
Servicio de Publicaciones y Difusión Científica (SPDC), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria,
Parque Científico-Tecnológico, Edificio Polivalente II, C/ Practicante Ignacio Rodríguez, s/n
Campus Universitario de Tafira, 35017
Las Palmas de Gran Canaria, Spain

El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación

eISSN: 2386-3374

Journal information, indexing and abstracting details, archives, and instructions for submissions:
<http://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/index>



Propuesta metodológica para la creación de materiales bilingües (AICLE) en Educación Infantil

Methodological proposal to design bilingual
teaching resources (CLIL) in Early Childhood
Education

José Manuel Almodóvar Antequera
María Elena Gómez Parra
Universidad de Córdoba

Article first published online: 30/05/2017

DOI added later in “metadatos”



Propuesta metodológica para la creación de materiales bilingües (AICLE) en Educación Infantil

Methodological proposal to design bilingual teaching resources (CLIL) in
Early Childhood Education

José Manuel Almodóvar Antequera

jm.almodovar14@gmail.com

María Elena Gómez Parra

elena.gomez@uco.es

Universidad de Córdoba

RESUMEN

La enseñanza de las segundas lenguas es, junto a la educación bilingüe e intercultural, uno de los ejes educativos con mayor relevancia e importancia en el panorama global. La Comisión Europea, por ejemplo, afirma que la diversidad lingüística y cultural es un valor esencial. Quedan cuestiones esenciales que mejorar, muchas de ellas concernientes a la metodología de enseñanza de lenguas, el contexto y la edad de inicio del alumnado. Sin embargo, existe una demostrada deficiencia de materiales educativos apropiados para el alumnado de Educación Infantil. Este artículo ofrecerá una propuesta metodológica basada en AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) para el diseño de materiales bilingües (inglés-español) destinada al profesorado que trabaja con alumnado de edades tempranas y basada en el trabajo colaborativo.

PALABRAS CLAVE: educación bilingüe, materiales, aicle, educación infantil

ABSTRACT

Foreign language teaching is, along with bilingual and intercultural education, one of the main educational axes in the overall educational picture. The European Commission, for instance, states that linguistic and cultural diversity is an essential value. Nevertheless, some weaknesses can be identified concerning, for instance, the teaching methodology, the learning environment, and the appropriate time at which pupils start learning foreign languages. However, teachers face reality without appropriate teaching materials for Early Childhood Education, context in which this proposal arises. This article will provide a methodological proposal based on CLIL (Content and Language Integrated Learning) to design bilingual materials (English-Spanish) for teachers working with students at an early age.

KEYWORDS: bilingual education, materials, CLIL, Early Childhood Education

INTRODUCCIÓN

Según la UNESCO: “toda persona tiene derecho a conocer a fondo su idioma nacional y a poseer un buen conocimiento de otro idioma, que sea preferentemente una lengua de comunicación internacional que le permita, además de la cultura nacional que reciba, el pleno acceso a la cultura mundial y al diálogo universal” (*Resolución 18 C/1.41: Cooperación con las organizaciones internacionales no gubernamentales que se ocupan de educación*, 1974). Considerando este derecho, además, como una necesidad primordial del ser humano que facilita y promueve su desarrollo, así como la convivencia pacífica en el siglo XXI, este trabajo promoverá la reflexión sobre qué elementos pueden entenderse como valiosos e influyentes para este fin y hacia dónde debemos dirigir nuestro esfuerzo como docentes para mejorar la situación actual a este respecto.

Actualmente, la necesidad de aprender lenguas extranjeras es una de las cuestiones que más preocupan a la mayoría de estados en la toma de decisiones relativas a la educación de la ciudadanía. El desarrollo de las sociedades del siglo XXI (posibilitado, en gran medida, por el avance en los ejes económico y cultural) exige de sus habitantes el dominio de, al menos, una lengua extranjera, además de la lengua materna. Esto supone un gran reto para el alumnado, en cuyos currículos educativos aparece el desarrollo de la competencia comunicativa en segundas lenguas de manera casi omnipresente.

La experiencia nos dice que el aprendizaje y la enseñanza de la segunda lengua no es una tarea sencilla, y que para la consecución de este fin se hace necesaria una correcta metodología y la utilización de una estrategia didáctica que potencie adecuadamente las habilidades lingüísticas y comunicativas del alumnado. A su vez, disponer de los recursos materiales y humanos pertinentes siempre facilitará la labor del profesorado y la adquisición de competencias por parte del alumnado.

