



---

# **Universidad de Valladolid**

## **Facultad de Educación y Trabajo Social**

Máster de Investigación Aplicada a la Educación

Trabajo de Fin de Máster

### **Análisis comparativo de los libros de texto del área de inglés como lengua extranjera en el primer nivel de Educación Infantil.**

Presentado por  
**Ilda Laorga Sánchez**

Directora  
**Dra. María Tejedor Mardomingo**

Valladolid, Septiembre de 2016

## RESUMEN

El presente trabajo de investigación pretende analizar descriptiva y pedagógicamente libros de texto del área de inglés como lengua extranjera diseñados para el primer nivel del segundo ciclo de Educación Infantil, contrastándolos con la legislación vigente y con los métodos de enseñanza que propone la investigación científica. Para ello se realiza un recorrido legal y de la literatura del estado del arte en cuestión y se diseña un instrumento de recogida de datos enmarcado en un enfoque cualitativo con una metodología basada en el análisis de contenido. Se trabaja con una muestra de siete libros editados a partir del año 2013, año de entrada en vigor de la última ley educativa en España: la LOMCE, cuyo análisis de resultados apunta a ciertas divergencias entre lo que las editoriales publicitan y la realidad del libro de texto, a una ausencia de algunas de las metodologías que la literatura señala, a unos contenidos curriculares que en su mayoría cumplen con la ley y a un currículo oculto no siempre acertado. Aunque las editoriales se intentan adaptar a las pedagogías del siglo XXI, el libro de texto aún puede seguir evolucionando, siempre siendo el docente el elemento central de enseñanza.

## ABSTRACT

The present research work intends to analyse in a descriptive and pedagogic way some textbooks designed to be used in the English area of the first level in the second cycle of Early Years Education. They are contrasted with the legislation and the teaching methods pointed out by the current scientific literature. With that goal, it is reviewed the legal framework and the state of the art, as well as it is developed a data collecting chart based on a qualitative methodology, specifically on content analysis. The sample consists on seven textbooks edited from 2013, the year when the last education law in Spain (LOMCE) became effective. The results highlight some divergences between what the publishing houses advertise and the reality of the textbooks, an absence of some methodologies stood out by the literature, a syllabus mostly in accordance with the law and a “hidden curriculum” not always appropriate. Although the publishing houses try to adapt their products to the 21<sup>st</sup> century pedagogies, textbooks still can evolve, the teacher being always the central element of teaching.

## **PALABRAS CLAVE**

Educación Infantil, libros de texto, inglés, lengua extranjera, currículo, metodologías Educación Infantil.

## **KEY WORDS**

Early Years Education, textbooks, English, foreign language, statutory framework, early years methodologies.

# ÍNDICE

<b>1. PARTE I: INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
1.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	2
1.2. JUSTIFICACIÓN .....	3
1.2.1. El uso actual de los libros de texto en Educación Infantil .....	5
1.2.2. El libro de texto de Educación Infantil – inglés.....	7
1.3. MARCO TEÓRICO .....	8
1.3.1. Marco legal .....	8
1.3.1.1. Educación Infantil y bilingüismo.....	8
1.3.1.2. Libros de texto .....	18
1.3.2. Revisión de la literatura .....	26
1.3.2.1. Investigaciones realizadas sobre libros de texto .....	26
1.3.2.2. Metodologías en Educación Infantil.....	31
1.3.2.3. Metodologías para la enseñanza de una lengua extranjera en Educación Infantil ...	35
1.3.2.4. Recursos metodológicos para la enseñanza de una lengua extranjera en Educación Infantil .....	39
1.4. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....	43
<b>2. PARTE II: MÉTODO Y DISEÑO</b> .....	<b>45</b>
2.1. METODOLOGÍA .....	45
2.1.1. Justificación.....	45
2.1.2. Análisis de contenido .....	45
2.2. PARTICIPANTES: MUESTRA SELECCIONADA DE LIBROS DE TEXTO .....	47
2.3. LÍMITES DE INVESTIGACIÓN .....	48
2.4. PROCEDIMIENTO .....	50
2.5. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS .....	51
<b>3. PARTE III: ANÁLISIS Y RESULTADOS</b> .....	<b>61</b>
3.1. ANÁLISIS DE LOS LIBROS DE TEXTO.....	61
3.2. RESULTADOS .....	88
<b>4. PARTE IV: DISCUSIÓN</b> .....	<b>95</b>

4.1. CONCLUSIONES.....	95
4.2. LÍMITES DE INVESTIGACIÓN .....	101
4.3. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN ABIERTAS .....	101
REFERENCIAS.....	103
APÉNDICES .....	115
APÉNDICE 1 .....	115
APÉNDICE 2 .....	116
APÉNDICE 3 .....	117
APÉNDICE 4 .....	117
APÉNDICE 5 .....	118
APÉNDICE 6 .....	119
APÉNDICE 7 .....	119

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Resumen de los libros pertenecientes a la muestra.

Tabla 2: Disponibilidad de la guía docente.

Tabla 3: Cronograma de investigación.

Tabla 4: Características del diseño de los libros de la muestra.

Tabla 5: Contenidos más comunes en los libros.

Tabla 6: Tipos de actividades (acciones) de los libros de la muestra.

# ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Esquema de organización del Enfoque basado en temas.

Figura 2: Comparativa del tamaño de los libros seleccionados.

Figura 3: Número de páginas de los libros de la muestra.

Figura 4: Portada del libro Big Jungle Fun 1.

Figura 5: Niños conducen barcas, a la niña la llevan.

Figura 6: Personajes principales.

Figura 7: Portada del libro de texto.

Figura 8: Protagonistas de los tres niveles de Power Phonics.

Figuras 9: Familia estándar.

Figura 10: Personajes femeninos ayudados por masculinos.

Figura 11: Portada del libro de texto.

Figura 12: Portada del libro.

Figura 13: Fonemas objetivo en Monster Phonics.

Figura 14: Monstruos Monster Phonics 1.

Figura 15: Portada del libro.

Figura 16: *Show Time unit*.

Figuras 17 y 18: Niños y adultos de diversos orígenes étnicos.

Figura 19: Imagen sexista del libro.

Figura 20: Portada de la carpeta.

Figura 21: Madrastra/bruja malvada.

Figura 22: Portada del libro de texto seleccionado.

Figura 23: Imagen de profesiones equilibradas.

Figura 24: Personajes con diferente origen étnico.

Figura 25: Comparativa de disfraces.

Figura 26: Imagen de la familia.

Figura 27: Número total de unidades de los libros de la muestra.

Figura 28: Número de fichas de los libros.

Figuras 29 y 30: Principios metodológicos afirmados.

Figura 31: Metodologías afirmadas.

Figuras 32 y 33: Principios metodológicos en las páginas de los libros.

Figura 34: Metodologías en las páginas de los libros.

Figura 35: Representación cultural/origen étnico variado.

# 1. PARTE I: INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster responde al punto conclusivo del Máster de Investigación Aplicada a la Educación necesario para la obtención del título académico de dicho máster. A través de cuatro secciones en las que se ha dividido el contenido se detalla la realización de una investigación enmarcada en el ámbito educativo, a tenor con la temática del máster.

En España, el libro de texto editado por editoriales comerciales sigue siendo el material didáctico de diversas asignaturas y áreas, a pesar de las opiniones contradictorias que el mismo despierta en la comunidad educativa y en la comunidad científica, desde la etapa de Educación Infantil hasta el Bachillerato y la Formación Profesional. Travé, Pozuelos y Cañal (2013) señalan a través de sus datos recopilados por medio de un cuestionario contestado por una muestra de 863 docentes que:

“El 89,8% de la muestra coincide en que el libro de texto es en la actualidad el material curricular mayoritario en las escuelas; y aproximadamente las dos terceras partes (64,8%) manifiesta que el libro constituye el material fundamental que utiliza en clase.” (p. 52).

En la misma línea, Santaolalla (2014) también afirma que “en la actualidad [...] el libro de texto siga siendo el material curricular más importante e influyente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de países de todo el mundo” (Santaolalla, 2014, p. 173), dato que confirma la Asociación Nacional de Editores de libros y material de enseñanza (ANELE) de España en su último informe sobre la edición de los libros de texto en nuestro país, en el cual se detalla que “el libro de texto es la principal herramienta de los docentes. El 81,3% de ellos reconocen emplearlo bastante o mucho en su labor diaria” (ANELE, 2014, p. 1).

Por ello, es relevante realizar investigaciones que los evalúen, analicen, comparen, incluso describan, tanto para ejercer de filtro corroborativo de cumplimiento de la ley curricular y las tendencias didácticas más actuales probadas al mismo tiempo como más eficientes, como para los docentes que los eligen, no siempre con criterio por carecer de formación e información sobre el tema en cuestión (Martínez, 2002), de modo que puedan disponer de unas

pautas y facilidades ya que su elección va a guiar el aprendizaje de gran cantidad de discentes.

La investigación actual que aquí se presenta comienza con una introducción en la que se define el problema de investigación que se concreta en los libros de texto de la etapa de Educación Infantil y en el área de inglés como lengua extranjera, se justifica la elección del problema, se revisa el marco teórico relacionado y se establecen los objetivos y preguntas de investigación. A continuación se especifica el enfoque de investigación utilizado, un enfoque cualitativo, los participantes que componen la muestra, los límites de investigación, el procedimiento del estudio y la elaboración del instrumento de recogida de datos. Posteriormente se precisa el análisis de los libros de texto seleccionados y los resultados obtenidos para, finalmente, exponer una discusión que da pie a unas líneas de investigación abiertas para futuros estudios.

## **1.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

Centrándonos en la etapa de Educación Infantil existen algunas investigaciones sobre el uso de los libros de texto, pero no tanta sobre el área de inglés, tan relevante actualmente por el proceso de globalización y los estudios que han demostrado que los niños son perfectamente capaces de aprender más de un idioma en sus primeros años de vida sin ello perjudicar el aprendizaje/desarrollo de su lengua materna (Cummins, 1979, Ramírez, 2016). Los libros de texto que se han diseñado para cubrir este ya no tan reciente requerimiento del currículo son variados pero, ¿cumplen con la legislación vigente así como con las metodologías actualmente consideradas por la comunidad científica internacional más apropiadas para su función? ¿Presentan un formato adecuado para la edad y la etapa? ¿El contenido que transmiten a los discentes es adecuado? Si la respuesta a estas preguntas fuera negativa nos encontraríamos ante un problema, pues se estarían transmitiendo conocimientos no regulados que podrían contar con el apoyo de la comunidad científica y que la ley sin embargo no abarca, o conocimientos desde un planteamiento didáctico inadecuado a los tiempos actuales.

Para dar respuesta a este problema de investigación, se va a realizar un estudio que analice y compare una muestra seleccionada de libros de texto de

Educación Infantil, área de inglés, y se aportarán unos resultados en relación con el marco teórico que se detalla más adelante.

## 1.2. JUSTIFICACIÓN

Se ha destacado la amplia aceptación por parte de los docentes que tienen los libros de texto actualmente y la importancia que recae en ellos pues “el libro de texto se ha configurado como una invariante de la escuela, como un material estable, de hecho el material pedagógico de más larga duración en la historia de la escuela, aunque sujeto a modificaciones y transformaciones” (Braga y Belver, 2016, p. 200).

Sin embargo, debemos definir qué es un libro de texto, para lo cual a continuación se recogen conclusiones de diferentes autores. Martínez Bonafé (2002) lo define como:

“Una herramienta de trabajo, un recurso técnico para facilitar a los estudiantes la asimilación de los saberes elaborados. Y para simplificar las tareas docentes de los profesores [...] -pues es- la principal fuente de conocimientos, en tanto que portador de los contenidos del currículum [...] -y, por tanto-, recurso de concreción curricular [...] -pero al mismo tiempo es -un producto histórico [...], un producto cultural [...], una estrategia discursiva, un artefacto de institucionalización, una alquimia que transforma un campo del saber en un contenido de escolarización; y es también una mercancía.” (pp. 36-38).

Alvarez Méndez (2001), citado por Ocelli y Valeiras (2013), señala los libros de texto “como herramientas pedagógicas destinadas al aprendizaje, que imponen una determinada distribución y jerarquización de ideas, a partir de una transformación y recreación del conocimiento epistémico” (Ocelli y Valeiras, 2013, p.134). Santaolalla (2014) alude a los dos colectivos que principalmente hacen uso del mismo, docentes y discentes, considerando que el libro de texto “como un material didáctico destinado a ser utilizado tanto por el alumnado como por el profesorado y que sirve para planificar, desarrollar y evaluar el currículum.” (Santaolalla, 2014, p.177).

Regularmente se ha venido generando una controversia de opiniones respecto a la utilización de los libros de texto en las aulas. Por un lado, se entienden como

enlace entre el currículo y la práctica educativa, como señala Díaz Pardo (2007), citado por Santaolalla (2014):

“El libro de texto es un recurso decisivo para traducir el currículo oficial y mediar entre éste y los profesores en el que además de los contenidos de la materia, se encuentran aspectos valiosos para el docente como los objetivos, la metodología, propuestas de actividades y modelos de evaluación.” (p.175).

Por lo tanto, pueden ser un guión para aquellos docentes que comienzan su andadura profesional, así como para los no tan nóveles. Otros factores son su llamativa presentación normalmente a todo color, frente a otros recursos quizá menos vistosos de elaboración manual que se usarían si no se dispusiera del libro de texto (no dejamos de lado el preguntarnos si esto realmente es beneficioso para los alumnos o si es pura estética para los adultos o justificación de gasto para las editoriales), y los recursos adicionales que acompañan al libro de texto tanto para el docente como para el discente, que requerirían de mucho tiempo de elaboración por parte de los profesores, aunque permitirían personalizar tremendamente los ritmos de aprendizaje. Esto puede ser más acusado en la etapa de Educación Infantil, en la que de tantos recursos manipulables se requiere. En definitiva, el profesorado otorga al libro de texto ventajas “en cuanto al ahorro de tiempo, seguridad y confianza” (Travé, Pozuelos y Cañal, 2013, p.52).

Pero por otro lado los libros de texto no están considerados como un material didáctico positivo, son atacados como coartadores de la función docente en sí misma, de que los docentes elaboren propuestas curriculares reales adaptadas a su realidad de aula. Los libros de texto son estándares para todos los profesores que los escojan como material didáctico en sus aulas, y sin embargo dichas aulas nunca tienen los mismos discentes, los cuales también son diversos entre ellos, ni están situadas en los mismos contextos. Por tanto, no debería ser una práctica frecuente que “los libros de texto se utilicen sin tener en cuenta la diversidad de un aula y sin atender a los estilos de aprendizaje de los estudiantes” (Santaolalla, 2014, p. 176).

Los libros de texto no sólo no reman en la misma dirección que las pedagogías más recientes (Martínez, 2002) sino que además imponen un ritmo académico acelerado (Santaolalla, 2014) que no corresponde con el tiempo real del que se dispone durante el curso escolar y al que se ajustan diferentes ritmos de

aprendizaje, lo que acaba traduciéndose en gran cantidad de contenidos vistos pero no asimilados por los discentes, con el fin de acabar con el libro que tanto dinero ha costado a las familias. Como señala Martínez Bonafé en su definición de libro de texto, éste es una mercancía que se vende y cuya venta aporta gran cantidad de beneficios a las editoriales. Por tanto, “el desafío para las editoriales es responder a los principios didáctico-pedagógicos de diferentes contextos educativos a través de un soporte atractivo que les permita una amplia inserción en el mercado” (Ocelli y Valeiras, 2013, p.134), lo que vuelve a recalcar el poco margen que dan para adaptarlos a contextos particulares.

### **1.2.1. El uso actual de los libros de texto en Educación Infantil**

Los libros de texto se utilizan, como se ha mencionado, en todas las etapas pero el presente estudio se centra en el segundo ciclo de Educación Infantil, momento en el que la mayoría de los niños comienzan su escolarización, no obligatoria. Comenzar un curso académico supone también en esta etapa comprar material escolar, entre los que se encuentran los libros de texto, en plural, ya que por lo general tienen tres carpetas para el proyecto central -una por trimestre-, un libro para religión o alternativa a la misma, otros para lectoescritura, otro para matemáticas y otro para inglés. Puede considerarse que son demasiados libros, 7.506.108 ejemplares vendidos en España en el curso académico 2013-2014 (ANELE, 2014), para unos niños de tres, cuatro y cinco años desde una posición didáctica ya que no deja tiempo para otras actividades fuera de las tradicionales “fichas”.

La metodología por proyectos (s. XIX) y otros planteamientos didácticos comenzaron a relegar a un segundo plano los libros de texto en Educación Infantil, pero ello no implica la radical desaparición de los mismos de las aulas o la oferta de las editoriales, las cuales intentan adaptarse a estas nuevas tendencias metodológicas ofreciendo libros de texto de proyectos, como se verá en un ejemplar de la muestra seleccionada, a pesar de que ambos conceptos son en sí mismos, en cierta medida, contradictorios.

Los libros de texto en Educación Infantil son particulares al estar compuestos principalmente por imágenes ya que “las imágenes son el elemento que más llama la atención del niño o de la niña y son especialmente importantes en las primeras etapas de la escuela [...], pues actúan como elementos motivadores y reforzadores de valores e ideas” (Selander, 1990, citado por Martínez, 2013, p.2). Otra particularidad se encuentra en su uso finito, pues únicamente pueden

ser usados por un discente ya que las actividades que se plantean se realizan en las mismas páginas del libro, lo cual lo deja inservible para futuros hermanos/as u otros alumnos/as, hecho permitido por la ley actual, como se verá más adelante en el marco legal. Es también común que estos libros vengan acompañados de gran cantidad y variedad de materiales (pegatinas, troquelables, cuentos, etc.) y que tengan un personaje conductor que acompañe a los alumnos en sus aprendizajes.

Bernal, Pérez, Fernández y Ladia (2013) establecen las siguientes características que deberían tener los libros de texto en Educación Infantil:

1. Los contenidos de los libros de texto deberían estar basados en el currículo nacional y ser adecuados al público objetivo.
2. Los contenidos para cada área de aprendizaje deberían estar crítica y adecuadamente organizados y secuenciados.
3. Los contenidos de las áreas de aprendizaje deberían estar integrados y conectados entre ellos.
4. Los profesores deberían poder acceder a prácticas y talleres sobre cómo usar el libro de texto adecuadamente incluyendo diferentes estrategias y enfoques.
5. Las imágenes e ilustraciones que se incluyan en los libros de texto para Educación Infantil deberían ser claras, de tamaño adecuado para que los niños las vean y culturalmente relacionadas con ellos.
6. Las actividades de aprendizaje para edades tempranas que se aporten deberían ser interactivas de modo que los niños disfruten trabajando con ellas.
7. Las actividades de aprendizaje deberían también centrarse en el desarrollo afectivo y psicomotor.
8. Las actividades de aprendizaje de los libros de texto deberían enfocarse en el desarrollo de las principales estrategias de pensamiento que son acordes con las demandas del siglo XXI.
9. Las actividades de aprendizaje deberían estar relacionadas con la vida diaria de los niños.

Para todo ello, en su diseño y elaboración es importante contar con un equipo de autoría y edición compuesto por profesionales de Educación Infantil, profesores con experiencia en dicho ciclo, investigadores de psicología infantil, pedagogía, didácticas de las lenguas y expertos en educación en edades

tempranas (Zhang, 2014) que cuiden también un tamaño y formato adecuado a su edad.

### **1.2.2. El libro de texto de Educación Infantil – inglés**

Actualmente ser competente en lengua inglesa resulta algo esencial en el mundo globalizado, Malla (2016) especifica este hecho:

“El carácter multicultural e internacional de nuestra sociedad actual obliga a los estudiantes a ser lo suficientemente competentes en una lengua extranjera como para ser capaces de afrontar un nuevo contexto social plurilingüe; un mundo que demanda el dominio de la *lingua franca* por excelencia: el inglés.” (p. 708).

En la mayoría de casos es en Educación Infantil cuando se toma el primer contacto con esta lengua extranjera, hecho altamente beneficioso como la práctica y la investigación han demostrado (Cummins, 1979; Byers-Heinlein y Lew-Williams, 2013), teniendo además como intermediario entre el docente y los discentes el propio libro de texto. Richards (1993), citado por Jiménez (2003), señala la gran repercusión que tienen estos materiales curriculares con respecto al idioma objetivo:

“En relación con el aprendizaje y enseñanza de un idioma, el libro de texto refleja una visión de la lengua y de la cultura de sus hablantes, y un determinado enfoque de enseñanza que pueden influir de forma positiva o negativa en el aprendizaje de dicha lengua por parte del estudiante.” (p. 238).

