infantil en la Comunidad de Madrid?
- ¿Cuál es el perfil profesional de los profesores que imparten la docencia de lengua extranjera esta etapa?
- ¿Cuáles son las percepciones y los retos de los docentes en esta etapa educativa?
- ¿Cuáles son los enfoques metodológicos utilizados por los docentes?

Los hallazgos de este estudio servirán de catalizador para abordar con éxito el reto que supone una educación bilingüe de calidad en Primaria. Así mismo, serán de utilidad para considerar hasta qué punto es necesario redefinir las políticas educativas y la formación inicial y continua de los docentes.

4. MÉTODO

Los instrumentos y materiales para la recogida de datos fueron originales y preparados específicamente para este estudio descriptivo. Además de la normativa educativa vigente y de recientes estudios sobre enseñanza de lenguas extranjeras en Infantil en otros países, el principal instrumento de recolección de datos fue una encuesta en formato electrónico facilitada a numerosos centros de la Comunidad de Madrid en 2015. Las preguntas fueron agrupadas principalmente en tres secciones; la primera sección recoge información sobre la escuela y el alumnado; la segunda sección se centra en el perfil de los docentes; y la tercera discute temas curriculares e investiga cuál es la percepción de los maestros en cuanto a la docencia, metodologías, materiales y recursos. Las respuestas fueron analizadas desde el punto de vista cualitativo y cuantitativo con Gráficos y Tablas.

4.1. Centros participantes

Con la colaboración del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid y de la

Asociación Mundial de Educadores Infantiles, la encuesta fue enviada on-line a numerosos centros de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid. De las noventa y siete respuestas recibidas, se consideró que ochenta reunían los requisitos para ser analizadas y poder sacar conclusiones útiles.

Los centros escolares participantes en la encuesta, ubicados en diferentes zonas de la Comunidad de Madrid, son todos representativos de la población de Educación Infantil. Los centros pertenecen a tres estamentos educativos diferentes: 48 centros públicos; 22 centros privados y 12 concertados¹³. Se trata en consecuencia de una muestra representativa de participantes de todos los centros de Educación Infantil de la Comunidad de Madrid que comparten las mismas características

4.2. Docentes participantes

La mayoría de los docentes que participaron en el estudio eran mujeres (número. 65) frente a un número inferior de hombres (n.12). Aproximadamente un tercio de los encuestados tenía entre treinta y cuarenta años, mientras que más de un cuarto estaban en los veinte años y una cuarta parte habían cumplido los cuarenta, siendo la edad media total de los docentes de 35 años con una experiencia profesional que varía entre los 1 y 31 años. El 54% había ejercido la docencia de inglés durante menos de 10 años y el 46 % durante más de 10 años. Es interesante destacar aquí que el resultado de comparar la edad media de los docentes con los años de experiencia en la docencia, indica que existe un incremento cada vez mayor de la enseñanza de lengua extranjera en Educación Infantil.

5. RESULTADOS

5.1. Oferta de lengua extranjera

A la pregunta de si la lengua extranjera se enseña durante el horario escolar, la respuesta fue casi unánime, ya que en el 98 % de los centros se enseña una lengua extranjera en Educación Infantil como parte del plan de estudios del currículo, siendo el inglés la lengua más ofertada aunque el francés, el alemán y el chino también se ofertan en algún centro. Este porcentaje contrasta con el del estudio reciente llevado a cabo en Portugal en el que se indica que un 60% de la enseñanza de lengua extranjera a nivel estatal tiene lugar fuera del horario escolar durante sesiones extraescolares (Mourão y Ferreirinha, 2016, 6).

¹³ Madrid capital (n. 40), Pozuelo de Alarcón (5), Alcalá de Henares (3), San Sebastián de los Reyes (3), Tres Cantos (3), Alcobendas (2), San Agustín del Guadalix (2), Arroyomolinos (2), Fuenlabrada (2), Soto del Real (2) y 1 de Alcorcón, Algete, Alpedrete, Aranjuez, Estremera, Getafe, Humanes, Las Rozas, Leganés, Nuevo Batán, Parla, San Fernando de Henares, Torrejón de Ardoz, Valdemoro, Villalbilla, Villaviciosa de Odón).

El Gráfico 3 presenta los años que se viene impartiendo lengua extranjera en los centros participantes en la encuesta.