Normalmente, el contexto social donde se desarrolla la enseñanza juega un papel fundamental en este proceso. Podemos identificar, principalmente, dos entornos para la adquisición de una lengua extranjera: el contexto natural, donde existe contacto directo con la segunda lengua (*ESL – English as a Second Language*); y el contexto formal, donde difícilmente tenemos contacto con hablantes nativos y avanzamos en nuestro aprendizaje gracias a la enseñanza formal del idioma y a docentes especializados (*EFL – English as a Foreign Language*) (Oxford, Holloway y Horton-Murillo, 1992). En este estudio prestaremos atención, además de a la metodología empleada en contextos *EFL*, a la importancia de la edad del estudiante en el comienzo del aprendizaje de la segunda lengua.

El interrogante inicial del que parte este estudio se formula, por tanto, en los siguientes términos: ¿el adelanto en la edad de inicio mejora el resultado del aprendizaje de una segunda lengua? El análisis de la literatura especializada nos conducirá a una posición en esta cuestión, desde la que plantearemos nuestra propuesta metodológica que ayude a dar respuesta, igualmente, a la carencia identificada sobre la falta de recursos adecuados para el profesorado que ha de trabajar en contextos bilingües con alumnado de edades tempranas.

Como decíamos, existen numerosas investigaciones sobre la edad idónea en el inicio de este aprendizaje, cuyas conclusiones apuntan a que existen ventajas y desventajas en diferentes facetas de ambos caminos. El alumnado más joven tiende a aprender una segunda lengua más despacio que aquel de mayor edad aunque, en cambio, su

pronunciación es más correcta y la interiorización de lo aprendido acostumbra a ser más significativa (Flor y Baker, 2001). Además, otros autores como Swain (1972) y Doyle (1978) manifestaban ya que el alumnado bilingüe maneja un abanico de vocabulario mayor que el monolingüe (Baker, 1997). Por consiguiente, el inicio del aprendizaje de una segunda lengua a edades tempranas puede potenciar la capacidad y el dominio, incluso, de la lengua materna.

Como ya avanzábamos, la edad del alumnado no será el único factor que manejaremos en este trabajo; este artículo ofrecerá un análisis de la situación actual con respecto a la educación bilingüe y a los factores vinculados a ella en nuestro país. De ahí ofreceremos una propuesta metodológica estructurada donde encontraremos estrategias y principios que pueden colaborar positivamente en el diseño y la creación de materiales bilingües (inglés-español) desde la metodología AICLE. Así, el profesorado y el alumnado dispondrán de unos criterios que podrán utilizar en la consecución de su objetivo: una educación de calidad en sociedades multilingües y multiculturales.

MARCO TEÓRICO: DESARROLLO COGNITIVO Y BILINGÜISMO

Jean Piaget (1972), uno de los referentes internacionales en la teoría cognitiva del aprendizaje, afirma que los niños atraviesan cuatro etapas específicas, delimitadas según su intelecto y capacidades; la ‘Sensoriomotora’ y la ‘Pre-operacional’, que se dan en niños de 0 a 7 años, serán las dos que usaremos en nuestro trabajo. La evolución cognitiva de los niños según Piaget nos dará las claves para abordar nuestra propuesta con garantías de éxito; completaremos nuestro marco teórico con las aportaciones de Mehisto (2012) y Gómez (2016) en la elaboración del diseño metodológico concreto. Conocedores, sin embargo, de que en el ámbito educativo no existen verdades absolutas y que cualquier afirmación ha de ser revisada y discutida a la luz de los datos, Zabalza (1996) nos ofrece tres aspectos fundamentales en la labor de cualquier docente que persiga educar adecuadamente a aprendices de estas edades. La primera recomendación que debe aceptar un maestro es la búsqueda del equilibrio entre la iniciativa propia del niño y el trabajo más riguroso y acordado en la planificación previa al inicio de la sesión. La autonomía es un condicionante fundamental en el desarrollo del niño y también debe estar presente en la escuela. En contextos que cuenten con un currículo oficial, como sucede en nuestro país, la obligatoriedad de mantener y controlar este equilibrio se hace aún más necesaria. Partimos, por ende, de la premisa de que es imprescindible planificar situaciones en las que el trabajo de clase esté orientado al desarrollo de las competencias específicas que aparecen en el currículo del alumnado de Educación Infantil en España; sin embargo, la presión del propio currículo no debe reemplazar el valor educativo de la imaginación e iniciativa propias de los niños. Zabalza (1996) también defiende el uso de un lenguaje enriquecido en el aula, pieza clave en esta etapa de la educación porque sobre él se construye el pensamiento y la capacidad para interpretar la realidad y la propia existencia; es decir, se trata del instrumento básico que posibilita la competencia para aprender. Es importante, por tanto, que la participación verbal del alumnado sea la mayor y más completa posible, para lo que favorecer un ambiente de confianza entre este y el maestro será esencial. Nuestro objetivo como docentes, así, ha de ser mejorar el lenguaje de clase gracias a un vocabulario preciso y de construcciones sintácticas complejas. El tercer aspecto que señala Zabalza (1996)