Por ello de nuevo, la habilidad para evaluar materiales de enseñanza de manera eficaz es una actividad profesional muy importante para todos los profesores de inglés como lengua extranjera (McDonough, Shaw y Masuhara, 1993). Cada vez son más las editoriales que ofertan libros para esta área, con el objetivo de ayudar a los docentes en su tarea pues enseñar inglés en Educación Infantil demanda habilidades muy diferentes a las que se requieren para enseñar dicha lengua en otras etapas, ya que en este caso no se requiere únicamente de un gran dominio del idioma, es necesario adaptarse al particular diseño de las aulas infantiles y a las necesidades de niños de tres, cuatro y cinco años. Vez, Guillén y Alario (2002) aluden a esta idea:

“Requiere crear un contexto sociocultural dentro del aula de Educación Infantil, lo que implica ir más allá de la idea de lengua como código y acercarnos a una aproximación centrada en el estudio de los textos y discursos más usuales en estas edades, sus intereses, su lenguaje (verbal y no verbal), su razonamiento.” (p. 334).

Del mismo modo que en los manuales escolares de Educación Infantil, la existencia de libros de texto para el área de inglés en estos primeros años de escolarización es, en su mayoría y a pesar de los esfuerzos de las editoriales de adaptarse, contradictoria con las metodologías actuales de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, como se verá en la revisión de la literatura más adelante. A pesar de ello existe un amplio abanico de opciones para los docentes, incluso dentro de la misma editorial, como se podrá ver en la muestra del presente estudio.

### **1.3. MARCO TEÓRICO**

#### **1.3.1. Marco legal**

Previo a pormenorizar el marco legal estatal y autonómico relacionado con el tema de estudio en todas sus perspectivas, debemos mencionar el documento oficial que redacta unas recomendaciones sobre el currículo para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas desde el Consejo de Europa. Se trata del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002), el cual desde un enfoque promotor del plurilingüismo aporta unos niveles de aprendizaje, metodologías propicias para enseñar lenguas y tipos, así como pautas, de evaluación.

##### **1.3.1.1. Educación Infantil y bilingüismo**

Las editoriales y los autores de los libros de texto deben cumplir los requisitos señalados por la ley que regula el sistema educativo español, de modo que sus objetivos, contenidos, metodología y evaluación concuerden.

El libro de texto destinado a la enseñanza-aprendizaje del inglés no solo debe cubrir los objetivos y contenidos propios de dicha lengua extranjera para la etapa en cuestión, sino que también debe cubrir los generales de la etapa de forma simultánea, ambos deben estar interrelacionados. “La introducción de una lengua extranjera en el segundo ciclo de la etapa debe hacerse en relación

con el resto de contenidos, utilizando esta lengua para vehicular aprendizajes que resulten familiares a niños y niñas” (Orden ECI/3960, 2007, BOE 5).

A continuación se realiza un repaso legislativo de la Educación Infantil en España y en la Comunidad Autónoma de Castilla y León de forma general, y a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en particular.

Actualmente, la ley de educación que rige en España es la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) que regula las enseñanzas de la Educación Infantil, Primaria, Secundaria o la Formación Profesional.

La LOMCE (2013) establece la adquisición de las siete “competencias básicas” o “competencias clave”, imprescindibles en el desarrollo global de los alumnos en su proceso de conformación como ciudadanos en la sociedad. Estas competencias provienen de informes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, Unión Europea), realizados en los años 2000 producto del Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo). El término competencia es definido como “más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (OCDE, 2005, p. 3).

En la LOMCE (2013) se remite al lector en su dictado a la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006), y que posteriormente se enumeran también en el Real Decreto por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (2014):

- Comunicación lingüística, la cual engloba la habilidad comunicativa oral y escrita en la lengua materna y en lenguas extranjeras, en cuyo caso además implica comprender la interculturalidad.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- Conciencia y expresiones culturales.

En la ley educativa actual se refleja que las siete competencias son necesarias al constatar que:

“Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales [...]. La educación inicial es cada vez más determinante por cuanto hoy en día el proceso de aprendizaje no se termina en el sistema educativo, sino que se proyecta a lo largo de toda la vida de la persona.” (BOE 295).

Las competencias están interrelacionadas ya que, por ejemplo, al utilizar una lengua para comunicarse se está demostrando hacer uso de varias competencias clave: la competencia de comunicación lingüística al tener conocimiento del lenguaje utilizado, la competencia digital si se usa un medio tecnológico para la comunicación, la competencia social y cívica al adecuar la interacción con otra persona a las normas de relación establecidas en dicha sociedad, lo cual también implica a la competencia de conciencia y expresiones culturales.

Concretamente, en el ámbito que atañe a la presente investigación, la Consejería de Educación de Cantabria (2008) señala que:

“la competencia en comunicación lingüística no se limita al conocimiento y la capacidad para utilizar el código lingüístico, sino que tiene otras dimensiones más amplias, que la ponen en relación directa con otras competencias como son la de tratamiento de la información y competencia digital, la de aprender a aprender, la social y ciudadana o la cultural y artística” (p. 11).

La Comisión Europea especificó a través del informe Competencias Clave para un aprendizaje a lo largo de la vida (2004) la competencia de comunicación en lenguas extranjeras:

“Está basada en la habilidad para comprender, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en una gama apropiada de contextos sociales — trabajo, hogar, ocio, educación y formación — de acuerdo con los deseos y necesidades de cada uno. La comunicación en lenguas extranjeras también necesita destrezas tales como la mediación y el entendimiento intercultural” (p. 8).

La importancia del aprendizaje de una segunda lengua se refleja en la LOMCE (2013) señalando que:

“El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjeras se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo. La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo. La Ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera” (BOE 295).

Para llevar a cabo dicha tarea “el Gobierno establecerá las bases de la educación plurilingüe desde segundo ciclo de Educación Infantil hasta Bachillerato, previa consulta a las Comunidades Autónomas” (LOMCE, 2013, BOE 295).

La LOMCE ha modificado en Educación Primaria y Secundaria lo regulado por la Ley Orgánica de Educación (LOE) del año 2006, por lo que la Educación Infantil se rige por lo establecido en la LOE.

La LOE define la Educación Infantil como una etapa única voluntaria compuesta por dos ciclos, un primer ciclo que comprende las edades de cero a tres y un segundo ciclo que comprende las edades de tres a seis años. Además “obliga a los centros a contar desde el primer ciclo con una propuesta pedagógica específica” (LOE, 2006, BOE 106) y garantiza la oferta gratuita de plazas para todos los niños en el segundo ciclo. Para el desarrollo del currículum de esta etapa, el Gobierno marca el 65% a través de la propia LOE y del Real Decreto específico para Educación Infantil, dejando el 35% a marcar por las Comunidades Autónomas en el caso de ser monolingües, como lo es Castilla y León.

El segundo ciclo de la Educación Infantil, de acuerdo a lo estipulado con la LOE (2006), debe suponer un acercamiento inicial de los niños a la lectoescritura, facultades lógico-matemáticas, lengua extranjera, tecnologías de la información y la comunicación, y a lenguajes artísticos diversos. Del mismo modo establece los siguientes objetivos para la etapa, de los cuales subrayar los dos últimos por su relación con las habilidades comunicativas:

- a) “Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- d) Desarrollar sus capacidades afectivas.
- e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectoescritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.” (BOE 106).

Los contenidos se organizarán en áreas que abarcarán en su conjunto el aspecto globalizador que se persigue, y marca unos principios pedagógicos entre los que se encuentra la obligación de fomentar el aprendizaje de una lengua extranjera; “corresponde a las Administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la educación infantil, especialmente en el último año” (LOE, 2006, BOE 106).

Existen varias referencias al bilingüismo en la LOE sobre las que se hará referencia más adelante, pero en el título preliminar de la citada ley se incorpora la idea de los currículos mixtos: “en el marco de la cooperación internacional en materia de educación, el Gobierno, [...], podrá establecer currículos mixtos de enseñanzas del sistema educativo español y de otros sistemas educativos, conducentes a los títulos respectivos” (LOE, 2006, BOE 106).

La concreción de las leyes orgánicas vigentes se establece en el Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil (2006). En este documento se apunta hacia la completa maduración del alumnado a lo largo de la etapa comprendiendo los carices físicos, motóricos, emocionales, afectivos, sociales y cognitivos; manteniendo los mismos objetivos generales que presentaba la LOE y disponiendo que el aprendizaje del Segundo Ciclo se establece en tres áreas de conocimiento que contienen sus respectivos objetivos, contenidos y criterios de evaluación, siendo la evaluación global, continua y formativa.

En este ciclo se trabaja de forma globalizada, conectando contenidos de las áreas que se detallan a continuación:

- Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, en la que se guía a los niños en la construcción de su propia identidad y a ser autónomos, al mismo tiempo que se establecen relaciones emocionales y sociales. Aprender a controlar los movimientos del propio cuerpo les ayudará del mismo modo a alcanzar dicha autonomía. Contiene cuatro bloques de contenidos: El cuerpo y la propia imagen, Juego y movimiento, La actividad y la vida cotidiana; y El cuidado personal y la salud.
- Conocimiento del entorno, enfocada a que los alumnos averigüen la realidad del mundo en el que viven, sean conscientes de que no es el único y valoren otras formas de vida y sociedades. Favoreciéndoles la inserción y participación en su propio ambiente, dándoles la oportunidad de interactuar y experimentar con él, se persigue su involucración en el proceso y la interiorización de sus características. Las nuevas tecnologías, su relevancia y modo de uso, también se integran como parte de su entorno. Comprende tres bloques de contenidos: Medio físico: elementos, relaciones y medida, Acercamiento a la naturaleza; y Cultura y vida en sociedad.
- Lenguajes: comunicación y representación, incluye aspectos como la adquisición de un medio para verbalizar aquello que se ha descubierto en las áreas previas, de forma oral y escrita. A través de los distintos lenguajes los niños estructuran su pensamiento, amplían sus conocimientos de la realidad y establecen relaciones con sus iguales y con los adultos, al mismo tiempo que favorecen su desarrollo social y emocional. Una primera aproximación a la literatura infantil les ayudará también a fomentar la imaginación y a descubrir otra fuente de conocimiento. Engloba cuatro bloques de contenidos: Lenguaje verbal, Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación, Lenguaje artístico; y Lenguaje corporal.

Esta última área incide en el aprendizaje de una segunda lengua. En su desarrollo, en el Real Decreto (2006), marca que:

“Es necesario el desarrollo de actitudes positivas hacia la propia lengua y la de los demás, despertando sensibilidad y curiosidad por conocer otras lenguas. En la introducción de una lengua extranjera se valorará dicha

curiosidad y el acercamiento progresivo a los significados de mensajes en contextos de comunicación conocidos, fundamentalmente en las rutinas habituales de aula.” (BOE 4).

De los siete objetivos que dicta el Real Decreto para la mencionada área (Lenguajes: comunicación y representación), el siguiente está relacionado con la lengua extranjera: “Iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera para comunicarse en actividades dentro del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios comunicativos” (Real Decreto, 2006, BOE 4). En los contenidos hace referencia al mismo ámbito de enseñanza-aprendizaje el “Bloque 1. Lenguaje verbal: Escuchar, hablar y conversar”, haciendo hincapié en la interacción y comprensión oral en inglés en situaciones comunicativas comunes, rutinas y temas tratados en el aula.

Por último, a nivel estatal consta la Orden ECI por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil (2007), la cual señala las siguientes “orientaciones metodológicas y para la evaluación:

- Atención a la diversidad.
- Enfoque globalizador.
- Aprendizaje significativo.
- El juego, instrumento privilegiado de intervención educativa.
- La actividad infantil: la observación y la experimentación.
- El ambiente escolar, un espacio de bienestar, afectivo y estimulante.
- La organización del tiempo.
- La organización de los espacios y del tiempo.
- Los materiales como elementos mediadores.
- El centro de Educación Infantil, espacio para la convivencia.
- La Educación Infantil, una tarea compartida.
- La evaluación como observación de procesos.” (BOE 5).

Dichas orientaciones las deberán tener en cuenta tanto el docente como las editoriales y los autores de los libros de texto en su propuesta didáctica, supondrán la base que guíe el desarrollo de los contenidos previamente detallados.

Como señala la ley, cada Comunidad Autónoma debe establecer un currículo específico para el segundo ciclo de Educación Infantil, por ello Castilla y León elaboró el Decreto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la

Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León (2007), vigente en la actualidad. El mismo se puede diferenciar y especificar de la legislación previa al declarar que “la enseñanza de la lengua extranjera comenzará en el primer curso del segundo ciclo de la Educación Infantil” (Decreto, 2007, BOCYL 1) y al hacer referencia a los currículos mixtos marcando que:

“las secciones lingüísticas de la lengua inglesa creadas en los centros públicos de Castilla y León por la Consejería competente en materia de educación que, de acuerdo con lo previsto en la LOE, impartan el currículo integrado de enseñanza del sistema educativo español y del sistema educativo británico, se regirán por sus disposiciones específicas.” (BOCYL 1).

Más adelante se detalla el mencionado currículo integrado. El citado Decreto organiza con mayor profundidad los contenidos de los bloques de las tres áreas y la ORDEN EDU/721/2008 por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León (2008) añade algún aspecto importante como la cantidad de horas que se le va a dedicar a la lengua extranjera a la semana:

“Horario lectivo de mínimo de 25 horas semanales sin divisiones por áreas ya que éstas se tratan de forma globalizadora. En dichas horas se incluye el tiempo de recreo y una de ellas estará dedicada a la enseñanza de la lengua extranjera (inglés).” (BOCYL 89).

El tiempo dedicado a la enseñanza-aprendizaje del inglés está organizado de diferentes formas en cada centro escolar, aun cumpliendo la normativa al marcar ésta que “la impartición de la lengua extranjera «Inglés» en cada uno de los cursos del segundo ciclo de la Educación Infantil será de una hora semanal, distribuida en las sesiones que se consideren pedagógicamente más adecuadas” (Orden por la que se regula la impartición, con carácter experimental, de la lengua extranjera “Inglés”, en el primer ciclo de educación primaria y en el segundo ciclo de educación infantil, 2000, BOCYL 123). De acuerdo con la Resolución de 12 de septiembre de 2000, [...] por la que se regula la impartición con carácter experimental del inglés en el segundo ciclo de Educación Infantil y en el primer ciclo de Educación Primaria, las sesiones deben estar distribuidas en educación infantil en:

“tres periodos de veinte minutos cada uno o dos periodos de treinta minutos. [...]Podrá ser autorizada por la Dirección Provincial otra distribución horaria, siempre que esté debidamente justificada, atendiendo a características particulares del alumnado y/o a la propia organización del centro [...]” (BOCYL 198).

Por ello, las editoriales que ofertan libros de texto para esta área adaptan sus propuestas a las diversas situaciones (mayor o menor número de sesiones semanales, cada una de ellas con una duración más o menos prolongada), de modo que sus materiales didácticos sean lo más flexibles posible a las particularidades de los colegios, y por lo tanto de los docentes.

El recorrido legislativo realizado resulta incompleto si no se menciona otro currículo desarrollado para la etapa de Educación Infantil. Se trata del Currículo Integrado hispano-británico para educación infantil y orientaciones para su desarrollo (2013), el cual plantea unas directrices para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Representa el resultado de un convenio educativo entre ambos Gobiernos firmado en 1996 y renovado en 2013 para proporcionar un programa bilingüe en España que comienza en el segundo ciclo de Educación Infantil y finaliza en el último curso de Educación Secundaria Obligatoria, con el objetivo de facilitar una próspera educación bilingüe que integre ambas lenguas y culturas desde los tres años. De acuerdo con el Ministerio de Educación, en la actualidad siguen dicho programa 84 centros públicos de Educación Infantil y Primaria.

El contenido del Currículo Integrado que se detalla a continuación es el correspondiente al resultado de la coordinación de docentes de Educación Infantil en ejercicio de ambas nacionalidades, española y británica, para elaborar las siguientes bases adaptadas a los tres niveles del segundo ciclo de la etapa referida. Se compone de unos criterios y pautas de evaluación, unas recomendaciones del papel de los profesores tutores y los profesores especialistas del proyecto a través de una estrategia metodológica conjunta, y sugerencias de unas claras líneas de trabajo con ejemplos concretos, así como de una organización y distribución del tiempo. Por último, muestra una lista de recursos recomendables para el éxito del proyecto.

El Currículo Integrado (2013) expone los siguientes objetivos específicos:

- “Fomentar la adquisición y el aprendizaje de ambos idiomas a través de un currículo integrado basado en contenidos.
- Crear conciencia de la diversidad de las dos culturas.
- Facilitar el intercambio de profesores y alumnos.
- Fomentar la utilización de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de otras lenguas.
- Si procede, fomentar la certificación de estudios en ambos sistemas educativos.” (p. 7).

Para desarrollarlos el Currículo Integrado (2013) se basa en diecisiete *topics* o temas de interés relacionados entre sí (“Yo mismo”, “Voy al colegio”, “En la ciudad”, “La Primavera”,...) para trabajar a lo largo del curso escolar en las horas de inglés íntegramente en lengua inglesa. De forma simultánea se persigue el desarrollo de las habilidades sociales. Los objetivos y contenidos están divididos en: competencias lingüísticas (oral y escrita), habilidades numéricas, y conocimiento del entorno social y natural. Todos ellos especifican una evaluación dividida por curso, así como unos niveles de consecución finales de la etapa. A modo de ejemplo plantea varias unidades temáticas de forma esquematizada y una lección pormenorizada de una las unidades, incluyendo recursos de diversos tipos (videos, canciones, *chants*, libros, actividades TIC, etc.).

Finalmente, existe otro documento a nivel autonómico, la Propuesta de Concreción Curricular de la Lengua Inglesa para Educación Infantil y Educación Primaria en Castilla y León (2003) basado en el Marco Común Europeo de las Lenguas (2002), la cual aporta unas guías para la enseñanza-aprendizaje del inglés en Educación Infantil. En la RESOLUCIÓN de 12 de septiembre de 2000, de Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, por la que se dispone la publicación de la Instrucción de 6 de septiembre de 2000, de la citada Dirección General, referente a la aplicación de la Orden de 22 de junio de 2000, por la que se regula la impartición con carácter experimental del inglés en el segundo ciclo de Educación Infantil y en el primer ciclo de Educación Primaria, se señala que “en tanto no se establezca un diseño curricular propio para la Comunidad de Castilla y León, los contenidos de esta enseñanza en la etapa de Educación Infantil que se tomarán como referencia serán los recogidos en el Anexo I” (Resolución, 2000, BOCYL 198). La Propuesta

citada supone el diseño curricular propio sustitutivo, elaborada en el año 2003. En ella se propone enfatizar la adquisición de una competencia plurilingüe y pluricultural en contextos creados de situaciones reales, y ser conscientes de los propios aprendizajes.

La Propuesta de Concreción (2003) plantea cuatro bloques de contenidos para cada etapa: Desarrollo de la competencia comunicativa (comprensión, expresión e interacción tanto oral como escrita), Primeras reflexiones sobre la lengua y la comunicación (diferenciar la lengua inglesa de la propia, utilizar rasgos socioculturales de la nueva lengua, reconocer guiones básicos de comunicación), Aprender a aprender y a ser (interiorizar rutinas, adquirir autonomía, trabajo en grupo, ser consciente de los aprendizajes realizados, fijarse objetivos guiándose por el docente), y Saberes generales y conocimiento del mundo (*topics*). De nuevo de acuerdo con la etapa objetivo de la presente investigación, señala unos objetivos y unos criterios de evaluación, cada uno con su correspondiente ejemplo de demostración de adquisición. Se reflejan a continuación aquellos objetivos, aun siendo relevantes todos, que las editoriales puedan plasmar más claramente en sus libros de texto:

- “Desarrollar la identidad social y cultural.
- Utilizar la lengua inglesa en los contextos o situaciones más usuales para pensar, aprender e integrar contenidos, y para la regulación de la propia conducta y la de los demás.
- Utilizar estrategias comunicativas básicas.
- Utilizar la lengua para desarrollar estrategias de aprendizaje y pensamiento autónomo y cooperativo.
- Participar en juegos, actividades tradicionales y manifestaciones culturales propios de los países de lengua inglesa.
- Reconocer y valorar individualmente sus progresos”. (p. 9).

#### **1.3.1.2. Libros de texto**

Se hace preciso explicar qué concepto recoge la legislación de lo que denominamos “libro de texto” o “manual escolar”, para lo que acudimos al Real Decreto 1744/1998, de 31 de julio, sobre su uso y supervisión de libros de texto y demás material curricular correspondientes a las enseñanzas de Régimen General:

“Se entiende por libro de texto el material impreso, de carácter duradero y autosuficiente, destinado a ser utilizado por los alumnos y que desarrolla, atendiendo a las orientaciones metodológicas y criterios de evaluación correspondientes, los contenidos establecidos por la normativa académica vigente para el área o materia y el ciclo o curso de que en cada caso se trate.” (BOE 212).