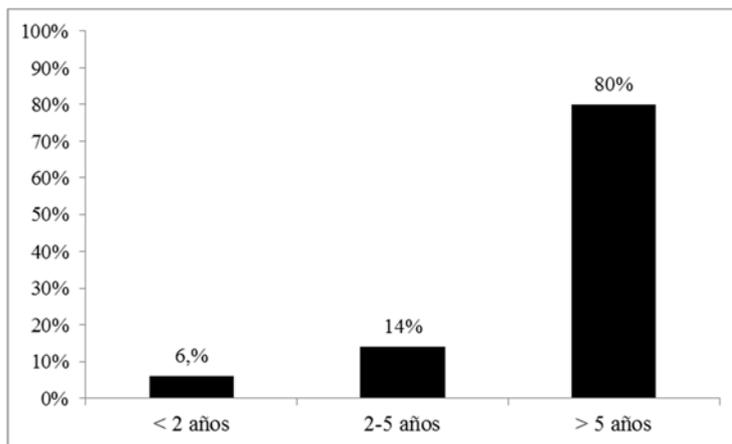


Gráfico 3. Oferta de lengua extranjera

De los 80 centros participantes, en 64 se imparte docencia de lenguas extranjeras en Infantil desde hace más de cinco años (80%) y según se recoge también en los datos, la oferta de educación bilingüe en Primaria se eleva a 55 centros.

5.2. Edad de inicio, frecuencia y duración de sesiones semanales

En 52 de las 80 escuelas los niños comienzan el inglés en el Segundo Ciclo de la Educación Infantil a los 3 años (65%) y en 28 escuelas comienzan en el Primer Ciclo antes de los 3 (35%). De acuerdo con los encuestados, la frecuencia semanal de las sesiones en inglés varía considerablemente entre unos y otros centros:

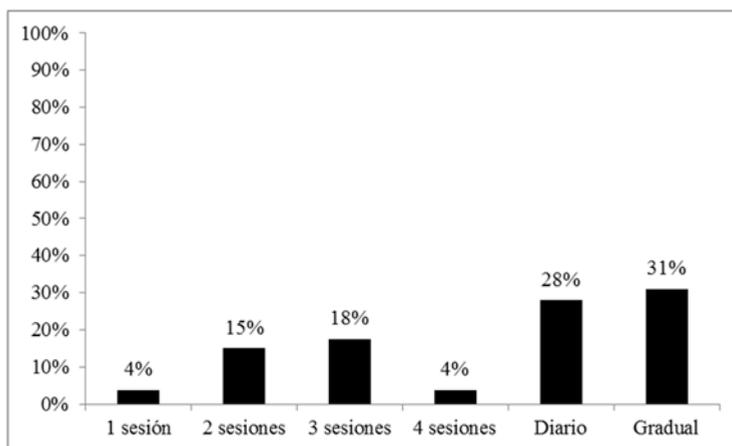


Gráfico 4. Frecuencia sesiones por semana

Como muestra el Gráfico 4, en un gran número de centros (n.25) la enseñanza de lengua extranjera se lleva a cabo de manera gradual (31%), empezando con tres sesiones a los tres años, cuatro sesiones a los cuatro años y cinco sesiones a los cinco años. Además, en un buen número de centros (n.23) las sesiones de lengua extranjera se imparten a diario (28%). Estos datos contrastan con los del estudio llevado a cabo recientemente en Portugal donde se destaca como habitual tener una sesión semanal de lengua extranjera (80%) tanto en centros estatales como en los privados (Mourão y Ferreirinha, 2016, 8).

La duración de las sesiones varía dependiendo de la escuela y del Ciclo escolar y oscila entre los 30-45 minutos (29 centros) y los 45-60 minutos (37 centros), siendo la duración media de las sesiones superior a 60 minutos en 6 centros que han implantado alguna modalidad de inmersión lingüística.

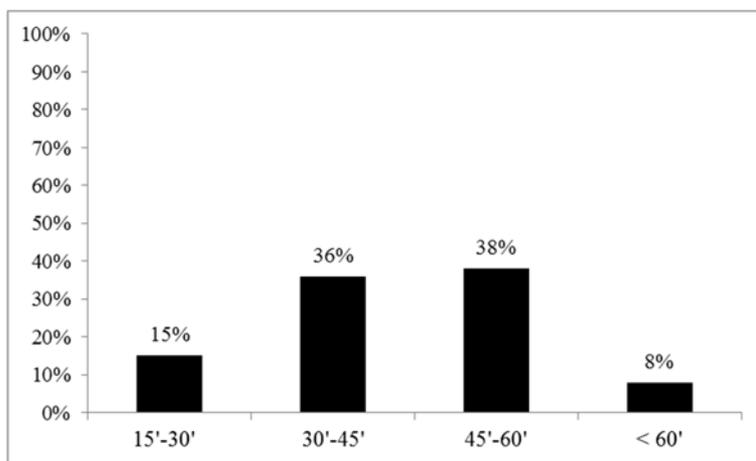


Gráfico 5. Duración de las sesiones

A la pregunta sobre qué lengua se usa más durante las sesiones en lengua extranjera, los datos apuntan a que 44 encuestados usan inglés, lo cual representa el 55 % del total, 28 encuestados dicen utilizar inglés y español (35%), mientras que 8 encuestados (10%) reconocen utilizar más frecuentemente el español durante las sesiones de inglés.