apunta hacia la atención individualizada a cada aprendiz, lo cual se hace complicado en el sistema educativo español, donde la ratio de alumnado en el aula es ciertamente elevada. Sin embargo, el maestro ha de dedicar un tiempo pautado (cada semana, de ser posible) a trabajar individualmente con sus alumnos. De esta manera, el docente podrá orientar al niño y apoyarlo en la adquisición de destrezas específicas. Al igual que en otras etapas educativas, también en Educación Infantil resulta indispensable el equilibrio entre el trabajo en grupo y la atención individualizada para llevar a cabo una educación integradora y de calidad.

Bialystok (2001) identifica distintos tipos de bilingüismo según las relaciones de los distintos agentes involucrados en el tipo de comunicación que se produzca. Las dos vertientes del *bilingüismo individual* (referido al nivel de conocimiento y el dominio de dos lenguas) que están vinculadas a la edad de comienzo del aprendizaje de la segunda lengua son, por un lado, el *bilingüismo simultáneo*, y por otro, el *bilingüismo secuencial*. El *simultáneo* se da cuando el niño inicia su andadura bilingüe desde el nacimiento o antes de los tres años de edad; es decir, ambas lenguas se adquieren como primer idioma durante la etapa de desarrollo del lenguaje. Según Abdelilah-Bauer (2007) esta opción es la más precoz y natural. El *bilingüismo secuencial* fija la edad para el comienzo del aprendizaje de un idioma extranjero a partir de los tres años. En esta opción no existe un único camino para alcanzar el dominio de la segunda lengua, sino que se da a través de medios formales o informales, en la comunidad, o en la escuela. Se empieza a trabajar la segunda lengua una vez aprendida la lengua materna y asimilada la competencia comunicativa. Es, normalmente, este contexto (es decir, *EFL* y bilingüismo secuencial) el que encontramos en España para la educación bilingüe.

Son multitud los investigadores que consideran altamente positivo adelantar la exposición a una segunda lengua a los primeros años de vida, como ya veíamos. Según Baker (1997) el contacto con un idioma extranjero, por muy pequeño que sea, tendrá un efecto positivo en el desarrollo del niño. De acuerdo con Arnberg (1981), el desarrollo cognitivo es aditivo y acumulativo, es decir, el dominio de una segunda lengua no afecta negativamente a nuestra competencia en la lengua materna. Además, asegura que cuanto más se aproxime el niño al *bilingüismo equilibrado* (personas cuyas competencias en dos lenguas están bien desarrolladas) más ventajas cognitivas tendrá con respecto al resto de niños monolingües. Sin embargo, existen otros autores que encuentran aspectos negativos en la enseñanza de la segunda lengua en la Educación Infantil. Por ejemplo, de acuerdo con Cummins (1980), el comienzo del aprendizaje del idioma extranjero no debe ser anterior a los seis años de edad, ya que es en este momento cuando los niños han afianzado completamente su lenguaje materno. Según este autor, los niños que adquieren una segunda lengua sin pleno dominio de su primer idioma corren el riesgo de convertirse en personas ‘semilingües’, es decir, son incapaces de comunicarse en su totalidad en ninguna de las dos lenguas que maneja.