Es relevante destacar que actualmente el usar libros de texto no está regulado por ninguna normativa, su uso es plenamente optativo. La LOE (2006), sin ser modificada por la LOMCE en este aspecto, señala que los órganos de coordinación didáctica disponen de autonomía pedagógica pudiendo seleccionar como material curricular libros de texto, sin implicar obligación. Así mismo, entre las funciones del profesorado se encuentra la de programar, enseñar y evaluar sus áreas, materias o módulos sin especificar que ello deba hacerse utilizando o siguiendo libros de texto. En caso de ser utilizados, los libros de texto son considerados material curricular, según el Real Decreto 388/1992, de 15 de abril, utilizados en los centros escolares “para el desarrollo y la aplicación del currículo” (Real Decreto, 1992, BOE 98) que rija en el momento de forma oficial.

Los libros de texto que se ofertan a los centros docentes producto de diferentes editoriales siguen un proceso de elaboración y publicación estructurado de forma que finalmente puedan ser escogidos como material curricular por docentes de diversos colegios. No existe un proceso estándar regulado por el Ministerio de Educación y Cultura o por la ANELE por lo que las etapas detalladas a continuación suponen una organización personal de la investigadora, fruto de fuentes como el testimonio del director de una de las editoriales más relevantes de España en un artículo publicado en el periódico El País (2014), el libro ‘Políticas del libro de texto escolar’ (Martínez, 2002), el artículo ‘El mercado editorial: producción y comercialización de los libros de texto’ (Pérez, 2001) y el libro ‘Producción y edición de textos didácticos’ (Muiños, 1999).

## 1. Editor

Representa la figura principal en el proceso de elaboración, quien se encarga de las siguientes funciones señaladas por Pérez (2001):

- “Realiza un papel de intermediario entre la dimensión cultural y pedagógica y la gestión empresarial del producto que llega a los consumidores y, al mismo tiempo, entre estos y la editorial.
- Selección de los autores y su producción, de acuerdo con la línea o proyecto editorial que se quiera desarrollar.
- [...] Deciden las condiciones y formas de producción, valorando las inversiones que la editorial debe realizar.
- Mediación y coordinación entre las fases de producción (elección del papel adecuado, fotocomposición, preimpresión, corrección, diseño, maquetación, encuadernación), así como el tiempo y llegada del producto al mercado.
- Valoración de los resultados mercantiles de la edición del producto” (p. 2).

Muiños (1999) también hizo referencia a su importancia pues “es el editor quien traza las características formales y técnicas del futuro texto” (Muiños, 1999, p. 40).

## 2. Legislación editorial

Se da por supuesto que las editoriales y sus editores deberían atenerse a unas normas comunes básicas y sin embargo no se ha encontrado tal legislación aunque sí se da la existencia de un Código de Conducta del Sector Editorial de Libros de Texto y Material de Enseñanza (2014) elaborado por la ANELE, al que se atienen la mayoría de las editoriales adscritas a dicha asociación, el cual principalmente establece cuatro políticas generales:

- Principios éticos y de la buena fe
- Principios rectores de la publicidad y de promoción
- Principio de responsabilidad
- Principio de colaboración y cooperación

Incluye también unos principios de conducta que marcan que “las empresas, los promotores editoriales y sus agentes comerciales” (ANELE, 2014, p. 7) deben respetar la normativa, la Constitución y el Código, preocuparse de cumplir los

objetivos comerciales y los intereses de la empresa proporcionando información limpia, plena y rigurosa de los libros de texto a sus posibles futuros usuarios sin acompañarla de incentivos materiales que pudieran ayudar a su elección.

### 3. Análisis del marco legislativo educativo

La legislación en esta materia es doblemente importante: por un lado por las referencias que hace directamente sobre el uso de materiales escolares y por otra parte por la adaptación del currículo de las diferentes etapas.

Con la entrada en vigor de la LOE (2006) se eliminó la previa autorización del Ministerio para ser ofertado un libro de texto:

“La edición y adopción de los libros de texto y demás materiales no requerirán la previa autorización de la Administración educativa. En todo caso, éstos deberán adaptarse al rigor científico adecuado a las edades de los alumnos y al currículo aprobado por cada Administración educativa [...]. La supervisión de los libros de texto y otros materiales curriculares constituirá parte del proceso ordinario de inspección que ejerce la Administración educativa sobre la totalidad de los elementos que integran el proceso de enseñanza y aprendizaje, que debe velar por el respeto a los principios y valores contenidos en la Constitución y a lo dispuesto en la presente Ley.” (BOE 106).

Por otra parte, según la LEY 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas, los libros de texto como materiales “podrán ser impresos o utilizar otro tipo de soporte” (LEY 10, 2007, BOE 150). Así, muchas editoriales ya ofertan sus libros también en formato digital, alentados por el creciente uso de los dispositivos móviles como las *tablets* en las aulas, incluso diseñan materiales pensados específicamente para ello en vez de limitarse a digitalizar lo ya existente. “La utilización de las TIC en las escuelas cuenta con el apoyo decidido de los editores que se encargan de proporcionar materiales digitales para el aprendizaje” (ANELE, 2014, p. 6), lo que se traduce en que, según los datos de la ANELE, en el año 2014 se ofertaban en dicho formato una cantidad superior al 10% total de libros de texto editados en España.

Respecto al segundo punto de vista, en el caso actual, el libro de texto debería atender a las leyes estatales LOMCE y LOE (según la comunidad autónoma), los Reales Decretos (Real Decreto 1630/2006), y las órdenes (Orden ECI/3960); así como a los decretos autonómicos (Decreto 122/2007) establecidos por las

administraciones educativas. Además, son importantes como guía para el área de la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, libros de texto objetivo en el presente trabajo de investigación, el Currículo Integrado hispano-británico para educación infantil a nivel estatal, y la Propuesta de Concreción Curricular de la Lengua Inglesa para Educación Infantil y Primaria en Castilla y León.

También a éste punto de vista concierne el Real Decreto 1744/1998, de 31 de julio, al indicar que “los libros de texto destinados a los alumnos de Educación Infantil y del primer ciclo de la Educación Primaria podrán incorporar espacios en los que los alumnos puedan escribir o dibujar directamente” (Real Decreto, 1998, BOE 212).

4. Elaboración del proyecto educativo editorial y planteamiento de elementos y programas que se desarrollarán en cada material, libro o guía del profesor.

Se definen unas líneas básicas de contenidos y enfoques que se le quiera dar al libro de texto, enmarcados en la legislación. Además, “las editoriales, de acuerdo con las nuevas propuestas didácticas y pedagógicas y los intereses de los consumidores, desarrollan, tomando como eje el contenido del libro de texto, [...] material complementario” (Pérez, 2001, p. 6) el cual, dependiendo del área de conocimiento al que vaya destinado el libro, se compondrá de mayor o menor cantidad de elementos, con el fin de completarlo y de ser significativos para el mejor cumplimiento de su objetivo didáctico. Pueden estar destinados al uso de los niños (materiales individuales) o al uso del aula (materiales de los que dispondrá el docente para uso común cuando lo considere oportuno). Ejemplos de ellos pueden ser los CD de audios, cuentos, posters, pegatinas, troquelables, material para la pizarra digital, *flashcards*, fichas complementarias, personaje de peluche, etc.

Estos materiales por lo general se acompañan también de una guía para el docente, la cual proporciona una propuesta de secuencia de los contenidos del libro, así como las bases de elaboración del mismo (currículo, metodologías y enfoques) y los objetivos y criterios de evaluación, es decir, cumple la “función de explicación y explicitación de cómo trabajar el proyecto editorial por el profesorado” (Pérez, 2001, p. 6).

## 5. Definición de las líneas de imagen que identificarán al proyecto.

El diseño de la portada y contraportada, encuadernación, tipografía, etc., tanto para el libro del alumno como para la guía del profesor y los materiales complementarios, es una importante decisión ya que es la hoja de presentación del libro de texto. "Su aspecto, el formato general, el diseño y material de cubierta, el papel empleado, el diseño de página, son, entre muchos otros, elementos de identificación editorial tan importantes o más que su nombre o el logotipo que la identifica" (Muiños, 1999, p.63). La atracción que provoque la portada, la facilidad de manejo que le aporte su encuadernación, la adecuación a la edad de la tipografía, etc. serán factores clave que, junto con el contenido, les llevarán a ser escogidos o por el contrario a ser rechazados.

## 6. Selección de los autores e ilustradores

La figura del editor es la encargada de seleccionar al autor o autores, como se ha señalado previamente, a lo que Pérez (2001) añade que:

"Los autores son seleccionados por las editoriales en función de las características prioritarias del planteamiento curricular editorial. [...] Los libros de texto se identifican con la marca editorial y la autoría del contenido pasa a un segundo plano [...], dentro de unas estrategias editoriales que progresivamente se centran más en el producto" (p. 3).

Por tanto, los autores que se escojan para la elaboración detallada del material didáctico deberían ser especialistas del y en el área al que vaya dirigido, además de tener experiencia didáctica puesto que ambos aspectos constituirían el perfil necesario para poder dar contenido al libro de texto con fundamento. Para acercarse a ese concepto de autor, "en periodos posteriores a las reformas, determinadas editoriales han sabido aprovechar a los equipos de profesores que tuvieron alguna responsabilidad de vanguardia en los cambios" (Martínez, 2002, p. 86).

Otra figura importante es la del ilustrador, responsable de aportar colorido, representar y ambientar todo aquello que pretenda transmitir el libro y los materiales complementarios. Además es necesario que sea capaz de ilustrar de acuerdo con los valores, ideales y objetivos didácticos que pretenda transmitir el libro, así como adecuarlo a la edad del alumnado y se busca el que sea comprensible y atractivo para ellos. Esto se debe a que "la elección del material ilustrativo debe realizarse considerando la edad de los estudiantes, la

significación del mismo y las posibles interpretaciones y su utilización en los ejercicios que se propongan” (Pérez et al., 2011, p. 6).

Colás (1989) recoge que las imágenes en los libros de texto cumplen una función de captación de atención, una función afectiva al procurar conectar con sus destinatarios, una función cognitiva al facilitar la comprensión del contenido y una función compensatoria ya que suple al texto en aquellos casos en los que los destinatarios no tienen capacidad lectora. Así, “el elemento gráfico es hoy un componente omnipresente del libro y, en muchos de ellos, tiene más jerarquía que el texto mismo” (Muiños, 1999, p. 20), como es el caso de los libros de texto destinados a la etapa de Educación Infantil.

#### 7. Aprobación de los contenidos desarrollados

Los contenidos que establecen los autores deben ser aprobados por el equipo editorial que inició el proceso, para lo que “el original terminado en todas sus partes debe ser recibido y evaluado de modo general por la editorial” (Muiños, 1999, p. 41). También en ocasiones realizan una segunda revisión, o participan en la primera, especialistas externos que aporten otra visión objetiva de los contenidos y compartan sus consideraciones.

#### 8. Volcado sobre las maquetas establecidas.

Una vez realizadas las modificaciones oportunas, los contenidos que se incluirán definitivamente convergen con el diseño y las líneas de imagen predefinidas en los pasos previos. De este modo se obtiene una maqueta final del producto que por lo general sigue unas pautas de maquetación establecidas por libros previos, o las establece nuevas para libros futuros, de modo que estén creados unos criterios que sean útiles también para otras ediciones y así poder rentabilizarse el gasto que suponen (Martínez, 2002).

#### 9. Pruebas definitivas

De nuevo se procede a revisiones y pruebas más específicas por unidades. Las pruebas pueden consistir en aplicar el material creado en las aulas de algunos centros dispuestos a pilotar el uso y adecuación del libro de texto al contexto objetivo, como se refleja que se ha dado tal pilotaje en un libro de los que se dispone para el análisis. Por último se realizan los ajustes finales y se procede a su impresión.

## 10. Difusión

En este proceso “intervienen factores de promoción y publicidad, de transportación, distribución y almacenaje, de comercialización y venta al público, entre otros, que varían según los propósitos sean eminentemente comerciales, [...], o de servicio público, en bibliotecas o escuelas” (Muiños, 1999, p. 36). Una vez impresas copias del libro de texto y los materiales complementarios se envían *packs* de los mismos a los centros escolares donde los profesores los juzgan y los seleccionan o desestiman. “En el ejercicio de la autonomía pedagógica, corresponde a los órganos de coordinación didáctica de los centros públicos adoptar los libros de texto y demás materiales que hayan de utilizarse en el desarrollo de las diversas enseñanzas” (LOE, 2006, BOE 106). Dicha comisión, compuesta por los miembros docentes de los diferentes cursos agrupados por etapas, debe tener también en cuenta que se deben seleccionar “materiales didácticos que presenten modelos de personas y comportamientos no estereotipados o sexistas, que mantengan entre sí relaciones equilibradas, respetuosas e igualitarias, así como que fomenten la convivencia entre niños y niñas de diferentes culturas” (Orden ECI/3960, 2007, BOE 5).

Además, el Real Decreto 1744/1998, de 31 de julio indica que:

“Los libros de texto y materiales curriculares adoptados no podrán ser sustituidos por otros durante un período mínimo de cuatro años, salvo en los casos en que estuviera, de acuerdo con el informe de la Inspección, plenamente justificada su sustitución antes del tiempo establecido. Antes de llevar a cabo esta sustitución anticipada, la dirección del centro informará de ello al Consejo Escolar [...].” (BOE 212).

Del mismo modo, expone que se deben mantener los mismos libros de texto en un ciclo mientras que el alumnado lo curse y hasta que acabe ese ciclo.

Para finalizar, si bien el precio de los libros de texto y materiales curriculares es elevado para ser adquirido por muchas familias, la ley también regula la aportación de ayudas a través de becas estatales y, recientemente, se ha establecido que “el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte promoverá el préstamo gratuito de libros de texto y otros materiales curriculares para la educación básica en los centros sostenidos con fondos públicos, en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación” (LOMCE, 2013, BOE 295).

## **1.3.2. Revisión de la literatura**

### **1.3.2.1. Investigaciones realizadas sobre libros de texto**

Ya en el año 2002, Martínez Bonafé destacaba que a pesar de la continua presencia de los manuales escolares en las aulas y su relevancia didáctica,

“en el área de didáctica se pueden contar con los dedos de una mano las tesis doctorales que se ocupan específicamente del libro de texto, y con pocos más de esos mismos dedos pueden contarse las monografías o ensayos científicos publicados.” (p. 37).

Y recalca la ironía que supone que todos los discentes de España hayan tenido, y tengan, libros de texto siendo con el paso del tiempo la preocupación mayor conseguir que sean gratuitos, y no que se cuestione su calidad pedagógica.

Desde entonces, habiendo pasado catorce años, la situación aunque ha mejorado levemente, en la etapa que nos interesa en el presente estudio son muy pocas las investigaciones que se llevan a cabo en el campo de Educación Infantil sobre libros de texto y de ellas una minoría se relacionan con la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, como señala Jiménez (2003):

“Casi en su totalidad, estos análisis se centran en libros de texto para la educación primaria y secundaria, siendo prácticamente inexistentes las evaluaciones de libros de texto para el aprendizaje y enseñanza precoz del inglés (3, 4 y 5 años) en la educación infantil.” (p.238).

A pesar de ello se pretende reflejar una revisión de los estudios más recientes en relación con los manuales escolares, primero aquellos orientados a Educación Infantil y posteriormente y en menor profundidad los enfocados a otras etapas, de modo que se puedan ver los diferentes enfoques que se les han dado a dichas investigaciones para abordar el tema en cuestión aunque "se observa una dispersión de los artículos enfocados en los libros de texto, lo cual impide visualizar su estado del arte" (Ocelli y Valeiras, 2013, p.135).

Travé y Pozuelos (2008) establecieron unas consideraciones didácticas acerca de las líneas de investigación en materiales curriculares, especialmente libros de texto, que dividieron en:

1. “Investigaciones referidas a los aspectos ideológicos que transmiten los materiales curriculares
2. Investigaciones relativas al análisis didáctico de materiales curriculares
3. Investigaciones sobre la elaboración de materiales curriculares
4. Investigaciones acerca de la evaluación de los materiales
5. Investigaciones sobre el pensamiento y la práctica del profesorado respecto al uso de materiales curriculares”. (p. 4).

Estos grupos se van a utilizar para clasificar las investigaciones realizadas sobre la etapa de Educación Infantil (segundo ciclo), tanto a nivel nacional como internacional, resultantes de la revisión bibliográfica realizada para el presente trabajo académico.

En el primer grupo enmarcamos el análisis de Martínez (2013), quien se preocupó de la ‘Representación racial, diversidad corporal y género en las imágenes de libros de texto españoles de educación infantil’ y determinó atendiendo a los datos de su estudio que se representa la misma cantidad de cuerpos infantiles femeninos y masculinos, principalmente de raza blanca y escasa alusión a complejidades con necesidades educativas especiales. También se incluye el estudio para comprobar la ‘Representación de la actividad física y los comportamientos sedentarios en las imágenes de libros de texto españoles del segundo ciclo de educación infantil’ que realizaron Molina y Martínez (2014) quienes concluyeron que éstas principalmente presentan cuerpos infantiles de forma sedentaria, sin animación a la realización de ejercicio físico, lo cual convierte a los libros de texto en difusores del sedentarismo en edades tempranas.

Pertenecientes al segundo grupo se señala la investigación de Millares y Martín (2008) que observaron el ‘Tratamiento didáctico de la familia en los libros de texto y las guías didácticas de educación infantil’ y determinaron que se da poca importancia a este concepto, que el enfoque es principalmente el considerado intermedio entre el conservador y el progresista, progresista en segundo lugar y en menor medida el conservador y que, por tanto, los alumnos no reciben de los libros de texto una guía significativa para conformar una idea actual del concepto de familia. Más adelante, Salgado y Salinas (2009) analizaron ‘El número en los libros de texto de educación infantil’ y comprobaron que “a lo largo del desarrollo de las distintas unidades y de los distintos cursos, se presentan el mismo tipo de actividades, con la misma

temporalización, variando los conceptos numéricos a tratar” (Salgado y Salinas, 2009, p. 495), aumentando progresivamente la dificultad y la cantidad de actividades que trabajan los contenidos evaluables. Posteriormente Antolinez y Galindo (2013) examinaron los ‘Enfoques didácticos para la alfabetización inicial: una mirada a través de los textos escolares’ de Colombia y concluyeron sobre los libros de texto que como base se contradice el hecho de que el Ministerio de Educación Nacional desaliente del uso de libros de texto para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en favor de un enfoque constructivista, al mismo tiempo que aprueba cartillas escolares para ello. Por último y más reciente se enmarca también en este grupo el estudio de Moreno (2015) sobre la ‘Función pedagógica de los recursos materiales en educación infantil’ en general, donde se puede considerar que se incluyen los libros de texto. Con el objetivo de “informar a los profesionales de la educación infantil de las estrategias y usos pedagógicos que se pueden hacer con los recursos materiales que disponen en el aula de infantil” (Moreno, 2015, p.14), concluye que los docentes con estos conocimientos dispondrán de lo necesario para seleccionar unos recursos didácticos que fomenten la autonomía y el pensamiento crítico de sus alumnos. Es el grupo que comprende más investigaciones, por lo que se entiende que el ámbito didáctico es el que más preocupa a los investigadores.

Para el tercer grupo no se ha encontrado ningún trabajo académico que indagase sobre el proceso de elaboración de los libros de texto de Educación Infantil concretamente a pesar de que, como se ha señalado al principio de la presente investigación, son particulares y, por ejemplo, tiene tanta importancia el autor como el ilustrador por lo que sería interesante ver cómo se coordinan y el proceso que juntos siguen en la elaboración de los libros.

En el cuarto grupo recogemos el análisis de Bernal, Pérez, Fernández y Ladia (2013) del libro de texto que se utiliza en las escuelas públicas en Filipinas con el objetivo de evaluarlo en su globalidad tomando un modelo de análisis de Schader, Demolli, Devetaku y Gashi (2008) que se tuvo en cuenta para el presente estudio, como apoyo a otros modelos. El estudio reveló como negativo que las actividades de aprendizaje eran redundantes y faltas de actividades interactivas y ejercicios que estimularan el pensamiento de los niños, así como falta de conexión entre ellas a pesar de que los contenidos tienen que estar interrelacionados. Señala también que todos los países tienen que evaluar sus libros de texto, incluyendo los de la presente etapa.