5.3. Perfil académico del docente

Los datos del Gráfico 5 reflejan que el perfil académico del docente de inglés en Educación Infantil no es homogéneo entre los participantes en la encuesta. El 40% de los docentes encuestados son maestros de Educación Infantil (n.27). El mayor porcentaje (52%) corresponde a maestros de Primaria, especialistas en inglés que han obtenido el certificado de habilitación lingüística necesario para enseñar en centros bilingües de la Comunidad de Madrid, lo cual les capacita para impartir la

docencia en Educación Infantil (n.43). El gráfico también muestra que en algunos centros se buscan múltiples soluciones para enseñar inglés. En 10 centros la docencia la lleva a cabo un técnico superior en Educación Infantil, educadoras, licenciados en Filología Inglesa, o alguien nativo que aunque no está cualificado como un maestro, habla inglés.

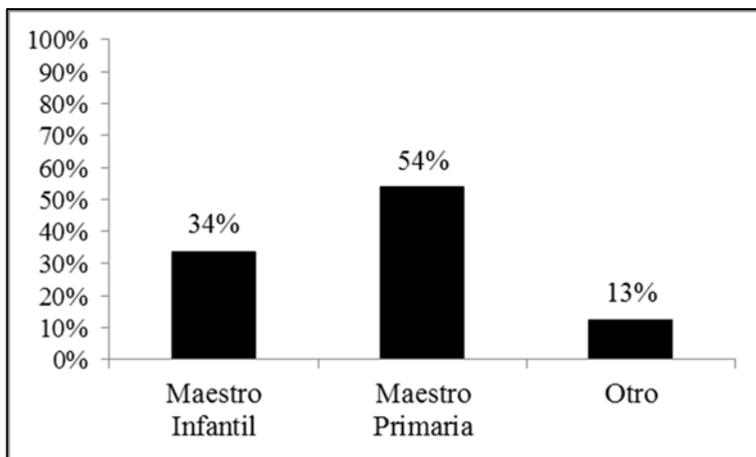


Gráfico 5. Perfil académico del docente

En cuanto a la pregunta de cuál en su opinión debería ser el perfil del docente para impartir clase de inglés en Infantil, el 83% de los encuestados (n. 67) se manifiesta partidario de que quien debería hacerse cargo de la docencia debería ser el docente de Infantil con especialización y Mención en lengua extranjera. Además 17 de los encuestados enfatizan que sería deseable contar con auxiliares nativos de conversación en Educación Infantil.

5.4. Competencia y certificación lingüística de los docentes

El Gráfico 6 muestra que entre los encuestados existe una amplia variación en cuanto al nivel de inglés se refiere.

De acuerdo con el MCREL, la mayoría de los docentes manifiesta tener una competencia media-alta en inglés. Un 40% declara tener nivel intermedio-alto (B2) y un 31 % nivel alto (C1). Sólo unos pocos maestros calificaron su nivel de inglés de un A2 (5%) o B1 (18%). Además, cinco docentes expresaron que su nivel de inglés es C2 (6%), lo que implicaría que si esta calificación es precisa, el nivel general de inglés de los docentes es superior a un B2.

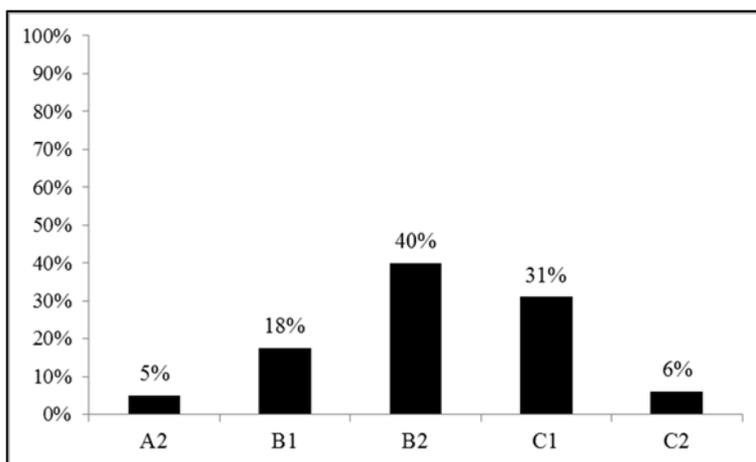


Gráfico 6. Competencia lingüística de los docentes

Como muestra el Gráfico 7, entre los docentes se observa un amplio abanico de titulaciones oficiales que acreditan su nivel de inglés:

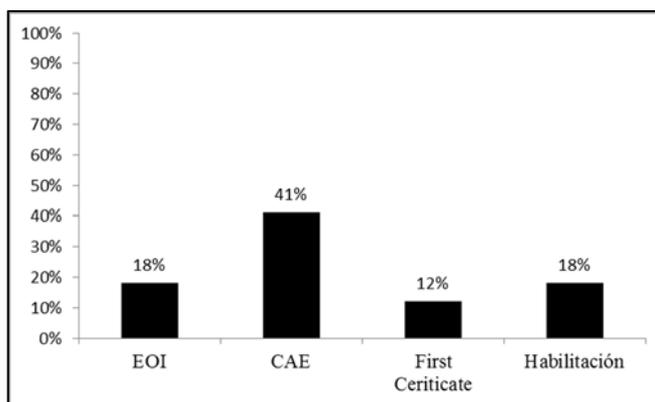


Gráfico 7. Certificación de nivel de inglés

El 41% de los docentes manifiesta estar en posesión del CAE (*Cambridge Advanced English*) y el 12% del *First Certificate*. Además, el 18% de los encuestados ha obtenido la habilitación lingüística emitida por la Consejería de Educación y un 18% posee una certificación de la Escuela Oficial de Idiomas (EOI). Entre otros certificados a los que hacen referencia los encuestados cabe destacar TOEIC (*Test of English for International Communication*) y IELTS (*International English Language Testing System*) otorgado por el British Council.

A la pregunta sobre asistencia a cursos de formación del profesorado, el 61% de los encuestados afirman haber asistido a cursos de formación permanente durante el

curso escolar (n.49) frente al 39% que dice no haber asistido a cursos (n.31). En cuanto a asistencia a cursos en el extranjero el 52% expresa no haber asistido nunca (n.42), mientras que el 48% dice haber asistido (n.38).

5.5. Recursos y actividades

Los docentes utilizan un gran número y variedad de actividades y recursos en sus clases. El Gráfico 8 indica que el recurso más popular entre los docentes son las canciones y las rimas en inglés (100%). Otras actividades populares incluyen juegos (96%) y cuentos (94%), y también el uso de herramientas como *flashcards* (93%) o recursos de Internet (88%). Además, un buen número de profesionales utiliza actividades TPR (*Total Physical Response*), realia o la pizarra interactiva. Tal vez de la lista de recursos sugeridos en la encuesta, llama la atención el uso de libros de texto con alumnos que por la edad se encuentran en una etapa de pre-lectura y pre-escritura.

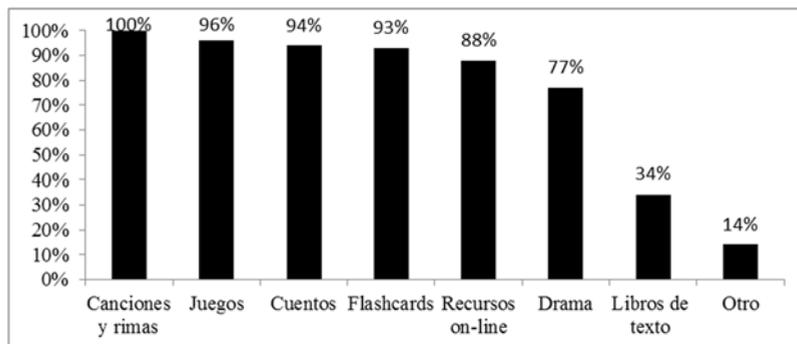


Gráfico 8. Recursos y actividades utilizados en la clase de lengua extranjera

También es interesante mencionar aquí que de acuerdo con la información facilitada por los docentes, en un gran número de aulas (56%) no existe un espacio dedicado al inglés (un rincón de inglés), mientras que en el 44% de las aulas existe un espacio para inglés.