El ‘Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras’ (AICLE, cuyas siglas en inglés, *CLIL*, corresponden a *Content and Language Integrated Learning*) es el método más vanguardista para la enseñanza de segundas lenguas hoy día en Europa y ha supuesto un avance significativo sobre la enseñanza tradicional. Este término ha sido abordado por una gran variedad de investigadores y profesionales de la educación que, fundamentalmente, se implementa en contextos *EFL* (Oxford,

Holloway y Horton-Murillo, 1992). Fue David Marsh quien adoptó este concepto para referirse a aquellas “situaciones en las que las materias no lingüísticas o parte de ellas se enseñaban a través de una lengua extranjera con un enfoque dual: el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera” (1994, p. 27). Por lo tanto, su implementación no se orienta meramente a la enseñanza de lenguas extranjeras sino que ocurre en contextos bilingües, donde se fomenta el aprendizaje paralelo de lengua y contenido, y se diferencia de los programas de inmersión en que el foco de aprendizaje se sitúa en ambos por igual. En este sentido, el profesorado AICLE utiliza la lengua extranjera como vehículo para transmitir los contenidos de su asignatura, por lo que su formación lingüística y metodológica deben ser las adecuadas para cumplir los objetivos que la práctica bilingüe necesita. De acuerdo con Coyle (2007) la práctica AICLE es efectiva cuando se cumple la premisa básica: hay progresión en el conocimiento, las habilidades y la comprensión de los contenidos; el contexto comunicativo se caracteriza por ser muy interactivo, el alumnado desarrolla las habilidades lingüísticas y cognitivas (pensamiento crítico) apropiadas y cuando se adquiere una conciencia intercultural.

Sin embargo, tal como Deller y Price (2007); Meyer (2010); Cabezas Cabello (2010); y Lancaster (2016) declaran, existe una carencia generalizada de materiales AICLE que dificulta una enseñanza de calidad en este enfoque, al tiempo que esta deficiencia se acentúa en la etapa de Educación Infantil, debido a que, por un lado, la educación bilingüe no es obligatoria en España para esta etapa (lo que hace que no exista un interés generalizado por la creación de estos materiales, ni entre el profesorado, ni entre los investigadores); por otro lado, la dificultad de la educación bilingüe en Educación Infantil se muestra como un factor añadido en esta carencia, donde la complejidad viene dada porque en esta etapa es cuando la lecto-escritura comienza a desarrollarse, así como el resto de capacidades cognitivas y sociales del niño (Piaget, 1972). Por tanto, la creación de un repositorio AICLE en Educación Infantil es una necesidad crucial, cuya carencia viene explicada por la dificultad social y personal de la misma etapa. Se trata, por tanto, de ofrecer una herramienta útil para el docente que enseña en una segunda lengua a alumnado de edad temprana.

CREACIÓN DE MATERIALES: UNA PROPUESTA

El maestro de un aula de Educación Infantil debe procurar un ambiente seguro, motivador y estimulante. El alumnado necesita un contexto que le sugiera posibilidades múltiples de acción, ya que es esta una etapa clave para su desarrollo cognitivo y personal. Según Rodríguez (2005) los medios materiales favorecen el aprendizaje por parte del alumnado y, aunque en principio no tengan ninguna función propia, deben ser considerados un soporte esencial para relacionar las actividades que se realizan diariamente con los objetivos planteados previamente. Doménech y Viñas (1997) consideran que los materiales son intermediarios en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que a través de ellos se puede captar la atención del alumnado y despertar su interés, pero también suponen una ayuda para el docente a la hora de trabajar contenidos y competencias presentes en el currículo. En definitiva, estos elementos son mediadores entre el educador y el entorno educativo.

El uso combinado de materiales diversificados y polivalentes que pudieran ser utilizados en más de una disciplina, así como de materiales especializados para el adecuado desarrollo de competencias específicas (como las que atañen a la enseñanza

de un idioma extranjero) forma parte del paradigma didáctico más adecuado para una enseñanza bilingüe de calidad. En la variedad de recursos debemos encontrar una fuente de posibilidades: materiales formales combinados con otros provenientes de la vida real (que en inglés se denominan *realia*) o materiales de alta calidad y reciclados, entre otros. Nuestro estudio hará especial énfasis la implicación del alumnado en la construcción de recursos porque esta tarea ayuda a estimular el aprendizaje manipulativo, el desarrollo motor, el aprendizaje por observación (Piaget, 1972) y el desarrollo de las competencias sociales en Educación Infantil a través del trabajo colaborativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Mehisto (2012) ofrece un excelente estudio donde se brinda un listado de pautas para crear materiales de aprendizaje AICLE específicos. Si bien su trabajo está orientado a etapas educativas de mayor edad en sus alumnos, rescataremos las orientaciones que pudieran ser eficaces en Educación Infantil y adaptaremos aquellos criterios que estaban destinados para otras fases pedagógicas. Por otro lado, Gómez (2016) ofrece un marco metodológico para la elaboración de materiales bilingües e interculturales en Educación Infantil que tomaremos como referencia para, en este trabajo, hacer especial énfasis en aquellos de índole manipulativa y en cuya construcción el alumnado se implica a través del trabajo colaborativo de Johnson, Johnson y Holubec (1999). Combinaremos ambos para ofrecer, a continuación, una serie de propuestas metodológicas que, usadas como principios por el docente de Educación Infantil para la planificación y construcción de materiales bilingües, resulten de utilidad y supongan un punto de apoyo en esta tarea.