Por último, también enmarcado en el cuarto grupo y a pesar del año de publicación menos reciente, se refleja el siguiente estudio por ser el más relevante para el actual, el cual se podría considerar una actualización del mismo. Se trata de la investigación realizada por Jiménez (2003) en la que compara “libros de texto para la enseñanza del inglés en Educación Infantil en el contexto educativo español” (Jiménez, 2003, p. 237) aplicando un modelo de evaluación que se ha tenido muy presente para el trabajo actual. Concluía en relación a la evaluación externa que se adecuan a las particularidades y necesidades de los niños de cada nivel, “incluyen actividades cortas y motivadoras [...], se cuidan los aspectos afectivos, mediante la inclusión de mascotas [...] que son el hilo conductor del curso, y amigas de los niños, y la inclusión de elementos sorpresa para atraer la atención y motivar a los niños” (Jiménez, 2003, pp. 246-247). También presentan y proporcionan imágenes llamativas por su color, diseño, exposición y cercanía a la realidad del niño. Como diferencias entre ellos señala que: en algunos casos hace mayor hincapié en el material visual, hay diferencias de relevancia otorgada a los cuentos y no proporcionan todos los mismos materiales complementarios. Señala del mismo modo que se debería mejorar la diversidad de enfoque de los contenidos, así como regular los mismos en el currículo. También añade que sería positivo incluir material audiovisual (vídeos, juegos para el ordenador,...) que “permite al niño interiorizar las estructuras y funciones del lenguaje, y las reglas de comunicación en esa lengua” (Jiménez, 2003, p. 248). Finalmente, sobre el modelo de evaluación adaptado del propuesto por McDonough y Shaw (1995) comprueba que “es sencillo de aplicar, objetivo, y, eficaz, a la hora de: i) recabar información individual de cada texto; ii) sistematizar dicha información; iii) contrastar los distintos libros de texto y los materiales que los acompañan” (Jiménez, 2003, p.248).

No se ha encontrado tampoco ninguna investigación que específicamente dé importancia a la opinión de los docentes tras haber utilizado determinados libros de texto de Educación Infantil, hecho que se propone en el estudio actual como futura línea de investigación para completar el análisis realizado.

Tras una profunda revisión bibliográfica, se procede a reflejar aquellas investigaciones nacionales e internacionales que aunque no están directamente relacionadas con Educación Infantil sino con Primaria o Secundaria, sí que han servido para apoyar al estudio con sus aportaciones, metodologías y valoraciones. También durante la documentación bibliográfica se han revisado

otras (al menos una decena), que no se mencionan por no haber sido utilizadas directamente en el presente trabajo. Manejando los mismos grupos clasificatorios de nuevo, en este caso se añade un sexto grupo en el que se recogen aquellos análisis que son revisiones bibliográficas del presente tema de análisis, los libros de texto.

Dentro del primer grupo Martínez Bonafé (2008) planteó 'Los libros de texto como práctica discursiva', realizando un recorrido por las diferentes concepciones que le atribuye al libro de texto en su libro 'Políticas del libro de texto escolar' (2002). Blom y Eriksson (2011) realizaron un 'Análisis del contenido cultural [...] desde una perspectiva intercultural' de dos libros de texto y Vaillo (2016) consideró los libros de texto desde la perspectiva de género.

Acorde con el segundo grupo Leganés y Pérez (2012) realizaron 'Un análisis cualitativo sobre el uso de la música en los libros de texto de inglés en Primaria'; Santaolalla (2014) analizó los 'elementos didácticos en los libros de texto de matemáticas' en la etapa de Educación Primaria; Braga y Belver (2016) plantearon 'El análisis de los libros de texto como: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación' desarrollando en el proceso también un modelo de análisis muy acorde con el propio del presente estudio; y Malla (2016) ha establecido unas 'Pautas de selección de materiales curriculares en la enseñanza del inglés como lengua extranjera' por medio de su análisis y evaluación para lo que ha seguido el modelo de McDonough, et al. (1993) que se menciona en el cuarto grupo.

Relacionados con el tercer grupo reflejamos la investigación de Pérez Sabater (2001) sobre la elaboración, edición, producción y comercialización de los libros de texto en España, el análisis de Tosi (2010) sobre el mismo tema en Argentina, y el análisis de Pérez, Pupo y Buenaventura (2011) sobre la elaboración de libros de texto en la enseñanza del inglés con fines turísticos de Cuba.

Perteneciente al cuarto grupo Martínez Bonafé (1992) desarrolló un modelo para evaluar los materiales curriculares que se ha tenido en cuenta en la presente investigación como se detalla en el apartado dedicado a metodología, así como el modelo que incluyen McDonough, et al. (1993; 2003; 2013) en su libro '*Materials and methods in ELT, a teacher's guide*', en este caso para libros de texto de inglés como lengua extranjera, el cual ha servido de base para desarrollar el instrumento de recopilación de datos del presente estudio, como

se verá en la Parte II. Más reciente es la edición revisada y mejorada de la UNESCO (2009): *'Guidebook on textbook research and textbook revision'* (1ª ed. 1999).

De acuerdo con el quinto grupo Travé, Pozuelos y Cañal (2013) realizaron un 'Análisis de materiales curriculares y práctica docente', centrándose en la etapa de Primaria con la "finalidad realizar un diagnóstico riguroso de la enseñanza escolar del medio social y natural en relación con los materiales curriculares y su utilización docente" (Travé et al., 2013, p. 52) a través de libros de texto de conocimiento del medio y de la recopilación de declaraciones de docentes.

Por último, en el sexto grupo incluimos la investigación que se tomó como punto de partida para la clasificación de los estudios mencionados de Travé y Pozuelos (2008) y añadimos el de Occelli y Valeiras (2013), ya que realizaron una revisión bibliográfica de las investigaciones sobre los libros de texto de ciencias, y el de Dumbrăvescu (2014) que refleja el 'Estatus de los manuales escolares y formación inicial del profesorado de ELE [...] para el ámbito académico de Rumanía'.

### **1.3.2.2. Metodologías en Educación Infantil**

La metodología que proponga el libro de texto para guiar y apoyar al docente en su labor en el aula debe ser específica de aquella edad y aquella área a la que el libro de texto en cuestión va dirigido. Por ello, al tratarse el presente estudio de un análisis de libros de texto propuestos para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera diseñados para el alumnado de Educación Infantil, se hace imperativo revisar aquellas metodologías y principios metodológicos considerados idóneos actualmente y que, por lo tanto, los libros de texto y los docentes deberían seguir a la hora de enseñar a los niños su primera lengua extranjera, sin olvidar las que pueden ser comunes a todas las áreas de Infantil. La mayoría supone una gran implicación del docente y un papel activo de los discentes, dejando a los libros de texto la única opción de aspirar a cubrir una pequeña parcela de una metodología global, que pueden ayudar a desarrollar o incluso limitar.

#### Metodologías

De las numerosas metodologías de Educación Infantil vamos a centrarnos únicamente en tres de ellas, aquellas que se ajustan a la investigación actual y que son factibles de aplicar en el área de inglés.

La Metodología por Proyectos principalmente desarrollada por Kilpatrick (1918), busca globalizar y flexibilizar la enseñanza de modo que no se enseñen conceptos dispersos y variados en un orden determinado, sino que se elija un tema y a partir de él se trabajen todos los conceptos desde diferentes perspectivas relacionándolos con el tema en cuestión. “Se pretende el desarrollo de distintas temáticas elegidas por el alumnado, resultado de un diálogo de la realidad acerca de los cambios que se suceden en ella” (Ruiz y Mérida, 2016, p. 480) entre el docente y los propios discentes, mostrando de este modo el alumnado toda su disposición a aprender e investigar sobre temas fruto de su propio interés. Trabajar por proyectos conlleva una mayor implicación del docente (García-Ruiz, 2013), quien tiene que guiar a sus alumnos en los aprendizajes preocupándose de incluir en los diferentes temas elegidos los contenidos que se deben afianzar en la etapa, además de preparar todos los materiales necesarios para ello ya que no se utilizan en este modelo de trabajo fichas preestablecidas.

Desde principios del siglo XX en España esta metodología ha sido el objetivo de muchos docentes puesto que conlleva un concepto de enseñanza totalmente distinto al tradicional, corroborado por una gran base de investigación que apoya su efectividad (Holm, 2011). Trabajar por proyectos fomenta la motivación, el compañerismo, la inventiva, la curiosidad, la experimentación y la participación de y entre los alumnos, pero “no solo favorecen la participación del alumnado y del docente sino que consideran de vital importancia la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente la colaboración de las familias” (Ruiz y Mérida, 2016, p. 481) promoviendo así también el aprendizaje dialógico, tan popular y positivo en la sociedad actual, como señalan Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero (2008).

Dada la magnitud de su aplicación y la relevancia que le han dado al trabajo por proyectos la comunidad educativa, no se han demorado las editoriales en ofrecer libros de texto para Educación Infantil en los que todas las actividades y materiales del libro giran alrededor de un tema concreto. Esta situación, aun manteniendo la idea modifica dos aspectos de las bases originales. Por un lado limita la creatividad, ilusión de aprendizaje y la capacidad de consenso de los niños puesto que ya no eligen ellos el tema sino que les es dado, y por otro lado en gran medida facilita la labor del docente puesto que muchos de los materiales necesarios para llevar a cabo el proyecto ya le son dados y seleccionados con la intención de cubrir los objetivos y contenidos del currículo.

De ello se hace eco la editorial Anaya también en el ámbito de la lengua extranjera al lanzar sus libros de texto “Projects: Castle, Water y Dinosaurs” (Anaya English, 2015). No es de extrañar puesto que la lengua extranjera, como se menciona en apartados posteriores, debe aprenderse de forma natural, creando contextos reales, globalizadores e interdisciplinarios, y es ello lo que proporciona el trabajo por proyectos.

El trabajo por Inteligencias Múltiples en el aula surge de la teoría del nombre homónimo de Gardner (1983), quien transmite su idea de que el ser humano no responde únicamente a un tipo de inteligencia (tradicionalmente esta inteligencia respondía a la lengua y las matemáticas), sino que también desarrolla otras inteligencias y no todas en la misma medida. Como remarca, “los seres humanos poseemos una gama de capacidades y potenciales – inteligencias múltiples– que se pueden emplear de muchas maneras productivas, tanto juntas como por separado” (Gardner, 2014, p. 16). Distingue ocho tipos de inteligencias: musical, visual-espacial, corporal-cinestésica, lingüístico-verbal, lógico-matemática, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Educativamente hablando seguir la teoría de las inteligencias múltiples, hecho respaldado por sociólogos, psicólogos, epistemólogos y pedagogos, procura al docente la oportunidad, como señala Escamilla (2014), de:

“conocer las capacidades del alumno –y– nos permite identificar los ámbitos en los que se encuentra más preparado, los que necesita equilibrar, los apoyos que requiere, los itinerarios formativos que mejor pueden ajustarse a su personalidad, los ámbitos vocaciones en los que mejor puede evolucionar.” (p.15).

Están muy relacionadas con las competencias básicas ya que “el desarrollo de las inteligencias, como defiende Gardner, no constituye un fin en sí mismo, sino un medio para desarrollar las competencias, pero del trabajo desde el enfoque competencial se deriva el estímulo también a las inteligencias” (Escamilla, 2014, p. 23). Siendo las competencias básicas tan demandadas como se ha visto por el currículo actual, los libros de texto deberían tener en cuenta las inteligencias múltiples, contemplando todas ellas.

Johnson, Johnson y Holubec (1994) fueron los principales promotores del Aprendizaje Cooperativo en las aulas, en el cual “se destaca la responsabilidad individual de cada uno de los miembros del grupo, pero al mismo tiempo todos persiguen un mismo objetivo: el bien común. El aprendizaje es visto como una

necesidad grupal, más que individual” (Álvarez, Inda y Álvarez, 2012, p. 79). Es el docente quien debe organizar y guiar las tareas de aprendizaje de modo que puedan llevarlas a cabo los alumnos trabajando en pequeños grupos y en equipo, lo que le permite como señalan Johnson, Johnson y Holubec (1999):

“elevar el rendimiento de todos sus alumnos, incluidos tanto los especialmente dotados como los que tienen dificultades para aprender [...], lo ayuda a establecer relaciones positivas entre los alumnos, sentando así las bases de una comunidad e aprendizaje en la que se valore la diversidad [...], les proporciona a los alumnos las experiencias que necesitan para lograr un saludable desarrollo social, psicológico y cognitivo.” (p.4).

Se denomina interdependencia positiva a las relaciones que se fomentan entre los discentes, eliminando la competitividad y apostando por la colaboración, beneficios comprobados y promovidos por la literatura en este campo. Los libros de texto deberían contemplar este enfoque en sus propuestas, ayudando al docente a realizar su labor.

### Principios metodológicos

Además de las metodologías expuestas, en Educación Infantil es necesario que todo tenga un fin lúdico, significativo y motivador, así como también es muy importante el componente emocional y afectivo, de modo que en conjunto el niño se sienta dispuesto a aprender, tanto en el área de inglés como en el resto de áreas, ambos currículos (el estatal y el integrado) lo avalan. Estos principios son fundamentales y, sin embargo, un libro de texto no tiene la libertad necesaria para abarcarlos pues resulta complicado reducir una metodología a unas páginas repletas de actividades individuales de aplicación. A pesar de ello, pueden proponer actividades que las contemplen para realizar de forma asidua a las de sus páginas y orientar al docente para que las considere en sus sesiones.

La motivación, entendida como “what moves a person to make certain choices, to engage in action, to expend effort and persist in action” (Dörnyei y Ushioda, 2013, p. 3), es otro aspecto crucial ya que si los niños no se encuentran motivados a aprender no lo harán, realizando tareas sin entusiasmo lo que se traducirá en nulos aprendizajes a partir de las mismas. En educación interesa la motivación intrínseca, definida por Murado (2010) como:

“aquella en la que el interés que muestra el alumno por aprender una lengua no está supeditado a la existencia de una recompensa, sino que el mero hecho de ser capaz de realizar una actividad constituye un premio en sí mismo.” (p. 33).

Despertar el interés en Educación Infantil es decisivo, los niños están llenos de vitalidad y curiosidad que hay que explotar, mantener su motivación natural. Hacerles partícipes y promover su actividad a lo largo de las sesiones conseguirá este fin, así como proponerles pequeños retos que sean capaces de alcanzar, ser positivos, reconocer y ayudarles a reconocer sus logros. El elemento lúdico es también una forma de motivación. La literatura destaca siempre el juego como elemento esencial del aprendizaje, “play is a basic component of children’s development as a source of stimuli, experimentation, enjoyment and fun” (Pino y Rodríguez, 2010, p. 35). Sin ser consciente directamente el niño podrá asimilar conceptos y el lenguaje que se use para realizarlos, el docente deberá incluir este aspecto y no relegarlo a un segundo puesto por considerarlo poco riguroso.

### **1.3.2.3. Metodologías para la enseñanza de una lengua extranjera en Educación Infantil**

A continuación se van a detallar las metodologías que son considerados como adecuadas para enseñar una lengua extranjera a niños de edades tempranas. Se recomienda que no se utilicen de forma aislada sino que sean apoyadas por una base de rutinas, elemento principal en Educación Infantil, acompañadas de un lenguaje de aula en la lengua meta (Pérez y Roig, 2009). Algunas de las metodologías que se especifican, como se irá señalando, son más amplias que un libro de texto, no obstante, un vestigio de ellas debería estar presente para favorecer el aprendizaje.

El Enfoque Comunicativo, difícil de poder transmitir a través de un libro de texto pero que sí que debería ser tenido en cuenta a la hora de su elaboración, planteando actividades comunicativas entre los discentes, así como con el docente. Lo relevante yace en la significatividad de ese diálogo, que debe “responder a intenciones de comunicación expresadas como “necesidades de comunicación cotidiana” y a contextos situacionales y centros de interés que respondan a los intereses, gustos, motivaciones y lo vivido propio de cada alumno” (Vez et al., 2002, p. 187). Es el docente quien tiene que crear dichos contextos de modo que los alumnos ejerciten las destrezas lingüísticas

realizando una “tarea comunicativa, que supone la resolución de un problema poniendo en funcionamiento un proceso mental en el que se utiliza la lengua extranjera” (Murado, 2010, p. 67). El fin último del aprendizaje de una lengua radica en que el sujeto sepa comunicarse en ese idioma para poder interactuar con otras personas que también lo utilicen, para ello el enfoque comunicativo ha sido ampliamente reconocido como el modelo educativo más apropiado en prácticas docentes de una segunda lengua o lengua extranjera cuyo principal objetivo es aumentar la competencia comunicativa de los discentes (Beltrán-Palanques, 2012).

El Enfoque Natural tiene un enfoque comunicativo, y por lo tanto está muy relacionado con el anterior, también se ve limitado por el libro en sí pero, sin embargo, el libro debería contemplarlo por su acertado punto de vista en el aprendizaje de la lengua. Krashen y Terrell (finales de los 70) destacaron la comunicación en sí misma por encima de la gramática del idioma distinguiendo entre “adquisición” y “aprendizaje”, entendiendo por natural lo primero al producirse “como un proceso inconsciente en el cual se accede a la competencia en el uso del lenguaje mediante la práctica del mismo en intercambios comunicativos y prestando atención al lenguaje y no a las formas” (López, 2010, p. 72). El segundo término hace referencia a un concepto artificial no deseable según ambos autores. Para que pueda darse la “adquisición” el docente tiene que cuidar en gran medida su *input* –lo que dice y que el niño escucha– de forma que los niños sean capaces de entenderlo e incluya también algo que les suponga un pequeño reto. Krashen y Terrell (1995) señalan también que:

“Most of the N.A. techniques for classroom activities in early stages are oriented to giving comprehensible input without requiring oral production in the target language. [...] Speech (and writing) production emerges as the acquisition progresses. We expect speech at first to be incomplete and, for the most part, to contain many errors. Students are not forced to respond in the target language, and when they do start to produce, their speech usually consists of simple words and short phrases.” (p. 58).

El libro de texto debería tener ello en cuenta para aumentar el discurso en la medida indicada y apoyar al docente a que su *input* sea el más oportuno, a pesar de que cada profesor tendrá que adaptarlo al nivel de sus alumnos,

teniendo unas expectativas verbales del alumnado acordes a su evolución natural.

El Aprendizaje Basado en Tareas (Nunan, 1989) tiene también un enfoque comunicativo que se desarrolla en la realización de unas tareas significativas con el fin de aprender haciendo. Dichas tareas son, en palabras de Fernández (2010):

“Actividades concretas, reales o verosímiles, acciones de la vida cotidiana –no solo académicas–, de interés para los alumnos, que se realizan en clase, o desde la clase, y que como ejes de la unidad didáctica, dinamizan los procesos de comunicación y de aprendizaje y llevan a aprender todo lo necesario para poder realizarlas en la nueva lengua.”  
(p. 7).

Se plantean varias tareas más simples (subtareas), todas relacionadas, que lleven a una tarea final más compleja que necesite de lo realizado y aprendido en las tareas previas para ejecutarla. El Marco Común de Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) sugiere esta metodología como la más adecuada para el aprendizaje de una lengua y por ello los libros de texto la deberían contemplar en su diseño.

La metodología de Respuesta Física Total (RFT) desarrollada por Asher (1977) considera la importancia de la actividad física en el aprendizaje de una lengua, especialmente una lengua extranjera a la que el niño está menos expuesto que a la primera lengua. El docente constituye la fuente de escucha y producción de la lengua meta para los alumnos, de los cuales se espera una respuesta física, movimientos, de modo que aun no verbalizando son capaces de responder y demostrar que entienden las órdenes por medio de su respuesta corporal. En el aula, Asher remarcó que la RFT debería ser utilizada en colaboración con otros métodos y técnicas (Richards y Rodgers, 2014). El libro de texto no se adecúa a este tipo de metodología y la limita enormemente, aun así, sí que debería proponer órdenes y acciones que los niños pudieran realizar, siendo el docente el encargado de reconocer si responden físicamente de forma adecuada y ayudarles con su lenguaje no verbal a que así sea.

En los últimos años ha acogido una especial relevancia una metodología basada en la fonética del idioma, concretamente el inglés británico denominado *Received Pronunciation*. El Método Sintético Fónico consiste en aprender los

fonemas de forma individual siguiendo un orden de relevancia establecido de forma gradual, empezando por aquellos más utilizados en la lengua. Éstos se van asociando con sus correspondientes grafemas y posteriormente dichos fonemas se conjugan y se empiezan a formar palabras que del mismo modo van creciendo en complejidad. Empíricamente se ha demostrado que fomenta el aprendizaje de la lectoescritura del idioma, así como a su correcta pronunciación ya que “la adquisición oral de cualquier lengua –se da– antes –de– que cualquier uso de la misma pueda darse. Es decir, en primer lugar se reconocen unos sonidos que después se reproducen y posteriormente, se transforman en grafías.” (Rodríguez, 2013, p. 36).