5.6. Percepciones de los docentes

Preguntados por dificultades para enseñar inglés en Educación Infantil, como ilustra el Gráfico 9, los mayores obstáculos señalados por los docentes son la gestión del aula (41%) y hacerse entender en la clase (37%). La pronunciación también preocupa a los docentes (16%) y en boca de los docentes cabe destacar además los siguientes comentarios sobre dificultades:

- "Didáctica de Infantil al ser profesorado de Primaria".
- "La duración demasiado corta de las sesiones".
- "Colaboración con los padres".

- "Lo más difícil es tener que formarse uno mismo en Educación Infantil".
- "Programar tantas actividades para cada sesión".
- "Una vez adquiridas las rutinas, he tenido la suerte de no tener dificultades, más allá de algunos casos particulares de comportamiento".

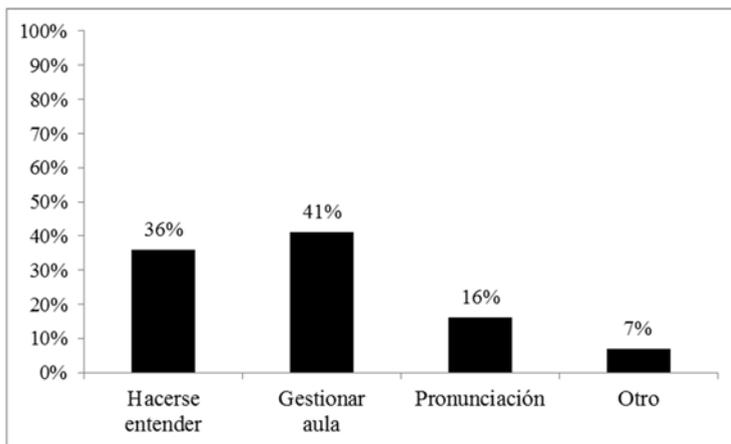


Gráfico 9. Dificultades en la docencia

A la pregunta abierta sobre en qué habría que incidir más para mejorar la docencia del inglés en el Primer y Segundo Ciclo de Educación Infantil, la opinión de los docentes aparece resumida en el Grafico 10. Un importante número de docentes considera que un conocimiento de las metodologías específicas para enseñar en Educación Infantil es el requisito más importante a tener en cuenta (55%), seguido en porcentaje por la mejora del nivel de inglés de los docentes (24%).

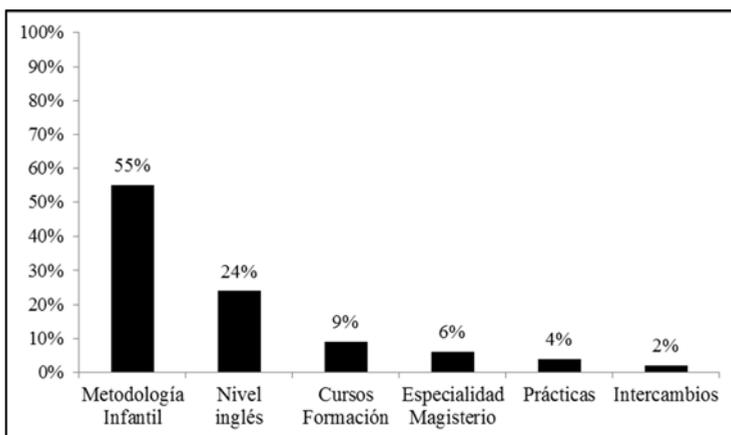


Gráfico 10. Acciones para mejorar la docencia

La falta de conocimiento sobre las metodologías enfocadas a enseñar inglés en Infantil parece ser un escollo para los docentes ya que comentan que no han sido formados para enseñar a niños pequeños y no saben cómo adaptar las metodologías de Primaria a Infantil.

Algunos docentes comentan que es importante implantar una Mención de inglés en la formación del inicial del profesorado de Educación Infantil e intensificar los cursos de formación, las prácticas docentes, los grupos de trabajo entre docentes del mismo y de distintos centros, así como facilitar los intercambios en el extranjero. En palabras de los docentes:

- "Tendría que existir la especialidad de Educación Infantil con Mención de inglés".
- "A gran parte de los maestros de Educación Primaria (especialistas en lengua extranjera) les cuesta mucho desempeñar la docencia en Educación Infantil".
 - "En la actualidad, los maestros de Infantil que cuentan además con la especialidad de inglés tienen un nivel muy bajo de idioma real".
 - "Es imprescindible que los educadores que enseñan tengan un nivel real de conocimientos del idioma que les permita hablar con los niños en inglés con corrección en todos los momentos de la jornada y no solo en momentos determinados del día o de la semana".
 - "El profesor de infantil, sobre todo del primer ciclo, que es el que me ocupa particularmente, no tiene que trabajar apenas la lectoescritura, y muchísimo menos en otro idioma, de hecho, en inglés, a estas edades es contraproducente e innecesario".
 - "...Partiendo de la base de que creo que con las tecnologías que tenemos y con Internet, me parece innecesario tener libros, con lo beneficioso que es trabajar por proyectos, para que nos vamos a limitar a lo que pone en los libros".
 - "... Creo que sería necesario que el área de inglés la impartieran especialistas de infantil".