El primer aspecto que debemos tener en cuenta a la hora de afrontar la realización de materiales AICLE enfocados a la enseñanza en edades tempranas es hacer visible el proceso y los objetivos de aprendizaje a los niños, que deben conocer cuál va a ser su rutina diaria en el aula y qué objetivo nos marcamos en cada sesión, que se implementa en la Fase 1 ‘Acciones previas’ de Gómez (2016). Además, el maestro deberá tener en cuenta que los materiales empleados les deben permitir evaluar la progresión de cada niño y les ofrezcan la posibilidad de darle un *feedback* constructivo, que se encuadraría en la Fase 3 ‘Evaluación’ de Gómez (2016). En esta línea, la de la participación del alumno en su propio proceso de aprendizaje, han trabajado numerosos autores como Rogers, Pérez y Municio (1987), Nickel (1982) y Ainscow (2001), llegando a la conclusión de que debemos involucrar a los niños en dicho proceso. Nosotros afirmamos que involucrarlos también en el propio proceso de creación de materiales reporta beneficios (Zabalza, 1996), ya que si les ofrecemos la oportunidad de ser autónomos y les mostramos la confianza necesaria, los niños acabarán siendo más capaces y competentes (véase pauta 3 a continuación).

La segunda consideración ha de ser, necesariamente, fomentar de manera sistemática la habilidad para utilizar el lenguaje estándar durante nuestras sesiones. La adquisición de una segunda lengua en Educación Infantil debe ser, al igual que el caso de la lengua materna, un proceso natural e intuitivo. La implementación de AICLE refuerza dicha intención porque con él se potencia un tipo de aprendizaje (de la segunda lengua y del contenido) más real, auténtico y significativo (Mehisto, 2012), por ejemplo, con la introducción de vocabulario de canciones conocidas, o con el uso de fuentes como Internet para que puedan escuchar y ver a personas reales, entre otros. En definitiva, todo el aprendizaje (a nivel de contenido y lingüístico) ha de ser útil para la vida real y los materiales han de acercar dicha vida al aula. Además, el

material AICLE debe facilitar al alumnado en edades tempranas la adquisición de vocabulario, así como estructuras y expresiones básicas que se irán mecanizando a través de la repetición diaria y la práctica en posteriores etapas educativas. No olvidemos, pues, que los niños aprenden primero y producen después (Aguirre, 2010). Por otra parte, el lenguaje académico no tiene cabida en Educación Infantil, ya que el aprendizaje de la lengua extranjera es mucho más general y carece de un enfoque específico; lo que sí procede es el fomento de un tipo lenguaje rico y que fomente la creación del pensamiento crítico (Zabalza, 1996) que desarrollaremos en el sexto parámetro de este trabajo. En línea con Cazden (1991), un aspecto común en todos los periodos de la enseñanza es que el discurso en el aula debe ser cercano, agradable y, sobre todo, práctico y eficiente.

La tercera pauta es fomentar el desarrollo de las habilidades de aprendizaje (Piaget, 1972) y la autonomía del alumno (Zabalza, 1996). Uno de los mayores propósitos del maestro debe ser despertar interés del alumnado para que llegue a ser inquieto en el sentido positivo de la palabra, es decir, estimular sus ganas de indagar por iniciativa propia. El enfoque AICLE facilita dicha labor porque centra y orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, el docente debe incluir en su creación de materiales y en su planificación estrategias que promuevan la motivación intrínseca, prestando atención especialmente al aspecto socio-afectivo. En este contexto, la introducción de recursos electrónicos – TIC (que Gómez, 2016, localiza en la Fase 1 ‘Acciones previas’) y la involucración de las familias son clave para la consecución de dicho objetivo.