Sue Lloyd, autora de *The Phonics Handbook* (1992), con la colaboración de Sara Wernham, puso en práctica la investigación científica previa publicada sobre el método fónico. Al comprobar los óptimos resultados que se obtenían, desarrolló lo que hoy se conoce como método Jolly Phonics (Reino Unido, 1992) que trabaja los fonemas a través de los diferentes sentidos: canciones, rimas, *flashcards*, gestos, cuentos. Bajo este nombre se ha extendido mundialmente, instaurándose en la mayoría de centros del Reino Unido y exportándose al resto de países donde se enseña el inglés como lengua nativa o extranjera.

En Reino Unido es el propio Gobierno Británico quien marca en el currículo de *Early Years* la enseñanza de la lectoescritura a través de este método en sus centros escolares. Consecuentemente el Currículo Integrado (2013) también regulariza el uso de esta metodología. Partiendo de ella, en el caso de España, las editoriales han visto su actualidad y eficacia y han elaborado libros de texto basados en ella. Ejemplo de ello son: *Yo-yo Phonics* de Edelvives (2011), *Power Phonics* de SM (2012), *Pip's Phonics* de Richmond (2013) y *Monster Phonics* de Anaya (2013).

El Enfoque Basado en Temas (*topics*) no es una metodología en sí reconocida, sino un compendio de varias de las que se han tratado y que el Currículo Integrado Hispano-británico (2013) marca para enseñar el inglés como lengua extranjera en Educación Infantil en España. “Proporcionan un contexto ideal con el que trabajar, en el que confluyen los objetivos de aprendizaje de las diferentes áreas curriculares” (Ministerio de Educación, 2013, p. 15) que se desarrollan a través de actividades significativas adaptables a las capacidades individuales de los alumnos, siendo el enfoque diferente en cada curso escolar puesto que los temas son los mismos en los tres niveles. No se desea ni exige

que los temas sean estáticos sino que se busca que estén interrelacionados y se integren unos en otros, estableciendo conexiones entre ellos y utilizando un enfoque transversal de las áreas, no teniendo por qué tener por tanto los mismos títulos sino que se pueden crear nuevos que abarquen dos o más temas a la vez. El Currículo Integrado selecciona 17 temas “familiares para ellos en su lengua materna, lo que contribuye a facilitar la comprensión de los conceptos y les permite asimilar una nueva lengua dentro del contexto de los temas presentados” (Ministerio de Educación, 2013, p. 17).



Figura 1: Esquema de organización del Enfoque basado en temas.

Se puede considerar que sigue un enfoque natural al centrarse en la idea de adquisición, el aprendizaje por tareas al plantear actividades que pueden desencadenar una tarea final, el aprendizaje cooperativo al ser las actividades realizadas en pequeños o gran grupo, y tenuemente la idea de la metodología por proyectos al unir todas las áreas en temas, aunque en este caso no están seleccionados por los propios alumnos. Un libro de texto limita el presente enfoque al no poder realizar a través de sus páginas actividades reales, participativas y grupales.

#### **1.3.2.4. Recursos metodológicos para la enseñanza de una lengua extranjera en Educación Infantil**

En las sesiones de una lengua extranjera es imprescindible usar diferentes recursos metodológicos que acerquen a los niños a la lengua al mismo tiempo que les motiven para utilizarla como lengua vehicular. Los recursos son innumerables, pues existe gran variedad de ellos tanto comerciales como de elaboración propia ya que son fruto de la inventiva y necesidad de aquellas personas que se preocupan por transmitir de forma motivadora y adecuada la lengua extranjera a los discentes. Lo importante de los recursos metodológicos radica en su elección, no todos son propicios para todos los discentes por igual y es labor del docente adaptarlos o diseñarlos conforme a su diversidad de aula. Uno de ellos es la canción, la música y su ritmo. La canción como recurso didáctico es ampliamente utilizada en las aulas, especialmente en las aulas de lengua extranjera, “melodías y ritmo facilitan el aprendizaje de lenguas

maternas y extranjeras” (Chobert y Besson, 2013; Toscano--Fuentes y Fonseca-Mora, 2012; Slevc y Miyake, 2006; referenciado por Fonseca-Mora y Gómez Domínguez, 2015, p. 122). La música proporciona un ambiente motivador en la clase, más aún si se acompaña de lenguaje no-verbal dirigido por el docente que los alumnos imitan y de una letra que interiorizarán primero y posteriormente producirán, sin embargo, “no concebimos la utilización de la didáctica musical como un recurso aislado en el aprendizaje del Inglés, sino como herramienta interdisciplinar, mediante la cual se fomenta el aprendizaje” (Pérez y Leganés, 2012, p.131).

Las canciones representan un medio para alcanzar diferentes fines: por un lado muchas de ellas acercan a la cultura objetivo, la cultura anglosajona, por ser canciones tradicionales que usan los habitantes nativos de forma educativa y lúdica con sus hijos o alumnos. Como señala Velescu (2001) citado por el European Music Portfolio: A Creative Way into Languages (EMP-L) “la música puede expresar identidad regional o nacional” (EMP-L, 2012, p. 11); por otro lado, a través de su interpretación, letras repetitivas en la mayoría de los casos y con ritmos simples, los alumnos aprenderán diferentes expresiones en la lengua extranjera válidas para ser utilizadas en una conversación real, asimilando el patrón de acento y entonación del inglés (Lowe, 2009), es decir, “aprendiendo canciones, se puede reforzar el vocabulario, la entonación, las habilidades orales y gramaticales” (EMP-L, 2012, p. 7) gracias a la melodía, que facilita que lo memoricen, como señala Díaz (2015):

“La música de las canciones conecta con las zonas sensibles de nuestro cerebro, con nuestra memoria sensitiva, que se corresponde con nuestro hemisferio derecho, que es el encargado de gestionar todo el universo emocional: procesa el aspecto emocional del lenguaje y la música.” (p. 204).

Actualmente es altamente asequible y sencillo para los docentes acceder a un gran número de canciones, ya que *online* se pueden encontrar melodías muy variadas y con letras enfocadas a múltiples *topics* (rutinas, organización y control del aula, tradicionales, de festividades,...). Además, los libros de texto proporcionan CDs con nuevas canciones creadas por el equipo editorial que también estarán a disposición del docente, es éste quien en caso de utilizar libro de texto debe seleccionar aquellas que considere apropiadas y/o combinarlas con otras que crea sean más oportunas para su contexto y su alumnado.

La dramatización supone otro recurso de gran valor en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Por medio de ella los niños aprenden estructuras gramaticales y se ponen en el lugar de personajes para imitar situaciones conocidas o reales, como remarca Onieva (2011):

“Es muy usual el empleo de ejercicios dramáticos en el aprendizaje de segundas lenguas, ya que a través de éste se ejercita la expresión oral, (esencialmente la entonación), se aprenden a usar correctamente las estructuras gramaticales, se asimilan mejor los conceptos así como los contenidos conceptuales y procedimentales. Y es a través de la dramatización cuando los alumnos disfrutan del aprendizaje de una nueva lengua en un contexto más natural, espontáneo y real.” (p. 162).

En Educación Infantil se traduce en pequeñas representaciones de cuentos, rimas o escenas en las que también se fomenta el trabajo en grupo, como señala Aldavero (2008) citado por Torrico (2015), la dramatización también lleva a los alumnos a mejorar su autoconfianza y su trabajo colaborativo en el aula. En estas edades, “young children are not creating ‘roles’ in the theatrical sense but enter these ‘pretend’ situations as themselves” (Hendy, 2015, p.136) pero sin embargo sí que son capaces de “ponerse en el lugar del otro, así como asumir las verbalizaciones como propias, saber cuál es el turno de palabra, y desarrollar la noción del tiempo para reconstruir la secuencia o estructura del cuento” (Vez et al. 2002, p. 219) para lo que el docente deberá prepararles. No en abundancia pero sí que algunos libros de texto proponen este concepto como recurso motivador para la enseñanza de una lengua extranjera en Educación Infantil.

Es común que en el aula de Educación Infantil exista un personaje representado en una marioneta que sea el compañero de viaje de los niños, durante un curso o durante los tres años que comprende la etapa. “Puppets are the tools that we can use to let the children feel that they are being entertained as well as taught” (Fisher, 2009, p. 6), un elemento intermedio entre los discentes y el docente, que ayuda en gran medida en las labores de enseñanza. Los alumnos asociarán este personaje a sus aprendizajes, será con quién compartir descubrimientos o quién les presente conocimientos nuevos, quien les felicite por sus logros o les consuele en momentos difíciles, a quien se pueden abrir sin miedo a ser juzgados, ya que los niños aceptan por lo general las marionetas como no amenazantes, un amigo empático con quien pueden compartir sus

pensamientos y sentimientos sin miedo al ridículo, rechazo o reprimenda. Este amigo está al tanto del mundo interior del niño y puede también comunicarse con el mundo exterior como intermediario (Machado, 2016).

Las marionetas encarnan el personaje de un animal, de un niño, niña, o de un objeto, siendo este último el menos común. Tanto los animales como los objetos son personificados, se les da un nombre y poseen las capacidades de un ser humano (hablar, pensar,...), cobrando vida gracias al docente quien debe demostrar habilidad para conformarle una firme personalidad ya que son así más eficaces (Mayesky, 2015). Son elegidos por el docente o vienen dados por la editorial del libro de texto elegido (en cuyo caso la elección vuelve a recaer en el docente), incluso se puede dar el caso de que sea creado, y por lo tanto elegido, por los propios alumnos.

“La mayoría de las experiencias de aprendizaje de lenguas extranjeras utiliza un personaje; en general, un muñeco, una marioneta que habla la lengua a través de nuestra boca –la del docente–, pero con vida propia” (Vez et al., 2002, p.344), los niños podrán asociar esta nueva lengua al personaje que les acompañe en las horas lectivas en las que la lengua vehicular sea la foránea; especialmente si el docente es el mismo que el tutor de aula, y no otra persona con la que podrían también relacionar el cambio de idioma. Generalmente, las editoriales que diseñan libros para edades tempranas acompañan el material didáctico con una marioneta, un personaje conductor y acompañante de los aprendizajes.

Por último, no se deben olvidar los cuentos o historias y los recursos digitales como elementos motivadores. González y Querol (2016) confirma que:

“La literatura infantil es un motor de motivación en sí misma, consigue que los niños presten atención y adquieran diferentes conocimientos de forma inconsciente; los cuentos acercan el mundo a las aulas, transportando a los niños a situaciones mágicas y llenas de vida.” (p.105).

Siendo su valor educativo reconocido (Kalantari y Hashemian, 2016) se acude también a ellos en el aula de lenguas extranjeras, cuidando su selección ya que de acuerdo con Celce-Murcia (2001) “stories provide appealing materials for young learners linguistically, psychologically, cognitively, socially, and culturally” (Kalantari y Hashemian, 2016, p. 221). Por ello, es común que los libros de texto incluyan en sus unidades historias o que acompañen el propio libro con cuentos cortos adaptados a la edad a la que van dirigidos.

Además de cuentos físicos, también en los últimos años se ha tornado popular incluir una versión digital de los mismos de modo que los niños tengan un contacto interactivo con ellos, promoviendo las tecnologías y la virtualidad tan presentes en la vida actual a todos los niveles, también en el educativo. “Las TIC y la red pueden ser fantásticos aliados para una enseñanza cooperativa de las lenguas que intenta asignar un papel activo a los estudiantes” (Trujillo, 2007, p. 85). No es el único recurso digital que se proporciona, también se elaboran plataformas digitales *online* para realizar actividades en la pizarra digital o en un ordenador, así como material *offline* de nuevo para la pizarra digital.

#### **1.4. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

Una vez expuesto un marco teórico que incluye una vertiente legal y una revisión de la literatura existente relacionada con los libros de texto y con la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en edades tempranas, reflejada la amplia presencia de los libros de texto en las aulas y la escasez de investigaciones que aluden a dicho tema, en el presente trabajo académico se establecen los siguientes objetivos y preguntas de investigación cuyas respuestas pretenden aportar una humilde contribución al campo de estudio que se está tratando.

##### Objetivos

- Analizar libros de texto del área de inglés para Educación Infantil (primer nivel) descriptiva y pedagógicamente.
- Comparar las características que ofrecen los libros de texto estudiados.
- Analizar si los libros de texto cumplen con la legislación estatal y autonómica (currículo de Educación Infantil y currículo de lengua extranjera: inglés).
- Indagar en el currículo oculto y los valores que transmiten los libros de texto analizados.
- Validar una herramienta y un sistema de trabajo que facilite el análisis de libros de texto para esta investigación y para otras posteriores.

##### Preguntas de investigación

1. ¿Se basan los libros de texto en la investigación actual?
2. ¿Se adaptan los contenidos a la legislación vigente en España y Castilla y León para esta etapa y la enseñanza de la lengua inglesa?

3. ¿Es posible adaptar los materiales y propuestas de los libros de texto a las diferentes realidades de un aula?
4. ¿Qué tipo de valores se transmiten en los libros de texto de Educación Infantil de inglés?
5. ¿Son los libros de texto un recurso adecuado para la enseñanza de una lengua extranjera?

## 2. PARTE II: MÉTODO Y DISEÑO

Se detalla, a continuación, el procedimiento general de la investigación partiendo del paradigma metodológico se concreta la metodología utilizada, los criterios de selección de la muestra así como el proceso de validación y elaboración del instrumento de recogida de datos.

### 2.1. METODOLOGÍA

#### 2.1.1. Justificación

Para realizar el estudio se ha optado por un paradigma básicamente cualitativo pues a pesar de que se manejan algunos parámetros cuantitativos, prima el enfoque cualitativo por tener la investigación un cariz descriptivo, manejar una muestra pequeña, obtener los datos principalmente de imágenes y texto, y plantear unos resultados reflexivos, interpretativos e inductivos.

Se pretende indagar en la realidad educativa, eligiendo una parte de la misma, los libros de texto, para proceder a su descripción, análisis y comparación.

#### 2.1.2. Análisis de contenido

Dentro de la perspectiva cualitativa, se ha escogido una metodología basada en el análisis de contenido como técnica para recoger datos por su sistematicidad. De sus resultados se pretende discutir, con fundamentación en un marco teórico, la realidad de unos determinados libros de texto y su influencia en la sociedad a la que atañe.

Según Andréu (2001):

“El análisis de contenido en un sentido amplio [...] es una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados..., u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos [...], el denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimientos de diversos aspectos y fenómenos de la vida social.” (p. 2).

Bernete (2013) concreta más insistiendo en su carácter ordenado y relaciona esta metodología con la comparación entre unidades de muestreo, actividad propia del presente estudio:

“El análisis de contenido es una metodología sistemática y objetivada porque utiliza procedimientos, variables y categorías que responden a diseños de estudio y criterios de análisis, definidos y explícitos. Por esta razón, permite realizar estudios comparativos, entre diversos documentos, o distintos objetos de referencia; entre diversas fuentes o épocas.” (p. 222).

Por tanto, utilizar el análisis de contenido implica establecer un sistema de categorías significativas y explícitas que sean acordes a las propiedades de la muestra y a la fundamentación teórica sobre el tema investigado. Se pueden reutilizar o adaptar variables y categorías de investigaciones previas ya validadas para aportar un cariz más fiable al estudio sin dejar de ajustar las cuestiones a la muestra actual. “El repertorio de categorías no está cerrado de antemano, sino que se cierra una vez inventariadas las expresiones encontradas en los documentos” (Bernete, 2013, p. 240). Como se señala más adelante, así ha ocurrido en el establecimiento del sistema de categorías en el diseño del instrumento de registro de datos de esta investigación.

El análisis de contenido también puede ser útil para aportar un cariz de ratificación del cumplimiento de unos parámetros normalizados. Andréu (2001), referenciando a Krippendorff (1990), denomina inferencias sociológicas estándares resultantes del análisis de un texto a aquellas en las que “se puede evaluar la calidad, nivel, neutralidad y objetividad de un escritor, libro o periódicos. Así como inferir su calidad o defectos, proximidad o lejanía respecto a un criterio determinado, comprobando si se alcanza o no dicho criterio” (Andréu, 2001, p. 20). El criterio en la investigación actual yace en la legislación estatal y autonómica en relación con el período de Educación Infantil y el área de la lengua extranjera (inglés) en dicha etapa.

## 2.2. PARTICIPANTES: MUESTRA SELECCIONADA DE LIBROS DE TEXTO

La selección de la muestra ha atendido a cuatro criterios formulados y considerados por la investigadora como pertinentes para ofrecer unos resultados que respondan a los objetivos y las preguntas de investigación:

1. Libros de texto dirigidos al segundo ciclo de Educación Infantil (3 años).
2. Libros de texto diseñados para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
3. Libros de texto editados con posterioridad a 2013 (LOMCE).
4. Libros de texto publicados en editoriales con mayor y menor alcance y asentamiento en España.

Para el presente estudio se han analizado siete libros de texto de diferentes editoriales. Todos ellos enfocados al primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil (tres años) y al área de inglés como lengua extranjera.

TÍTULO	AUTOR/A	EDITORIAL	AÑO	CÓDIGO
<b>Big Jungle Fun 1</b>	Alison Blair y Jane Cadwallader	<b>RICHMOND (SANTILLANA)</b>	<b>2012</b>	BJF1
<b>Power Phonics 1</b>		<b>SM (University of Dayton Publishing)</b>	<b>2012</b>	PPH1
<b>Power Pets 1</b>	Susan Bolland	<b>SM (University of Dayton Publishing)</b>	<b>2013</b>	PP1
<b>Monster Phonics 1</b>		<b>ANAYA ENGLISH (ANAYA)</b>	<b>2013</b>	MP1
<b>Big Fun 1</b>	Mario Herrera y Barbara Hojel	<b>PEARSON</b>	<b>2014</b>	BF1
<b>Projects: Castles</b>	Blanca Aguilar	<b>ANAYA ENGLISH (ANAYA)</b>	<b>2015</b>	PC
<b>Daisy, Robin and Me Starter (Green)</b>	Alicia Vázquez y Jennifer Dobson	<b>OXFORD</b>	<b>2015</b>	DRMSG

Tabla 1: Resumen de los libros pertenecientes a la muestra.

Los libros han sido seleccionados teniendo en cuenta los criterios anteriormente mencionados, además, dada la magnitud de la posible muestra hubo que elegir un punto de partida del estudio y se tomó como referencia el año 2013, año de aprobación de la LOMCE por tomar una referencia legal. De este modo, sus contenidos deberán estar ya adaptados a la nueva ley. Para disponer de los años

de edición se accedió a la Base de datos de libros de texto editados en España del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, considerando el International Standard Book Number (ISBN) de cada libro, el cual en la mayoría de los casos lo aportan las editoriales. En los casos que no fue así se buscó directamente en la misma Base de datos el título del libro para obtener el año de edición.

Se ha procurado también que las editoriales fueran variadas, incluir editoriales reconocidas y otras menos frecuentadas que ofertaran libros de texto a colegios y docentes en España. No siempre ha sido posible mantener este criterio, las editoriales menos habituales no disponían en su catálogo de libros de texto que cumplieran la tercera condición, por lo que se han visto fuera del análisis.

Todos los libros seleccionados cumplen dichos criterios, excepto dos. Uno de ellos de la editorial Santillana (Big Jungle Fun 1) editado en 2012, se ha considerado relevante incluirlo en el estudio por representar a una editorial clave por su alcance y asentamiento en España. Del mismo año de edición es uno de los libros de SM (Power Phonics 1). En este caso se ha incluido por su estrecha relación con Power Pets 1 (SM, 2013), ambos podrían conformar un todo.

### **2.3. LÍMITES DE INVESTIGACIÓN**

La investigación realizada tiene algunas limitaciones metodológicas y otras de carácter de alcance de la muestra que se deben tener en cuenta por su influencia en los resultados obtenidos después del análisis.

Al iniciar la investigación se decidió centrar el análisis en los libros de texto del alumno, pero es difícil indagar en profundidad sobre lo que el método aporta analizando únicamente el libro y los complementos para el alumno que le acompañan. El método no es sólo el libro de texto como tal, sino una unión de ello y todas las propuestas docentes que rodean y completan al libro. La guía docente o el libro del profesor, distintos nombres para un mismo concepto, o la programación curricular, contienen dicho complemento y, sin embargo, analizarlas detalladamente supondría un estudio paralelo y mucho más amplio del que aquí se pretende, aunque necesario de realizar para próximas investigaciones.

En este caso se han analizado los libros de texto pero también se han tenido en cuenta esbozos de las guías para completar la información relativa al método,

siempre teniendo como núcleo de investigación el libro del alumno. El acceso a las guías ha resultado arduo, pues no todas las editoriales las presentan íntegramente en sus páginas web. Por lo tanto, en algunos casos se ha dispuesto de muestras de la guía, suficientes para recoger la información sobre el enfoque complementario que aportan al libro de texto; en otros casos se ha dispuesto de la programación curricular general, no el detalle que aportaría el libro del profesor; de otros se ha dispuesto de la información de los catálogos de las editoriales para promocionar su producto; y por último, en otros casos se ha dispuesto de la guía del profesor íntegra gracias a la generosidad de alguna editorial. Este hecho limita, en cierta medida, la investigación al no disponer exactamente del mismo material de todos los libros pertenecientes a la muestra. Se especifica a continuación.