Como se aprecia en los comentarios, los encuestados conocen de primera mano las demandas de enseñar una lengua extranjera a niños de corta edad y ponen énfasis en la importancia de un aprendizaje temprano, en los conocimientos de la lengua que se va a enseñar por parte del docente; pero sobre todo, en el conocimiento de las metodologías que mejor se adapten al contexto y a los alumnos.

6. RESUMEN

Este estudio aporta información sobre el perfil, percepciones y metodologías de los docentes de lenguas extranjeras en Educación Infantil en la Comunidad de

Madrid. Una de las principales conclusiones a las que se llega es que en este nivel educativo existen ciertas tendencias comunes en relación con la enseñanza de las lenguas extranjeras, y que muchas de estas tendencias son compartidas por los docentes en los distintos centros educativos de la región.

A este respecto cabe destacar que existe premura en enseñar inglés a niños cada vez más pequeños a pesar de que las lenguas extranjeras no sean obligatorias hasta los seis años. A esto, hay que añadir el carácter generalizado de la enseñanza del inglés, lengua que está presente en los planes de estudios del Primer y Segundo Ciclos de Infantil. Desde un punto de vista positivo, los resultados apuntan a que un número elevado de docentes acredita tener conocimientos lingüísticos para enseñar inglés; sin embargo, resulta preocupante que los docentes manifiesten haber recibido escasa formación para enseñar a alumnos de corta edad a los que actualmente enseñan.

Las principales preocupaciones de los maestros están relacionadas precisamente con la formación inicial y continua del profesorado. En particular, los encuestados expresan la necesidad de recibir más capacitación en áreas relacionadas con los enfoques pedagógicos.

7. CONSIDERACIONES

Las observaciones de este apartado se fundamentan en las recomendaciones de la UNESCO (2012) y de la Comisión Europea (2011b) y están estrechamente relacionadas con los hallazgos del estudio aquí llevado a cabo.

7.1. Cualificación y prácticas docentes

El creciente interés por el aprendizaje temprano del inglés exige de docentes cualificados. A este respecto, la Comisión Europea subraya que en este nivel educativo, tanto la metodología como las destrezas lingüísticas son de suma importancia:

the qualification profile of staff working with young children in pre-primary settings has long been recognised as a critical factor for the quality of both the pre-primary settings and children's experiences. This also holds true for those staff [...] who are supporting ELL activities at pre-primary level (2011b, 17).

De acuerdo con el informe de la Comisión Europea (2011b:14), aunque existen escasos datos consensuados sobre los enfoques metodológicos más utilizados para el aprendizaje temprano de lenguas, se subraya que las metodologías y las actividades deben adaptarse a la edad y al contexto de aprendizaje de los niños:

Children should be exposed to the target language in meaningful and, if possible, authentic settings, in such a way that the language is spontaneously acquired rather than consciously learnt. Pedagogical models should take into account the advantages of immersion (Comisión Europea, 2011b, 17).

En el mismo informe se puntualiza que la lengua no debe ser objeto de estudio en sí, sino que debe estar integrada en el contexto de aprendizaje a través de las actividades cotidianas para fomentar las destrezas lingüísticas, sociales y cognitivas y favorecer con ello el desarrollo integral del niño (Comisión Europea, 2011b, 14).

Siguiendo las recomendaciones de la UNESCO, los programas de Educación Infantil deben tener un enfoque integral que combine la planificación formal con una metodología indirecta basada en el aprendizaje experimental para promover con ello el desarrollo cognitivo, físico, social y emocional del niño (UNESCO, 2012:26). En este sentido, el contexto y el horario escolar en Infantil ofrecen a los niños la oportunidad de explorar y practicar la lengua extranjera no solo en la escuela (aula, pasillos, comedor, recreo, gimnasio), sino también durante las visitas escolares. Entre las buenas prácticas (*Good Practice*) que propone la Comisión Europea (2011a) para el desarrollo integral del niño destacan el uso de las canciones, rimas, juegos, manualidades, cuentos, marionetas, el trabajo por proyectos y las actividades TPR y drama.