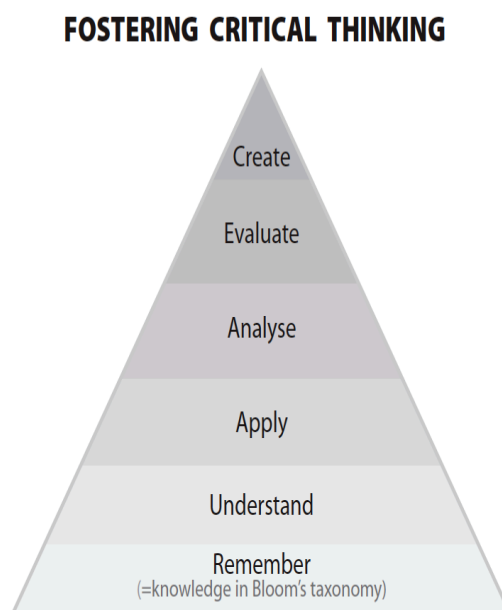
La cuarta noción que debemos tener en cuenta cuando deseemos crear un nuevo material es que el nuevo recurso debe ofrecer la posibilidad de realizar autoevaluación, a la vez que evaluación por parejas y/u otros tipos de evaluación formativa. Los materiales AICLE que se utilicen en el aula de Educación Infantil deben estar al servicio de la evaluación del progreso diario del alumnado. En dicho proceso, la autoevaluación, la evaluación por pares y la observación son aspectos fundamentales. Esta observación puede ir acompañada de distintas rúbricas elaboradas por el docente (Gómez, 2016, Fase 3) siempre, evidentemente, adaptadas a los objetivos que nos marca la planificación.

El quinto parámetro está relacionado con un concepto esencial en el enfoque AICLE; su aspecto integrador. Los materiales deben incluir a todo el alumnado, independientemente de sus capacidades cognitivas (Piaget, 1972). Para limar dificultades propias del proceso aprendizaje, los materiales (o una parte importante de ellos) deben ser elaborados por el propio alumnado a través de estrategias de trabajo colaborativo planificado previamente por el docente (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Según Guitert y Jiménez (2000, p. 114) el trabajo colaborativo “... se da cuando existe una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción del conocimiento”. Los materiales basados en el enfoque AICLE deben favorecer el desarrollo de las destrezas interpersonales de los niños. A su vez, mediante el uso de este material didáctico en grupo debemos fomentar el nacimiento del pensamiento crítico entre nuestros alumnos (que veremos a continuación con detalle).

La sexta consideración es el fomento del pensamiento crítico entre nuestros estudiantes (Gómez, 2016, Fase 1). Anderson (2001) ofrece una pirámide en la que se

establecen las seis escalas para detectar el *Critical Thinking*. Para la etapa de Educación Infantil resultan relevantes las dos más básicas: *Remember* y *Understand*. Por un lado, el material AICLE debe ayudar al niño a recordar los conceptos y palabras aprendidas durante las sesiones y, por otro, el material también debe favorecer una tarea tan interesante y fundamental como es que el niño comprenda y pueda explicar el funcionamiento y la finalidad de tal material.

Figura 1. Anderson, Krathwohl *et al.*, 2001, p. 67



Finalmente, la séptima propuesta, fomentar la fluidez cognitiva a través del *Scaffolding*, y la octava, favorecer un aprendizaje significativo, están estrechamente relacionadas, por lo que las presentaremos conjuntamente. Seguir la estrategia del *Scaffolding* (vinculado al parámetro quinto sobre trabajo colaborativo) consigue un aprendizaje en el que existe una evolución progresiva, es decir, se construyen nuevos conocimientos a partir de lo que los niños ya conocen y dominan. La octava recomendación se trata de comprobar si el material AICLE integra actividades trabajadas por los niños anteriormente; de esta manera las tareas parten de la experiencia, los intereses, las necesidades, habilidades y conocimientos previos de los estudiantes (Cummins, 1998, p. 7). No solo se trata de aprender sobre lo que ya saben sino de que, además, lo que aprendan esté relacionado con sus intereses, con la vida real y con sus motivaciones.