	Guía docente / libro del profesor	Programación curricular	Catálogo promocional
Big Jungle Fun 1	Parcial (muestra)		X
Power Phonics 1	Completa		X
Power Pets 1	Completa		X
Monster Phonics 1			X
Big Fun 1	Completa	X	
Projects: Castles		X	X
Daisy, Robin and Me Starter (Green)		Relación esquemática de contenidos	

Tabla 2: Disponibilidad de la guía docente.

En este estudio, no se ha manejado índice de tendencia o frecuencia de uso de los libros analizados porque se pretendía aprender la técnica de análisis de contenidos, pero sería interesante completar esta investigación con algún índice de este tipo.

Por otro lado, hubiera sido interesante completar esta investigación con:

- Entrevistas a docentes o grupos de discusión usuarios de los libros seleccionados, de modo que hubieran aportado una visión práctica de los mismos.
- Cuestionarios cumplimentados por docentes del área de inglés en Educación Infantil en Castilla y León que proporcionaran su opinión personal de la legislación y los planteamientos pedagógicos actuales para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, así como su metodología de aula y recursos metodológicos que utilizaran.

- Observación participativa de la investigadora en aulas en las que se trabajara con los libros de la muestra.

Pero dadas las características espaciales y temporales se discutió esta cuestión y se optó por realizar un análisis estrictamente de los libros, al que seguirán en futuras investigaciones los planteamientos comentados.

## **2.4. PROCEDIMIENTO**

El estudio se ha llevado a cabo siguiendo un orden que comienza con la selección del tema ya que la autora de este trabajo pretendía realizar una investigación que estuviera centrada en la etapa de Educación Infantil y que estuviera relacionada con la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en dicha etapa, por motivos de experiencia y especialización profesional. Analizar libros de texto de Educación Infantil (3 años) diseñados para el área de inglés respondía a dicha premisa.

Establecido el tema se comenzó la investigación enmarcándola en un paradigma cualitativo, específicamente en la técnica del análisis de contenido. Para redactar el marco teórico se pretendía abarcar el currículo de Educación Infantil y el de la lengua inglesa, así como el marco legal de la publicación, difusión y uso de los libros de texto, y realizar una revisión de la literatura y análisis del estado de la cuestión para lo que se recogieron las investigaciones previas realizadas sobre análisis de libros de texto en general y sobre libros de texto de Educación Infantil-inglés en particular. También se recopiló información sobre los enfoques metodológicos considerados más adecuados para Educación Infantil y sobre las metodologías existentes actualmente para la enseñanza de una lengua extranjera en Educación Infantil. Todo ello constituiría una base sólida para plantear los objetivos y las preguntas de investigación, y para diseñar el instrumento de recogida de datos. Para obtener las fuentes se acudió a bases de datos como Google Scholar, ERIC, TESEO o Dialnet, además de bases de datos de revistas científicas como Porta Linguarum, Cuadernos de Pedagogía, Investigación en la escuela o Revista de Investigación en Educación, y libros relacionados con el tema objeto de estudio. Como criterio de búsqueda se procuró que las fuentes fueran lo más actuales posible, posteriores a 2012, aunque no en todos los casos se ha podido cumplir.

Al mismo tiempo se seleccionó la muestra y se procedió a recopilar los libros elegidos por diferentes medios. Utilizando el instrumento de recogida de datos

se reunieron los detalles de cada libro para, posteriormente, proceder a su análisis y plantear unos resultados. Finalmente se redactará una discusión que concluya el trabajo de investigación.

A continuación se presenta el cronograma de investigación:

	2015	2016							
	Dic	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago
Selección del tema	X								
Elección de la metodología de investigación	X								
Marco teórico	X	X	X	X	X	X		X	X
Objetivos y preguntas de investigación	X								
Selección de la muestra	X	X							
Recopilación de la muestra			X	X	X				
Elaboración del instrumento de recogida de datos				X	X				
Recogida de datos					X	X			
Análisis de datos								X	
Exposición de resultados								X	
Discusión									X

Tabla 3: Cronograma de investigación

## 2.5. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Como instrumento para recoger los datos del estudio, y siguiendo la metodología de investigación elegida, se ha diseñado una tabla basada en categorías que permitiera recopilar ordenada y sistemáticamente el contenido de los libros de texto. Para ello se han considerado unos parámetros de previos análisis de materiales escolares que se mencionan a continuación, teniendo en cuenta que existe una base escasa de análisis de libros de texto elaborados para la etapa de Educación Infantil y que éstos presentan una naturaleza diferente a la del resto de materiales escolares enfocados a otras etapas (primaria, secundaria, universidad) al presentar mucha imagen y escaso (o nulo) texto. También es aún más reducida la investigación realizada sobre manuales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en dicha etapa.

Se han adaptado las fases señaladas por McDonough, Shaw y Masuhara (2013) para el análisis de libros de texto: evaluación externa que trata, principalmente, aspectos del diseño, los materiales que se incluyen con el libro así como su cantidad, y la organización en unidades didácticas; y evaluación interna, que cuestiona los estilos de enseñanza-aprendizaje, el contenido didáctico, la

adecuación de las actividades a la edad a la que van dirigidas y a los estilos de enseñanza-aprendizaje. En este caso no se ha seguido la última fase que correspondería con una evaluación global en relación a la aplicabilidad en contextos concretos ya que, como se señala anteriormente, no se ha podido observar el uso de los libros en aulas de Educación Infantil. En su modelo se realizan preguntas para contestar a los aspectos señalados de las fases, que en este caso se han tratado como afirmaciones que necesitaran ser cotejadas de forma afirmativa o negativa: “sí” o “no”. Basarse en un modelo ya validado aporta fiabilidad al estudio.

No ha sido el único modelo, aunque sí el principal, al que se ha recurrido para elaborar las tablas de recopilación de datos. Martínez Bonafé (1992) también propone un instrumento de análisis de materiales en el que primeramente se refleja la caracterización técnica (modelo de escuela, desarrollo del currículo, organización escolar, evaluación, investigación/innovación, códigos de organización del contenido, etc.), fase obvia junto con la parte relativa a cuestionarse a uno mismo en relación con el uso didáctico del libro de texto por el mismo motivo que no se incluye la evaluación global de McDonough et al. (2013): no se ha observado la puesta en práctica del material en ningún contexto determinado, ni la investigadora la ha puesto en práctica por sí misma. Sí que se ha tenido en cuenta la segunda parte que hace referencia a cuestiones relacionadas con los aspectos didácticos que siga el libro de texto en análisis, como:

- “Qué modelo pedagógico sugiere el material.
- Qué contenidos culturales se seleccionan y cómo se presentan.
- Qué estrategias didácticas modela.
- Cuál es el modelo de aprendizaje del estudiante” (Martínez, 1992, p. 2).

Considerando los dos paradigmas de análisis mencionados, se establecieron las siguientes diez categorías, con sus correspondientes subcategorías y variables que se detallan más adelante:

1	DATOS INICIALES
2	DISEÑO
3	MÉTODO
4	ACTIVIDADES
5	EVALUACIÓN
6	CONTENIDO
7	CURRÍCULO EDUCACIÓN INFANTIL
8	CURRÍCULO LENGUA INGLESA
9	CURRÍCULUM OCULTO
10	EJEMPLOS RESEÑABLES

Se escogió una de las unidades de muestreo, un libro de texto, para realizar una prueba piloto y probar, modificar, reestructurar y completar el sistema de categorías y variables, de modo que al finalizar se dispusiera de un instrumento de recogida de datos eficaz para realizar el análisis de toda la muestra. Aun así, las subcategorías se han ido modificando a lo largo del proceso de recogida de datos al necesitar más o menos unidades de registro en función de los libros de texto. Cada modificación se revisaba en los libros ya analizados para que finalmente todos los libros se hubieran estudiado homogéneamente.

Primero se recogen unos “datos iniciales” que incluyen la editorial, el año de edición, el número de páginas, el autor o autora, el ilustrador o ilustradora, el proyecto al que pertenezca el libro y el ISBN. La siguiente categoría, el “diseño”, incluye varias subcategorías que buscan abarcar los detalles de la presentación del libro para analizar posteriormente si son adecuados y útiles para su uso en el contexto en el que serán utilizados. De todas ellas se recogerá “sí” o “no”, y en algunos casos, aquellos susceptibles de ello, se recogerá también el número de veces que se encuentra dicha variable en el contenido del libro y comentarios aclaratorios si son necesarios.

DISEÑO	
Subcategorías	Variables
Encuadernación	Rústica / en espiral
	Fungible
	Perforaciones para dos anillas
Dirección	Horizontal / Vertical

Apertura	Hacia un lado / Hacia arriba
Elementos que incluye	Pegatinas
	CD canciones y/o cuentos
	Cuentos
	Troquelables
	Flashcards
	Murales
	Web para el docente/alumno/familias
	Número de fichas
	Otro
	Marioneta(s) para el aula (docente)
Presentación	Simple / Carpeta / Otro
Tamaño	Centímetros largo / centímetros ancho
Gama de colores	Pastel / Vivos / Primarios / Blanco y negro
Texto	Enfocado al docente
	Enfocado a los alumnos (en las canciones, cuentos, títulos, instrucciones/enunciados, imágenes, otros)
	Tipo de letra (mayúsculas / minúsculas y cursiva/ imprenta)

Las tres siguientes categorías tienen un rasgo común y por ello se engloban en el mismo color. Todas ellas tienen que ver con la forma en la que se transmitirán los contenidos del libro a los discentes. Los métodos o enfoques metodológicos que se pretenden seguir, las actividades que se plantean para cumplir dichas metodologías, y la evaluación que demostrará lo asimilado por los alumnos a través de las actividades y, consecuentemente, las metodologías. En el caso de la categoría “método” se tendrán dos puntos de vista para el análisis: lo que indique la guía docente, la programación curricular o el catálogo promocional (considerado como “en la teoría”); y lo que indique el libro a través de sus actividades (calificado como “en la práctica”). De este modo se podrá comprobar si lo que se señala en la teoría se cumple en la práctica. Desde ambos enfoques en cada subcategoría se detallará “sí” o “no”, y se añadirán comentarios si es necesario. Las subcategorías se han seleccionado teniendo en cuenta el Marco Teórico.

MÉTODO	
Subcategorías	Variables
Principios metodológicos	Lúdico
	Motivador
Metodologías	Por proyectos

	Inteligencias múltiples
	Enfoque comunicativo
	Enfoque natural
	Aprendizaje por tareas
	Respuesta Física Total (RFT)
	Sintético-fónico
	Enfoque basado en temas

La categoría “actividades” engloba tres subcategorías que atienden a cómo se llevan a cabo dichas actividades por el alumnado. Se señalará “sí” o “no” y en caso de respuesta afirmativa se contabilizarán para poder proporcionar unos datos de relevancia de actividades en función de la cantidad. Los datos obtenidos permitirán analizar la tendencia de agrupación de los alumnos en las sesiones y si se abarcan otras acciones que no sean puramente manipulativas.

ACTIVIDADES	
Subcategorías	Variables
Tipos según la agrupación de los alumnos	Individuales / grupales (pequeño/gran grupo)
Tipos de acciones	Pintar
	Dibujar
	Pegar pegatinas
	Pegar otros
	Cortar
	Troquelar
	Contar
	Señalar
	Rodear
	Seguir/repasar el trazo
	Mirar
	Responder preguntas
	Otras

Por último en el bloque que abarca la forma en la que se transmitirán los contenidos del libro a los discentes se encuentra la categoría “evaluación” en la que se detalla también “sí” o “no” y “comentarios” en caso necesario. Tiene tres subcategorías extraídas del Marco teórico que permitirán apuntar qué importancia se le da a la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y si se atiende a la diversidad del alumnado.

EVALUACIÓN	
Subcategorías	Variables
Tipo de evaluación	Procesual / Final
Criterios de evaluación	
Instrumentos de evaluación	Para el profesor / para el alumno

La siguiente categoría hace referencia a los contenidos didácticos generales que pretenden transmitir los libros de texto al alumnado, aquellos que consideren que debe aprender un discente en el primer nivel del segundo ciclo de Educación Infantil. Aportará al análisis la definición y densidad de la estructura del libro de texto.

CONTENIDO	
Subcategorías	Variables
Unidades	Número de unidades
	Descripción
	Organización
Cultural	Británica / Estadounidense / Otros países de habla inglesa (Australia, Canadá, Sudáfrica,...)
Fonética	Británica

Teniendo en cuenta los contenidos generales, se pasa a especificar los contenidos relacionados con los currículos que se debieran cumplir en España y en Castilla y León siguiendo el Marco legal, que se engloban en las siguientes categorías asignándoles un mismo color: currículo de Educación Infantil y currículo de la lengua inglesa para Educación Infantil. Es importante destacar que las unidades de registro corresponden a toda la etapa de Educación Infantil, no únicamente al primer nivel. Todas las unidades de registro señaladas se deben llevar a cabo en los tres niveles, aumentando en dificultad a medida que aumenta el nivel. Por ello en el análisis y resultados, se cumplirá con dichos currículos si se acata de forma básica con lo marcado, pues será lo que corresponda al primer nivel, objeto de la investigación. Sobre sus correspondientes subcategorías se detallará “sí” o “no” y “comentarios” si fuera necesario. Puesto que en ambas categorías se precisan muchas variables, en las siguientes tablas únicamente se especifican los dos, en algunos casos los tres, primeros niveles. Las tablas completas con todas las subcategorías y variables se encuentran en el Apéndice 7.

CURRÍCULO EDUCACIÓN INFANTIL	
Subcategorías	Variables
LOMCE, 2013 (LOE, 2006)	1ª aproximación a la lectoescritura
	1ª aproximación a las habilidades lógico matemáticas
	1ª aproximación a la lengua extranjera
	1ª aproximación a las tecnologías de la información y la comunicación
	1ª aproximación a los diferentes lenguajes artísticos
	Anexo I: Competencias básicas
	Áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil.
	Actividades globalizadas de interés y significativas para los niños
Real Decreto 1630/2006	Desarrollo integral y armónico: físico/motórico/emocional/afectivo/social/cognitivo-intelectual
	Art 6.1. Áreas: conocimiento de sí mismo y autonomía personal / conocimiento del entorno / lenguajes: comunicación y representación
	Art 6.2. Aprendizajes o contenidos de las tres áreas: objetivos /contenidos*/ criterios de evaluación *El detalle por áreas queda reflejado más adelante en el Decreto de Castilla y León
	Art 7. Evaluación: global, continua y formativa
	Art 8. Atención a la diversidad
	Interacciones orales: rutinas y situaciones habituales de conversación
	Orden ECI/3960, 2007
Escucha, comprensión global y memorización y recitado de fragmentos de canciones, cuentos, poesías o rimas en lengua extranjera.	
Utilización de producciones audiovisuales y de las tecnologías la información y la comunicación para el acercamiento a la lengua extranjera.	
Asociación de gestos y movimientos cotidianos a expresiones lingüísticas en lengua extranjera para favorecer la adquisición de léxico y la comunicación.	
Decreto 122/2007 (Castilla y León)	Área I: Bloque I: El cuerpo y la propia imagen, Bloque II: Movimiento y juego, Bloque III: La actividad y la vida cotidiana, Bloque IV: El cuidado personal y la salud.

	Área II: Bloque I: Medio físico: elementos, relaciones y medida, Bloque II: Acercamiento a la naturaleza, Bloque III: La cultura y la vida en sociedad.
	Área III: Bloque I: Lenguaje verbal, Bloque II: Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación, Bloque III: Lenguaje artístico, Bloque IV: Lenguaje corporal.

CURRÍCULO LENGUA INGLESA	
Subcategorías	Variables
Propuesta de concreción curricular de la lengua inglesa para educación infantil en Castilla y León. (2003)	Bloque A: desarrollo de la competencia comunicativa
	Bloque B: primeras reflexiones sobre la lengua y la comunicación
	Bloque C: aprender a aprender y a ser
	Bloque D: saberes generales y conocimiento del mundo
	Evaluación
Currículo integrado hispano-británico para la educación infantil y orientaciones para su desarrollo. (2013)	Enfoque basado en temas (enfoque transversal)
	Temas ( <i>topics</i> )
	Introducción a la lectoescritura del inglés
	Desarrollo de habilidades sociales
	Desarrollo de habilidades numéricas
	Desarrollo del conocimiento del entorno social y natural

Finalmente, la última categoría recoge aquello que las editoriales no quieren señalar explícitamente, pero que está implícito en contenido del libro y que transmite el trasfondo cultural e ideológico de los autores y de la editorial, el “currículo oculto”. Se considera una categoría importante pues es con estos mensajes con los que los discentes empiezan a conformar ciertas ideas y no están controlados por ningún filtro o ley, únicamente el juicio de aquellos que los eligen para utilizar en sus clases. De nuevo se detallará “sí” o “no” y “comentarios” que incluirán ejemplos y una cuantificación. La fiabilidad al rellenar estos datos está supeditada a la opinión personal de la investigadora, aun así, se ha considerado oportuno incluirla para completar el análisis pues Martínez Bonafé también la incluye como uno de los aspectos a ser cuestionados en su modelo.

CURRÍCULO OCULTO	
Subcategorías	Variables
Personaje protagonista	Persona (niño/a): género (másc. / fem.), origen étnico, otro
	Animal: género (másc. / fem.), tipo, otro
	Nombre
	Vestimenta
Otros personajes	Amigos / familia / objetos
Mensajes	En imágenes / en texto
Símbolos	
Ambientación / lugares	Paisajes/ciudades/países
Elementos culturales	Animales: occidentales / orientales / granja / selva
	Alimentos: occidentales / exóticos / fruta / otros
	Juguetes
	Objetos
	Cuentos

Para cerrar, se ejemplifican con algunas imágenes lo resaltado del currículo oculto en la categoría “ejemplos reseñables”.



### 3. PARTE III: ANÁLISIS Y RESULTADOS

En esta parte del trabajo de investigación se refleja el análisis de los libros de texto seleccionados como muestra, acompañándose de unos resultados que buscan ofrecer una descripción, comparativa y análisis pedagógico de los mismos, que posteriormente den lugar a las conclusiones generales.

#### 3.1. ANÁLISIS DE LOS LIBROS DE TEXTO

Previo a pormenorizar libro por libro, se hace necesario señalar algunos aspectos bastante comunes del diseño. El tamaño es muy similar en todos ellos, exceptuando levemente a PC el cual es de mayor tamaño por su particularidad que se verá más adelante. El más pequeño es DRMSG, por lo que se considera que resultará más manejable para las manos pequeñas de niños de tres años.

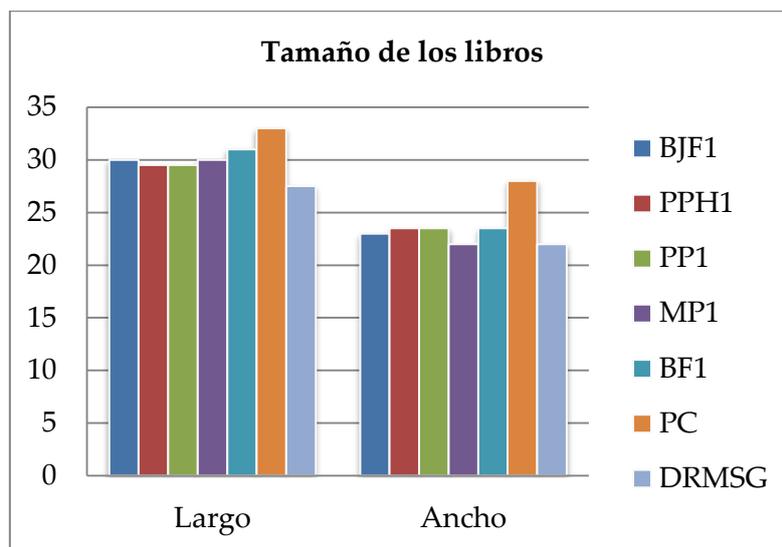


Figura 2: Comparativa del tamaño de los libros seleccionados.

El número de páginas afecta al grosor y al peso, junto con el tamaño. A partir de la siguiente comparativa se puede señalar que BJF1 y BF1 son los más gruesos, y por tanto los más pesados, lo que podría afectar al cómodo uso de sus destinatarios, niños de tres años. Del libro PC no se ha podido obtener una cantidad fija de páginas por su particularidad ya comentada.