7.2. Fomentar las destrezas auditivas y orales

Para promover la interacción comunicativa y el aprendizaje de contenidos, se deberían fomentar las habilidades auditivas y orales a través de materiales y de prácticas que mejor se adapten a los alumnos de diferentes edades, capacidades y necesidades. Explorar los sonidos ambientales, juegos con sonidos de objetos cotidianos, musicales y del habla; o aprovechar las rutinas diarias, la asamblea y el rincón de inglés son algunas prácticas para fomentar el habla (Fleta, 2015).

7.3. Etapa de transición a la educación bilingüe

En un contexto de educación bilingüe como el de la Comunidad de Madrid, la enseñanza de lenguas extranjeras en Infantil debería ser contemplada como la etapa que prepara a los niños lingüística, psicológica y culturalmente para la educación bilingüe en Primaria. Las autoridades educativas deberían sensibilizarse sobre la importancia de un plan de transición, de preparación y de adaptación previo al comienzo de la enseñanza bilingüe en Primaria. La cuestión de la transición de Infantil a Primaria es de suma importancia en un contexto de educación bilingüe ya que en Primaria los alumnos deben aprender asignaturas no lingüísticas a través de la lengua extranjera. Por lo tanto, para garantizar una fácil transición a la Educación Bilingüe en Primaria, se deberían contemplar como prioritarios los siguientes factores en Infantil: un incremento del tiempo para el aprendizaje; una mejora de la calidad de la enseñanza para lo cual sería necesaria una mayor comunicación, coordinación y colaboración entre los docentes de ambas etapas; formación de grupos de trabajo; asistencia a talleres; elaboración de guías, materiales y recursos educativos adaptados al contexto y necesidades específicas de los alumnos; y un fomento de las destrezas auditivas y orales al principio para facilitar más tarde la lecto-escritura en lengua extranjera. Durante las primeras etapas son aconsejables

las estrategias de transferencia de lenguas por las que se usan la lengua materna y la extranjera de manera flexible para facilitar la comprensión y el aprendizaje de la lengua extranjera.

7.4. La metodología CLIL en Infantil

Los niños de corta edad poseen la capacidad de detectar las estructuras de las lenguas y procesarlas junto al significado cuando las escuchan. Para aprender a hablar, necesitan tener acceso regular a las lenguas y entender los mensajes por lo que enseñarles palabras de vocabulario de manera aislada no es suficiente para que aprendan una lengua extranjera a una edad temprana. La metodología CLIL ofrece a los docentes las técnicas y los recursos necesarios para poner en marcha y activar el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras de manera natural en Infantil. Por esta razón, la idea de adaptar la metodología CLIL a Infantil con técnicas de andamiaje para enseñar lengua y contenidos parece razonable.

7.5. El entorno escolar facilita el aprendizaje

Además de los docentes como recursos humanos, el espacio físico del aula ofrece numerosas oportunidades para exponer a los alumnos a la lengua extranjera y facilitar el aprendizaje. Por un lado, fotografías, cuentos, *flashcards*, carteles, frisos, pictogramas, etc. presentan imágenes y lengua escrita para facilitar la comprensión; y por otro, las mascotas y el rincón de inglés sirven para crear entornos informales donde aprender jugando en lengua extranjera.

7.6. Formación inicial y continua del profesorado

Respondiendo a la pregunta que nos planteábamos al principio, con el fin de dotar a los profesionales de suficientes recursos lingüísticos, mejorar sus capacidades docentes y garantizar con ello el éxito en el desarrollo de la educación bilingüe en Primaria, sería pertinente introducir cambios en ambos extremos del espectro educativo, no sólo a nivel de Educación Infantil, sino también en la educación inicial y continua del profesorado.

Sería aconsejable que los estudiantes de Magisterio de Infantil tuvieran una formación específica para enseñar lengua extranjera a este grupo de edad. Incluir Módulos en Magisterio sobre enfoques de aprendizaje de lenguas y metodologías con alumnos de 0 a 6 años; sobre el desarrollo del lenguaje y desarrollo evolutivo con énfasis en las metodologías colaborativas que involucren al profesional de Infantil y al especialista en lengua extranjera.