DISCUSIÓN

Este trabajo establece una propuesta metodológica para la creación de materiales en educación bilingüe (AICLE) e Infantil. El adelanto de la edad de inicio del alumnado en el aprendizaje de segundas lenguas es, como hemos visto, beneficioso pero, al tiempo, constituye una dificultad para el paradigma en el que la educación bilingüe se contextualiza. La elaboración de materiales es una necesidad demostrada que tiene sus

raíces en dicha dificultad: la temprana edad del alumnado. Nuestra propuesta trata de solventar algunos de estos escollos a través de, por un lado, el establecimiento de pautas metodológicas concretas que, haciendo aportaciones al trabajo de Gómez (2016) y Mehisto (2012), ayuden al profesorado a resolver las cuestiones iniciales de esta tarea. Por otro lado, consideramos que la involucración activa y colaborativa del alumnado (Johnson, Johnson y Holubec, 1999) ayudará a favorecer la evolución positiva de aspectos esenciales como el desarrollo cognitivo del niño (Piaget, 1972), la mejora de la autonomía (Zabalza, 1996), y la adquisición de competencias clave en esta importante etapa educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdeliah-Bauer, B. (2007). *El desafío del bilingüismo*. Madrid: Editorial Morata.
- Aguirre, R. (2010). La lectura y la escritura en escolares de primeros grados. *Orientaciones Didácticas*. Recuperado de www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/.../orientaciones_didacticas.pdf [Consultado el 12 de agosto de 2016].
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. y Bloom, B. S. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Ainscow, M. et al. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Arnberg, L. (1981). *Early childhood bilingualism in the mixed-lingual family: Summary* (No. 14). Linköping University, Dept. of Education.
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Bialystok E. (2001). *Bilingualism in Development. Language, Literacy & Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Cabezas, J. M. (2010). A SWOT analysis of the Andalusian Plurilingualism Promotion Plan (APPP). En M. L. Pérez Cañado (Ed.), *Proceedings of the 23rd GRETA Convention* (pp. 83-91). Jaén: Joxman.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a connected agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562.

- Cummins, J. (1980). The Cross Lingual Dimensions of Language Proficiency. Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. *Tesol Quaterly*, 14(2), 175-187.
- Deller, S. y Price, C. (2007). *Teaching Other Subjects through English*. Oxford: Oxford University Press.
- Flor, A. y Baker C. (2001). *Guía para Padres y Maestros de niños bilingües*. Bristol: Multilingual Matters.
- Francesch, J. D. y i Cirera, J. V. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.
- Gómez, M^a E. (2016). Diseño de materiales bilingües e interculturales en educación infantil. M^a I. Amor Almedina, J. L. Luengo-Almena y M. Martínez Atienza (Eds.), *Educación Intercultural: metodología de aprendizaje en contextos bilingües* (pp. 39-47). Granada: Atrio.
- Guitert, M. y Giménez, F. (2000). El trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. J. M. Duart y A. Sangra (Eds.), *Aprender en la virtualidad* (pp. 113-134). Barcelona: Gedisa.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Lancaster, N. K. (2016). Stakeholder Perspectives on CLIL in a Monolingual Context. *English Language Teaching*, 9(2), 148-177.
- Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua), Universidad de la Sorbona.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., Aliaga, R., Asikainen, T., Frigols-Martín, M. J., Hughes, S. y Langé, G. (Eds.) (2009). *CLIL Practice: Perspectives from the Field*. Rovaniemi/Jyväskylä: CLIL Cascade Network/University of Jyväskylä.
- Mehisto, P. (2012). Criteria for Producing CLIL Learning Material. Online Submission. *Encuentro*, 21, 15-33.
- Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.
- Meyer, O. (2010). Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies. *Pulso*, 33, 11-29.

- Nickel, H. (1982). *Psicología de la conducta del profesor*. Barcelona: Herder.
- Oxford, R. L., Holloway, M. E. y Horton-Murrillo, D. (1992). Language learning styles: Research and practical considerations for teaching in the multicultural tertiary ESL/EFL classroom. *System*, 20(4), 439-456.
- Piaget, J. (1972). *The Psychology of Intelligence*. Totowa, NJ: Littlefield.
- Rodríguez, M. (2005). *Materiales y Recursos en educación infantil. Manual de usos prácticos para el docente*. Vigo: Ideaspropias Editorial.
- Rogers, C., Pérez, M. P. y Muncio, J. I. P. (1987). *Psicología social de la enseñanza*. Madrid: Visor.
- UNESCO (1974). *Resolución 18 C/1.41: Cooperación con las organizaciones internacionales no gubernamentales que se ocupan de educación*.
- Zabalza, M. A. y Beraza, M. A. Z. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea Ediciones.