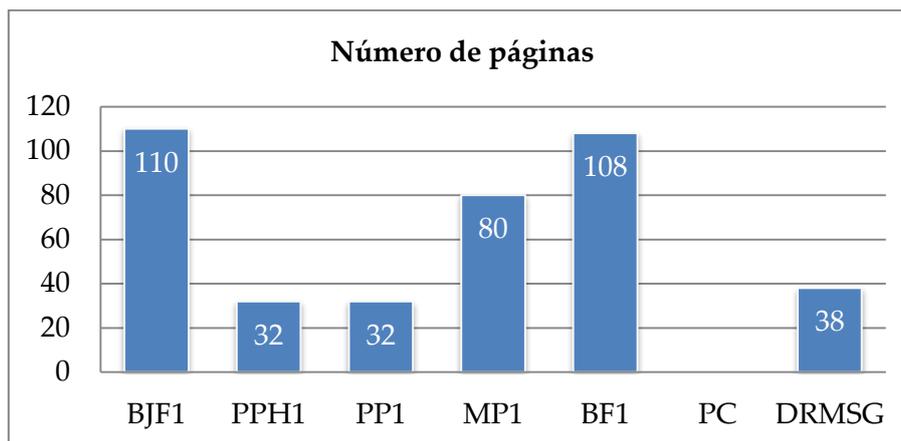


Figura 3: Número de páginas de los libros de la muestra

La gran mayoría de los libros analizados presentan un diseño similar, no siempre cómodo para los niños de este nivel (tres años) y su modo de trabajo en mesas grupales. Seis de los libros presentan una apertura horizontal lateral hacia la izquierda que es acertada al coincidir con la dirección de apertura de los libros regulares de lectura, revistas, periódicos y otros medios de información o entretenimiento de este tipo, sin embargo, no resulta tan propicia si no se le acompaña de una encuadernación en espiral, en vez de rústica, la cual permite doblar el libro consiguiendo que durante su uso ocupe el espacio mínimo determinado por el tamaño del libro cerrado, no interfiriendo con el uso individual del libro de forma simultánea en las mesas de trabajo unidas que son regulares en Educación Infantil. Únicamente dos de los seis mencionados ofrecen esta posibilidad. Un séptimo no presenta apertura lateral ni, por lo tanto, una encuadernación en espiral, sus páginas son hojas sueltas lo que nos lleva a preguntarnos si los libros facilitan la separación de las hojas del conjunto y su posible posterior unión en, por ejemplo, dossieres trimestrales. Encontramos que cuatro de los libros presentan páginas fungibles y cuatro facilitan su nexo a través de un sistema de anillas, coincidiendo ambos aspectos en tres de ellos. Por tanto, como se observa en la siguiente tabla, ninguno de los libros responde, al que se considera, ideal de comodidad que supondría una encuadernación en espiral, con apertura lateral y páginas fungibles con perforaciones para anillas u otros encuadernadores.

	Dirección horizontal	Encuadernación en espiral	Apertura lateral	Páginas fungibles	Perforaciones para anillas
BJF1	X		X	X	X
PPH1	X		X	X	X
PP1	X		X	X	X
MP1	X	X	X		
BF1	X	X	X		
PC					X
DRMSG	X		X	X	

Tabla 4: Características del diseño de los libros de la muestra

Otro aspecto común a todos los libros de la muestra se encuentra en el colorido de sus páginas, que utilizan siempre colores vivos que pretenden que atraigan a su público (los niños) e incluyen imágenes en blanco y negro en mayor o menor medida pensadas para que los alumnos las coloreen.

En la cuestión del tipo de texto varía, como se puede observar en el Apéndice 1. Todos presentan texto enfocado al adulto, docentes o familiares, a través de letras minúsculas tipo imprenta, característica que solo tiene sentido para que los familiares puedan comentar con sus hijos lo realizado en el colegio y crean un vínculo familia-escuela, ya que si este no es su objetivo el texto debería estar en el libro del profesor. También la mayoría (todos excepto PP1) refleja texto dirigido a los alumnos, sin embargo el tipo de letra seleccionado en tres de ellos (BJF1, PPH1 y DRMSG) no se ajusta a su edad: minúsculas tipo imprenta, ya que generalmente en este nivel solo reconocen mayúsculas y aunque siempre hay excepciones de aulas en las que sí aprenden letras minúsculas este primer año su tipografía es cursiva. Los otros dos libros (MP1 y PC) podrían adecuarse a dicha necesidad presentando letras minúsculas con tipografía cursiva.

A continuación se detalla libro a libro, ordenados por año de edición, atendiendo a los criterios previamente recogidos en el apartado 2.5 de la Parte II del presente trabajo de investigación. De los datos relativos al diseño, al haberse reflejado en común, solo se detallará aquello que sea particular del libro en cuestión.

### **Big Jungle Fun 1 – RICHMOND (SANTILLANA), 2012**

Está editado por la editorial Richmond Publishing, perteneciente al Grupo Santillana y se incluye en el proyecto titulado Big Jungle Fun, que abarca los

niveles de tres, cuatro y cinco años. Ha sido elaborado por Alison Blair y Jane Cadwallader, e ilustrado por Gustavo Mazali.



Figura 4: Portada del libro Big Jungle Fun 1

El *Student's book* incluye dos sobres, uno con 16 cuartillas de pegatinas (una por unidad, dos con los personajes, tres con gomets, y dos con pegatinas de evaluación positiva) de las cuales destacamos las de evaluación positiva por considerarse acertadas ya que, se las pegue el docente o se las peguen los propios niños, significarán una confirmación de que han hecho algo correctamente, lo que se espera que les motive a seguir aprendiendo y no a acumular pegatinas para que sus padres se sientan satisfechos; y otro con 12 troquelables de material para trabajar los contenidos (uno por unidad y tres con los personajes protagonistas) que resultan interesantes pues no ofrecen únicamente *flashcards* sino recursos de aprendizaje manipulables por los niños, aunque su montaje es un poco difícil para su edad. También viene acompañado de un CD Multi-ROM con dos actividades y una historia, con su correspondiente actividad, por tema para poder trabajar lo visto en el aula en casa, proporcionando un beneficioso enlace entre el colegio y la familia si ésta se involucra y apoya a los niños en sus aprendizajes de la escuela. Opcionalmente se podría ampliar con otro libro de actividades (*Activity Book*).

Para el docente se ofrece un DVD de recursos digitales *offline* con material para la pizarra digital, láminas de las historias, un gran libro con historias tradicionales y su CD, fichas del libro plastificadas en tamaño poster para trabajarlas previamente de manera grupal, y otros recursos como las marionetas de los personajes principales y las melodías de las canciones. Llamen la atención por ser menos comunes las fichas plastificadas que permitirán dar un enfoque mucho más comunicativo y grupal a las fichas individuales, ya que se podrán comentar y realizar conjuntamente antes de ser realizadas por cada niño en su libro.

El libro se presenta dividido en nueve unidades (*At school, My family, My face, Clothes, Transport, Food, Animals, Outside*), tres asequibles unidades por trimestre aunque la duración de los trimestres por lo general no es idéntica, y seis variadas lecciones por unidad (de la uno a la cuatro se trabajan vocabulario y conceptos, en la cinco una canción, y en la seis experiencias del mundo real). En total el libro tiene 108 fichas centradas en actividades individuales que contemplan principalmente las siguientes acciones ordenadas de mayor a menor repetición: dibujar, pintar, pegar pegatinas. El número de fichas puede resultar excesivo ya que da lugar a demasiadas actividades individuales que reduce el tiempo para actividades grupales o comunicativas, más lúdicas, sensoriales, lingüísticas, corporales y de dramatización. Será tarea del docente realizar estas últimas en las actividades complementarias a la ficha, como de algunas propone la guía del profesor. Además, analizando los elementos que piden dibujar se observa que algunos de ellos pueden ser demasiado complicados para niños de tres años (un coche, una caja de juguetes, una imagen de la historia, etc.), quienes serán capaces de dibujarlos de acuerdo a sus capacidades, y por tanto se espera que el fin de dibujar algo no sea la perfección del dibujo en sí.

La promoción del libro de texto afirma que se éste se basa en el principio metodológico motivador, además de las metodología de RFT y enfoque basado en temas. Además, puede considerarse que sigue un enfoque lúdico al plantear juegos por ejemplo en los recursos resultantes de los troquelables y natural ya que en la guía se apoya el *input* del docente. La evaluación se indica que es procesual y final, aportando unos criterios de evaluación para el docente pero carece de propuesta de autoevaluación para el alumnado, que ayudaría a motivar sus aprendizajes en mayor medida y como apoyo a las pegatinas previamente mencionadas.

Presenta contenidos relacionados con los títulos de las unidades que cumplen con el currículo español, así como con el currículo propuesto para la lengua inglesa, exceptuando la poca interacción oral y escrita que se aprecia en el libro pero que se deberá suplir en las sesiones por parte del docente. También cumple con los *topics* más básicos propuestos por el currículo hispano-británico, a excepción de la introducción a la enseñanza de los fonemas (*synthetic phonics*), a través de los que incluye contextos variados (aula, estanque, patio del colegio, selva, banco, etc.) que ayudan a ampliar los conocidos por los niños, así como animales más y menos comunes (hipopótamo, ballena, ardilla) de distintos

hábitats (selva, bosque, granja, mar). Como alimento poco común destaca la bellota y se presentan comidas (frutas, platos preparados, etc.) y bebidas.

Cada unidad presenta canciones tradicionales de la cultura inglesa, algunas de ellas modificada la letra para que concuerde con los contenidos del tema. En conjunto, las melodías (y algunas letras) y las historias tradicionales inglesas que se le proporcionan al docente pueden resultar suficientes como contenido cultural si se enfoca correctamente.

Por último sobre el currículo oculto llaman la atención varios aspectos que consideramos podrían modificarse para transmitir una imagen y valores más reales:

- Las imágenes de familia que muestra se corresponden al tipo de familia convencional, ignorando los distintos tipos de familias que existen en la actualidad.
- Cuando se refiere al docente lo hace únicamente en género femenino, no sabemos si las motivaciones de este hecho están relacionadas con que la mayoría de los docentes en Educación Infantil son mujeres o con algunas de las directrices marcadas por el uso de un lenguaje no sexista.
- La vestimenta de los géneros coincide con concepciones tradicionales vistiendo la madre y la abuela de rosa, y el niño y el padre de azul.
- Siendo conscientes de que los niños repiten lo que ven, se observa a niñas cuidando del bebé y jugando con muñecas, y no obstante un niño debería poder jugar a ser papá sin miedo a no cumplir lo que se espera de él.
- Se repiten situaciones en las que niños conducen diferentes transportes y, sin embargo, a las niñas las llevan, hecho que contrasta con la realidad de muchas mujeres conductoras.
- Se presenta un granjero con género masculino a pesar de que también existen granjeras que pueden conducir tractores y liderar una granja.



Figura 5: Niños conducen barcas, a la niña la llevan

Aunque también se reflejan otros aspectos más acordes con la realidad:

- Aparecen niños de diferentes orígenes étnicos y/o culturas.
- Niños y niñas con oso de peluche y muñecas.
- Niño con dolor, llorando. Sin intención de que se malinterprete, llama la atención que no ponga a niñas o señoras mostrando sentimientos o en apuros, como es habitual.
- Comida sana, que no fomenta la comida basura.
- Las hadas son de ambos géneros, no femeninas como es habitual.

El personaje principal que conduce toda la trayectoria del libro y del cual el docente dispone de la marioneta se llama Tommy, un tigre claro perteneciente al género masculino. Sus compañeros son Polly, un loro cuyo género no termina de ser claro, y Tina, una tortuga claramente de género femenino.



Figura 6: Personajes principales

En definitiva, es un libro extenso, que puede resultar acertado si se dispone de un tiempo semanal considerable que permita la realización de las fichas y todas sus actividades relacionadas.

### **Power Phonics 1 – SM, 2012**

Es un libro que forma parte del Plan de Publicación de la Universidad de Dayton y pertenece al proyecto Power Pets, lo distribuye únicamente la editorial SM. Ha sido desarrollado por el equipo de dicha editorial, destacando Coral George como asesora, Susan Bolland y Jayne Williams como críticas, y Sheila Cabeza de Vaca y Marina Gómez como ilustradoras. Llama la atención que entre el equipo no hay un autor o autora definido, ni tampoco se señala un coordinador responsable de los contenidos. Otra particularidad se encuentra en que todos los miembros del equipo principal pertenecen al género femenino.

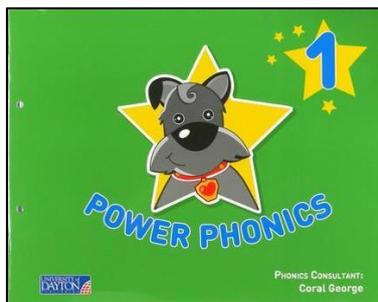


Figura 7: Portada del libro de texto

Incluye varias *flashcards* (16 troquelables) presentadas en un librito anexo, y seis canciones en un CD que trabajan diferentes fonemas cada una, éstas se corresponden en número con las unidades no así con el orden de los fonemas, lo que demuestra falta de coherencia. También ofrece una web online<sup>1</sup> a la que puede acceder el docente para consultar los vídeos de los sonidos (el sonido, la palabra y la acción correspondiente) y fichas relacionadas con las palabras representativas de dichos sonidos. Por último, se acompaña de la marioneta del método: Diggy Dog.

La metodología principal que subyace al libro está enfocada a trabajar la fonética del inglés a través del método sintético fónico. El hecho de hacer hincapié en la fonética es relevante, ya que apoyará a los niños en su futura pronunciación, una de las bases para hablar correctamente el idioma. Aun siendo positivo el trabajo por fonemas, 24 es un número bastante elevado para trabajar durante un curso escolar, demasiados para poder ser realmente asimilados por los niños. Otros métodos más reconocidos que también trabajan por fonemas (Jolly Phonics) no tienen como objetivo tantos en un solo año (42 en total). El resto de metodologías por las que la guía docente identifica al método (enfoque comunicativo, RFT, lúdico y motivador) no se pueden apreciar en las fichas del libro impresas, por lo que será tarea del docente incluirlas en las sesiones, con posibilidad de apoyarse en lo pautado por la guía del profesor. Sobre la evaluación, la propuesta curricular marca unos objetivos y criterios de evaluación individuales mínimos que deberán ser valorados por el docente, sin dividirlos en diferentes niveles que atiendan a la diversidad del alumnado, ya que no todos seguirán el mismo ritmo de aprendizaje. No se fomenta tampoco la autoevaluación, como técnica importante a través de la cual los niños podrían ser conscientes de sus propios aprendizajes.

<sup>1</sup> <http://daytonespanaadmin.grupo-sm.com/archivosCMS/3/3/53/usuarios/262306/9/PPhonics/browser.swf>

Contiene seis unidades, dos por trimestre, tituladas *I'm hungry!*, *My family*, *My clothes*, *Be careful!*, *Help me, please!* y *In the park*. La mayoría son temas tópicos a excepción de los dos dedicados a acciones determinadas. Las demandas del currículo para Educación Infantil por lo general quedan satisfechas, pero del currículo integrado hispano-británico únicamente cumple con cuatro *topics*. Todas las unidades siguen un orden común comenzando cada una con una breve historia hilo conductor de los contenidos de esa unidad, algo acertado pues se le da un contexto a los contenidos. Las 29 fichas trabajan los contenidos de forma individual indicando acciones de pintar, señalar y troquelar principalmente. Para completar las horas de clases de las que se disponga al trimestre se deberán realizar actividades relacionadas con las fichas incluyendo actividades grupales o comunes, sensoriales, corporales, manipulativas, emocionales e incluso más comunicativas pues se echan en falta. También relacionadas con la práctica de los fonemas, ambas propuestas en la guía del profesor.

En cuanto a los contenidos, además de los fonemas, se pueden observar animales occidentales de la granja y la selva que no tienen en cuenta otras culturas, colores, alimentos (fruta), paisajes, un juguete, diferentes objetos y miembros de la unidad familiar, así como acciones y expresiones sencillas de uso común. No se refleja un fondo de culturas de países de habla inglesa que aportarían más riqueza y contextualización al aprendizaje del idioma, por ejemplo a través de festividades como *Easter* o *Halloween*.

Sobre el currículum oculto destacan tres aspectos: presenta un personaje principal conductor del método y otros dos personajes secundarios (protagonistas en los siguientes niveles), siendo todos ellos animales de género masculino. Esto puede llevar a pensar que los personajes femeninos no pueden ser protagonistas, que no son tan relevantes como los masculinos, cuando todos deberían ser tratados por igual.



Figura 8: Protagonistas de los tres niveles de Power Phonics

Además, el modelo de familia clásica estándar que se refleja en las imágenes no abarca los diversos tipos de familias que existen en la actualidad y llama la atención también que en dos situaciones en las que dos personajes necesitan ser ayudados éstos son femeninos, y quienes les ayudan, masculinos.



Figuras 9 y 10: Familia estándar y personajes femeninos ayudados por masculinos

Mencionar por último que el libro está pensado para ser combinado con PP1, de modo que se puedan adecuar la cantidad de contenidos a las horas disponibles para la enseñanza del idioma. El esquema que propone se encuentra en el Apéndice 2.

En definitiva, destaca la estandarización en cuanto a los temas y el modo de desarrollarlos, pensado para ofrecer conocimientos muy básicos de la lengua, aun siendo diseñado para niños de tres años. Combinando PPH1 con PP1 se construye un método más completo, pero continúa obviando metodologías relevantes para la enseñanza-aprendizaje del inglés como la metodología de aprendizaje por tareas o el aprendizaje significativo.

### **Power Pets 1 – SM, 2013**

Es un libro publicado de nuevo a través del Plan de Publicación de la Universidad de Dayton, distribuido únicamente por SM y perteneciente al proyecto Power Pets. El equipo de producción principal está compuesto por Susan Bolland como autora, Sheila Cabeza de Vaca y Marina Gómez como ilustradoras y David Cole y Susana Sánchez como equipo editorial, siendo nuevamente mayoritariamente de género femenino.

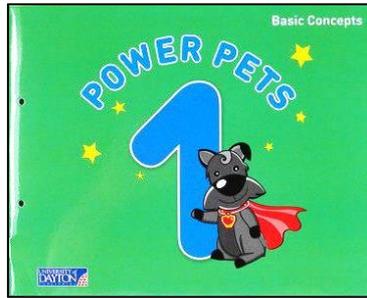


Figura 11: Portada del libro de texto

Incluye 16 *flashcards* (troquelables) presentadas en un librito anexo, y 16 canciones tradicionales de la cultura anglosajona en un CD que proporcionan un vínculo con dicha cultura acercando a los niños al contexto real de habla de la lengua extranjera. Sin embargo, los contenidos de las canciones no coinciden al completo con los del libro, demostrando una falta de coherencia que provoca que las canciones tengan que ser trabajadas con independencia de los contenidos del libro aunque la guía del profesor aporta unas pautas y fichas extras para ello. Esto no facilita un aprendizaje global, coherente e interrelacionado. Además se valora que haya dos canciones dedicadas a rutinas (*good morning* y *goodbye*) a pesar de que resultan escasas pues a través del ritmo y “la Música, podemos conseguir mejorar el vocabulario, la pronunciación, la entonación, el acento y la gramática además de crear un aprendizaje significativo y constructivo” (Pérez y Leganés, 2012, p.131), y muchas otras rutinas podrían incluirse también con canciones (*clean up, make a line,...*) aprovechando dichas ventajas. También los docentes pueden acceder a una web online<sup>2</sup> en la que se pueden escuchar 25 canciones (16 de ellas coinciden con las del CD) y descargar una ficha para cada una, así como ver vídeos de 11 de las canciones interpretadas por niños.

Todas las páginas siguen el mismo patrón, por un lado se presenta la ficha y por el lado reverso únicamente la instrucción para el docente de lo que se tiene que hacer en esa ficha, siendo un total de 15 y demandando siempre actividades individuales: troquelar, repasar el trazo (iniciación a la lectoescritura) y pintar son las más repetidas. Así, será necesario completarlas con actividades grupales o colaborativas, más significativas y comunicativas, relacionadas con los contenidos que se tratan (de dramatización, sensoriales, emocionales,...). La guía del profesor da para ello unas propuestas.

---

<sup>2</sup> <http://daytonespanaadmin.grupo-sm.com/archivosCMS/3/3/53/usuarios/262306/9/SongsDVD/browser.swf>

Está dividido por unidades cuya separación no se refleja en la presentación de las fichas lo que hace que resulte confuso pues nada indica cuáles corresponden a cada unidad, parece un todo y no un trabajo por temas como indica la guía según la cual hay seis unidades, dos por trimestre, tituladas: *I'm hungry!*, *My family*, *My clothes*, *Be careful!*, *Help me, please!* y *In the park* cada una con una historia conductora de contenidos, las mismas que presenta PPH1, que no aparecen en el libro de texto de PP1 pero que se considera que si son ofrecidas por el docente en un recurso independiente, no resulta perjudicial pues esto forzará a un trabajo más colaborativo, grupal y comunicativo. Los contenidos básicos están enfocados a colores, formas, números (1-3), trazados, animales, alimentos que no incluyen ninguno de carácter exótico (manzana, naranja, plátano y helado), un juguete que extraña que se encuentre aislado tratándose de niños de tres años, y varios objetos. Los animales que aparecen son occidentales y pertenecientes al contexto de la granja, obviando otros contextos como pueden ser la selva, el bosque o el ártico (exceptuando al "mono", que por sí mismo no puede ser representativo). La secuencia de algunos de los contenidos se encuentra en el Apéndice 3.