8. BIBLIOGRAFÍA

- BRITISH COUNCIL (2015): *Formación inicial para profesores de programas bilingües en inglés: políticas, prácticas y recomendaciones*, Madrid, British Council/ Universidad de Alcalá.
- COMISIÓN EUROPEA (2011a): *Examples of Good Practice*, Brussels, European Commission. Disponible en Web: <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%2012728%202011%20INIT>
- COMISIÓN EUROPEA (2011b): *Language learning at pre-primary school level: Making it efficient and sustainable. A policy handbook*, Brussels, European Commission. Disponible en: http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/early-language-learning-handbook_en.pdf
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (1995): *White paper on education and training-teaching and learning-towards the learning society*. COM (1995) 590 final.
- COMUNIDAD DE MADRID (2015a): *Madrid, comunidad bilingüe. Evaluación lingüística del programa*. Disponible en Web: <http://comunidadbilingue.educa2.madrid.org/evaluacion>
- COMUNIDAD DE MADRID (2015b): *Resultados de las Pruebas CDI de Educación Primaria*. Disponible en Web: http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&cid=1142674185195&idConsejeria=1109266187254&idListConsj=1109265444710&idOrganismo=1142287728226&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&pv=1142674189679&sm=1109266100977
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUVENTUD Y DEPORTE (2015): *Madrid, Comunidad Bilingüe 2014-2015*, Madrid, Consejería de Educación, Juventud y Deporte / Dirección General de Innovación, Becas y Ayudas a la Educación.
- CONSEJO ESCOLAR DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2010): *Los programas de enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado*, Madrid, Consejería de Educación.
- DOBSON, Alan, PÉREZ MURILLO, María Dolores y JOHNSTONE, Richard (2010): *Programa de educación bilingüe en España. Informe de la evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación / British Council.
- EUROPEAN STRATEGIC FRAMEWORK FOR EDUCATION AND TRAINING (ET 2010): http://ec.europa.eu/languages/policy/languagepolicy/documents/early-language-learning-handbook_en.pdf
- EURYDICE (2012): *Key data on teaching languages at school in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. European Commission. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143en.pdf
- EURYDICE (2014): *Key data on early childhood education and care in Europe*. Eurydice and Eurostat Report, Luxembourg, Publications Office of the European Union. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166EN.pdf

- FLETA, M. Teresa (1999): *La adquisición del inglés no nativo por niños: el desarrollo de la cláusula*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Complutense, 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). Volume I*, San Sebastian: Cascadilla Press, 1356-1370.
- FLETA, M. Teresa (2003): “IS-insertion in child grammars of English: a step forward between developmental stages?”, en LICERAS, J. M. *et al.* (eds.), *Proceedings of the 6th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2002)*, Somerville (MA), Cascadilla Proceedings Project, 85-96.
- FLETA, M. Teresa (2015): “Active listening for second language learning in the early years”, en MOURÃO, S. & LOURENÇO, M. (eds.), *Early years second language education: International perspectives on theory and practice*, London, Routledge.
- LASAGABASTER, David y RUIZ DE ZAROBÉ, Yolanda (eds.) (2010): *CLIL in Spain: implementation, results and teacher training*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LEY PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, “BOE” núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- MECD (2013): *Currículo integrado hispano-británico para educación infantil y orientaciones para su desarrollo (Spanish/English Infants Integrated Curriculum)*, Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, Secretaría General Técnica Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- MECD (2015a): *Spanish/English primary integrated curriculum. Language and literacy*. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, Secretaría General Técnica Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- MECD (2015b): *Informe 2015 sobre el estado del sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en Web: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/informe-2015-sobre-el-estado-del-sistema-educativo-curso-2013-2014/educacion/20424>.
- MORALES, Carmen, ARRIMADAS Irene, RAMÍREZ Eulalia, LÓPEZ Alicia y OCAÑA Laura (2000): *La enseñanza de lenguas extranjeras en España*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.), Secretaría General Técnica.
- MOURÃO, Sandie y Sonia FERREIRINHA (2016): *Report. Early language learning in pre-primary education in Portugal*, APPI, Associação Portuguesa de Professores de Inglês.
- MURPHY, Victoria y María EVANGELOU (Eds.) (2015): *Early childhood education in English for speakers of other languages*, London, British Council.

RIXON, Shelagh (2013): *British Council survey of policy and practice in primary English language teaching worldwide*, London, British Council. Disponible en Web: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/D120%20Survey%20of%20Teachers%20to%20YLS_FINAL_Med_res_online.pdf

UNESCO-UIS (2012): *International standard classification of education (ISCED) 2011*, Montreal, UNESCO Institute for Statistics. Disponible en Web: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx>

9. AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar mis agradecimientos a los profesores de los colegios que han participado en la encuesta, al Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Español, Francés e Inglés) de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, y a la Asociación Mundial de Educadores Infantiles por su contribución en este estudio; así mismo, a los revisores de este artículo por sus comentarios.