En conjunto no cumplen completamente con el currículo español marcado por las leyes de educación vigente, por ejemplo no se trabajan los sentimientos y las emociones. Tampoco cumple del todo con el currículo de la lengua inglesa ya que no se aprende a aprender, ni a ser, ni hay un conocimiento del mundo, y si nos ceñimos al contenido de las fichas no cumple con los *topics* que propone el currículo hispano-británico ni hace referencia a las festividades tradicionales de la cultura anglosajona. Además, presenta una estandarización en el aprendizaje de los colores que no se da en la vida real, pues los niños están rodeados de todos ellos y la actividad diaria les pedirá aprenderlos desordenadamente y agrupados o no de modo aleatorio.

Se señalan como metodologías un enfoque comunicativo, lúdico, motivador y RFT, también sintético-fónico si se combina con PPH1. No obstante, la metodología de RFT no se observa en el libro de texto aunque sí que hace referencia a ella la guía para el profesor con actividades que la abarcan. Otras metodologías como el aprendizaje por tareas, las inteligencias múltiples o los proyectos también están ausentes y, por tanto, no está del todo acorde con los planteamientos pedagógicos actuales. La evaluación se plantea en los objetivos y criterios de evaluación para el docente detallados en la programación curricular, excluyendo a los discentes cuando, a pesar de su corta edad, pueden

ser capaces de autoevaluarse con actividades diseñadas para ello, lo que les ayudaría a ser conscientes de sus propios avances, algo que promueve la legislación.

Como currículum oculto vuelve a destacar el personaje principal con género masculino, el mismo que en PPH1: Diggy Dog del que el docente dispondrá de la versión en marioneta. Sus compañeros, personajes principales de los siguientes niveles, también son personajes masculinos (Marty Mouse y Kitty Cat) como ocurre en PPH1. Habiendo sido PP1 elaborado con posterioridad a PPH1, se podrían haber creado personajes protagonistas femeninos, aunque fuesen los mismos animales: una perra, una gata y una ratona, lo cual sería positivo si se utilizan ambos libros simultáneamente, pues de lo contrario la situación sería la misma: realzar un género sobre el otro.

Es un libro muy básico, aunque sea para niños de tres años, más aun si no se combina con PPH1, afirmación que no puede sorprender pues la propia editorial lo señala como un libro de “*basic concepts*”.

### **Monster Phonics 1 – ANAYA ENGLISH (ANAYA), 2013**

Editado por ANAYA y perteneciente al proyecto Monster Phonics de cinco niveles no tiene un autor claro, aunque sí un ilustrador: Hernán Ritto, dentro de un equipo en el que se encuentran editores, diseñadores, compositores de canciones, etc. Este hecho lleva a preguntarse quién ha sido el encargado de coordinar el proyecto y todos los detalles que lo forman.

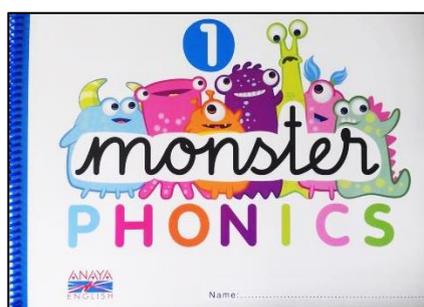


Figura 12: Portada del libro

Incluye una hoja de pegatinas, algunas de ellas para realizar las fichas y otras de evaluación positiva de lectura que responde a la competencia de aprender a aprender, una hoja con troquelables para formar un recurso con los fonemas objetivo, y dos cuentos de lectura enfocados cada uno a unos fonemas y unas “palabras con truco” (*tricky words*). También incluye un DVD que contiene dos

cuentos, ocho canciones muy simples pero acordes con los fonemas, ocho videos para aprender los sonidos de las letras y ocho videos para aprender a leer. Para el docente ofrece otros recursos llamativos que pueden resultar muy efectivos para trabajar los fonemas y la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura como dados de fonemas, *flashcards*, una pizarra de letras magnéticas, tableros de atención y láminas de las canciones que recuerdan a algunos de los materiales del método Jolly Phonics.

También, las páginas siguen un mismo formato: en el anverso diferentes actividades por hoja para trabajar la lectura y escritura de los fonemas; y en el reverso enunciados de las actividades, letras de las canciones y letras difuminadas del fonema que se esté trabajando hoja. Son un total de 40 fichas que presentan actividades individuales que implican principalmente acciones de decir (89), señalar (82), escuchar (47), estando todas las acciones en concordancia con el proceso de lectura y escritura que, en definitiva, es individual. Sin embargo, basándonos en la literatura, se considera que el trabajo grupal y cooperativo siempre actúa en beneficio de los aprendizajes. Por ello, se espera que el docente incluya actividades de este tipo a través de otros recursos, por ejemplo, la pizarra de letras magnética.

Contiene ocho unidades (*s, a, t, p, i, n, m y d*), correspondiendo cada una con un fonema de los ocho objetivo. Cada unidad tiene cinco fichas cuya secuencia resulta acertada al englobar los diferentes puntos de vista básicos para trabajar el aprendizaje de los fonemas: la primera presenta el fonema, la segunda presenta un contexto en el que aparezcan palabras que utilicen dicho fonema, la tercera obliga a reconocer qué palabras correspondientes con unos dibujos tienen ese fonema, la cuarta une los fonemas conocidos con el nuevo de esa unidad y la quinta es de evaluación. Su objetivo es que los niños aprendan a reconocer, leer, escribir, y formar palabras con ocho fonemas, los más básicos. Para trabajarlos se utilizan algunos animales, alimentos, números y objetos, enmarcados en diferentes contextos y paisajes. En conjunto los contenidos generales son escasos ya que cumplen levemente con todos los currículos. Sin embargo, en este caso no supone una cuestión altamente perjudicial, pues no es este su principal objetivo.

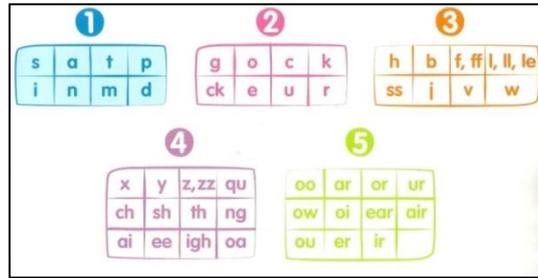


Figura 13: Fonemas objetivo en Monster Phonics

La cantidad de fonemas meta no es excesiva pero tampoco es escasa aunque se podría adecuar si se le da a este libro un enfoque complementario en las sesiones regulares de inglés, pudiendo comenzarse en el segundo o tercer trimestre (hay que tener en cuenta el periodo de adaptación) y no completarse al acabar el curso, sino continuar en el segundo curso de Educación Infantil.

La metodología principal es la sintético-fónica, plenamente acorde con el objetivo, desde un enfoque motivador que se centra principalmente en la representación de cada fonema con un monstruo de modo que resulte atractivo a los niños conocer monstruos nuevos que les ayudarán a recordar los fonemas realizando asociaciones. La evaluación está presente tanto para los alumnos (autoevaluación) como para el docente en la última ficha de cada unidad, en la que los niños señalarán y repetirán los fonemas aprendidos, unirán los sonidos y leerán las palabras que aparezcan. Cuando lo hagan correctamente se les dará a los niños una pegatina con la frase *I can read!*

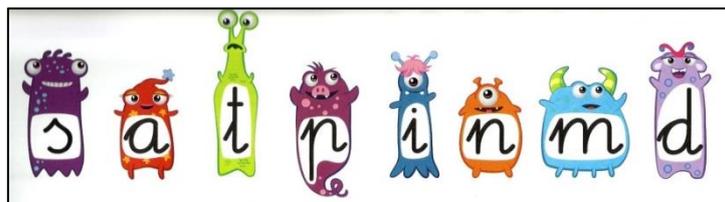


Figura 14: Monstruos Monster Phonics 1

Así, como currículo oculto se encuentran varios mensajes en las imágenes:

- Más monstruos masculinos (5) que femeninos (3). El número debería ser igualado.
- Únicamente aparece el padre, y ningún otro miembro de la unidad familiar.
- Es el padre quien se muestra llevando al niño en el carrito. Escena peculiar, pues no es la que habitualmente se refleja.

- Chico toca la batería y aparece en la cocina. La primera imagen transporta a ideas tradicionales, la segunda es más innovadora y real, ambos géneros pueden ser igual de capaces para tocar la batería o cocinar.
- Niña con muñeca. Imagen estandarizada y tradicional.
- Señor adiestrando al perro. Las mujeres son mostradas en menor medida como amaestradoras de animales, siendo igualmente capaces.

En conclusión, por sí solo este libro no puede constituir el método para el aprendizaje del idioma. Debe ser un complemento a otro tipo de tareas sensoriales, comunicativas, dramáticas, manipulativas, corporales y lúdicas, que, de forma significativa, conformen el aprendizaje del inglés.

### **Big Fun 1 – PEARSON, 2014**

Es editado por Pearson Education y está enmarcado en el proyecto Big Fun. Sus autores son Mario Herrera y Barbara Hojel, quienes son presentados como experimentados en la construcción de libros de texto educativos para la etapa de Infantil, así como para otras etapas. Ambos tienen estudios en educación, uno de ellos también en enseñanza del inglés como lengua extranjera, formadores de profesores dando talleres y seminarios, uno de ellos profesor en Infantil. Dar a conocer a los autores aporta creencia en lo que han elaborado, pues la experiencia en docencia con niños de esta etapa aporta conocimientos esenciales para diseñar materiales, actividades y tareas. Como ilustradores encontramos a Blanca Barrera, Luis Briseño, Laura González, Félix León, Hugo Miranda, Javier Montiel y A Corazón Abierto, siendo el único libro de los presentes en la muestra que cuenta además en sus ilustraciones con producto de empresa ilustradora. Sus páginas están llenas de imágenes que combinan dibujos con fotografías reales lo que le hace muy original.



Figura 15: Portada del libro

Como elementos añadidos al libro para el alumno adjunta un CD-ROM que fomenta la unión entre familia y escuela con sus actividades de repaso y/o ampliación (ocho cuentos y actividades de las unidades y para trabajar fonemas) de los aprendizajes realizados en el aula. Incluye también dos hojas de pegatinas (una pegatina por unidad y una grande para el portafolio) y cuatro hojas de troquelables divididos por unidades. El CD con las canciones, rimas y vocabulario se incluye en el *Workbook* (libro de ampliación), no siendo dichas canciones tradicionales inglesas ni del todo agradables para el oído aunque sí que están muy enfocadas a los contenidos de las unidades. Para el docente se proporcionan otros recursos: material para la pizarra digital, DVD (canciones, historias, ejemplos de RFT, ejemplo del *Show time*), *flashcards* grandes, posters y una marioneta de aula del personaje protagonista: Busy Ant, una hormiga.

Se organiza en nueve unidades, una por mes, ocho enfocadas a distintos temas (*My class, My body, My family, My toys, My lunch, My clothes, Animals, My world*) y una última titulada *Show time!* que engloba representaciones finales de cada unidad. Todas siguen el mismo esquema: una ficha de presentación del tema, dos fichas con contextos diferentes para introducir y practicar el vocabulario objetivo, una ficha en la que tienen que pegar troquelables para practicar el vocabulario y las estructuras, una ficha para introducir conceptos matemáticos (incluyendo formas y números), una ficha para trabajar la lectoescritura a través de los colores, dos fichas que forman un *Little book* para trabajar la lectura, la escucha y el *role-play*, una ficha para trabajar diferentes valores, otra ficha que presenta un contexto real en fotografía para acercar a los alumnos más en profundidad al mundo natural que les rodea, una página para realizar proyectos plásticos y creativos relacionados con la ficha anterior, y una última ficha para repasar la unidad. Los *Little book* se llevarán a casa y servirán de conexión con las familias. La guía del docente aporta una propuesta de temporalización de los contenidos que responde a diferente disponibilidad horaria.

Los contenidos son amplios trabajando objetos del aula, partes del cuerpo, miembros de la familia, juguetes, comidas y bebidas, ropa, animales, profesiones y objetos relacionados, números, verbos de acciones, colores, pronombres demostrativos, estructuras orales, sentimientos, tamaños, formas, lugares y valores. También inicia en la lectura y la escritura, e introduce conceptos básicos del ámbito científico. En conjunto se ajustan en gran medida a lo establecido por el currículo oficial, únicamente se echa en falta una conexión

con la cultura de países de habla inglesa que contextualizaran la lengua en diversas situaciones, a través de canciones, historias o festividades culturales.

Cada unidad comprende 12 fichas con actividades que implican acciones variadas en su mayoría individuales (decir, encontrar, pintar, dibujar, pegar, cortar, señalar, seguir el trazo, encontrar, escuchar, unir, etc.). Sin embargo, se puede remarcar que se encuentran también tareas grupales en las dramatizaciones finales (actividades de dramatización), realización de proyectos (actividades manipulativas), trabajo de valores (actividades emocionales y sociales) y actividades de autoevaluación, todas ellas respondiendo a las directrices del currículo oficial. No tanto así la apreciación de actividades lingüísticas que se decantan por la repetición, por ejemplo: “*Say: this is a table!*”, lo que priva a los niños de que verbalicen producciones orales de manera más espontánea, significativa y comunicativa.

Se indican como métodos que sigue el enfoque comunicativo, RFT, lúdico, motivador, basado en temas y basado en competencias, que se corresponden en su mayoría con las actividades al analizar el libro de texto. Aquellas que no se trabajan con las fichas del libro se plantean en la guía para el docente, completando así todas las metodologías. La evaluación es procesual y final, para las cuales en la guía se indican unos criterios de evaluación. Los instrumentos para dichas evaluaciones se concretan en la última ficha repaso de cada unidad (*Assessment for Learning*), y en el *Show time*, ambos tanto para el docente como para el propio alumno (autoevaluación). Destacar la autoevaluación como metodología poco común muy favorable para los niños y que realmente se refleja en varios puntos de las unidades del libro. El aprendizaje de los fonemas (metodología sintético-fónica) se plantea como secundario y no como una metodología principal, pero no deja de ser un enfoque positivo más y que, al no insistir sobremanera en ello no tiene por qué convertirse en abrumador para los discentes.



Figura 16: *Show Time unit*

Como currículo oculto se observan algunos aspectos a comentar:

- Personas (niños y adultos) de diferentes orígenes étnicos que reflejan la realidad.
- Maestras y no maestros, que lleva a preguntarse si se debe a que la mayor parte de dichos profesionales son de género femenino en Educación Infantil o con una posición que revele un lenguaje sexista.
- Niña mirándose al espejo, cuya interpretación lleva a calificar al género femenino de “presumidas” o preocupadas por su belleza.
- Familia estándar, que no está en la tónica de las familias actuales.
- Niño juega con el camión y el coche; niña con el osito de peluche y la muñeca, ambos tópicos de género.
- Madre con zapatos de tacón, a pesar de que muchas mujeres reales no usan tal calzado en su día a día.
- Mujer bombero y dentista que aportan una visión innovadora pero real; sin embargo en otra imagen se representa a una enfermera con una mujer, que vuelve al enfoque sexista.
- Hombre policía, médico, jardinero y conductor, todas ellas profesiones comúnmente atribuidas al género masculino.



Figuras 17 y 18: Niños y adultos de diversos orígenes étnicos

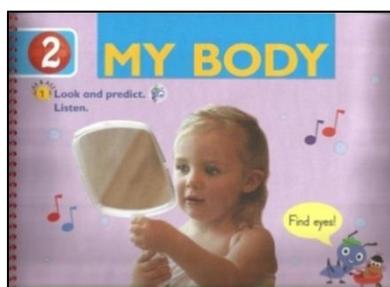


Figura 19: Imagen sexista del libro

En conclusión se subraya la densidad del libro que abarca muchas metodologías y contenidos, todas acertadas, además de la cantidad de imagen y

su gran colorido. No resultan tan convenientes algunos de los mensajes sexistas que transmiten ciertas imágenes. Por último, señalar que para trabajar con este método se necesita disponer de muchas horas a la semana, de modo que si no es el caso resulta excesivo para un curso escolar.

### **Projects: Castles – ANAYA ENGLISH (ANAYA), 2015**

Material editado por ANAYA de la autora Blanca Aguilar e ilustrado por Tatio Viana. Al ser un proyecto diseñado en español, ha sido traducido al inglés por Rachel Bland (BAKUN S.L.), lo cual da una visión contradictoria: por un lado hace pensar que no fue inicialmente concebido para favorecer la enseñanza-aprendizaje del inglés y, por lo tanto, los contenidos no sean acordes con dicha idea; y por otro lado al utilizar una metodología por proyectos, la cual defiende que a través de cualquier tema se pueden aprender gran cantidad de contenidos transversales y globalizados partiendo de algo real y significativo (Ruíz y Mérida, 2016), se puede entender que no importa la lengua vehicular que se utilice para tratarlo pues el enfoque de aprendizaje será positivo para mejorar tanto los conocimientos de una lengua materna como los de una lengua extranjera.

Está enmarcado dentro del proyecto Projects que incluye tres proyectos diferenciados: *Castles*, *Water* y *Dinosaurs* (Apéndice 4). Los dos primeros están enfocados a cualquier curso de Educación Infantil, sin embargo el tercero está más enfocado al último curso de dicha etapa. Los tres libros se guían por el mismo planteamiento metodológico de modo que por seguir criterios que han dado pie a esta investigación (indagar las metodologías de inglés como lengua extranjera) se ha elegido para este trabajo analizar únicamente uno de ellos, el proyecto titulado *Castles*.

Presenta un diseño original, no es un libro en sí sino que son varios elementos recogidos en una carpeta vertical. Esto hace que el tamaño exterior sea grande (33 x 28 cm), conteniendo en el interior componentes de varios tamaños.

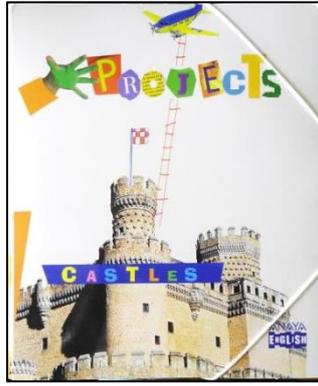


Figura 20: Portada de la carpeta

Incluye diversos elementos, todos ellos relacionados con el tema de los castillos: cinco hojas de pegatinas (personajes y elementos del castillo, y gomets), un cuento, 9 hojas con troquelables (cuatro de ellas con las letras del abecedario inglés en mayúsculas repetidas varias veces y una de ellas con tarjetas pequeñas con palabras de los elementos y personajes del castillo en mayúsculas y por el reverso en minúsculas cursivas), 16 *flashcards* (2 hojas de troquelables) en cuyo reverso está escrita la palabra en mayúsculas y minúsculas cursivas (imitan una baraja de cartas), cuatro murales para completar por los niños, un libro informativo del tema, un cuento con forma de castillo para que completen los niños, un pergamino, un sobre pequeño de plástico transparente con cierre para guardar las letras y 21 plantillas para actividades individuales las cuales están perforadas para poder ser unidas por dos anillas.

El método “por proyectos” obliga a presentar un diseño menos convencional al que presentan el resto de libros analizados, pues su fin radica en crear un proyecto vivo y modificable en función de los intereses y las curiosidades de los niños. El “libro”, en consecuencia, trata de aportar el material necesario para dar respuesta a las preguntas más lógicas que podrían hacerse los niños, y trabajar sobre ellas, pero al mismo tiempo aporta “hojas” en blanco para dar cabida a otras cuestiones. Llama la atención que no aporte un CD con canciones (y las propias rimas o poemas que sí que aporta por escrito) que pudieran estar ligadas con el tema y ser acordes a la época, pues resulta escaso el trabajo de escucha de la lengua, ya que aunque la lengua utilizada por el docente sea siempre el inglés, las canciones aportan ritmo, musicalidad, ayudan a mejorar la pronunciación y favorecen las producciones orales en la lengua objetivo por parte de los niños (Pérez y Leganés, 2012). La guía sí que indica que se escucharán, bailarán y cantarán Cantigas de Alfonso X el Sabio pero estas no

son en inglés. Esta circunstancia no impide que se trabaje la inteligencia musical, la cual sí que está presente en el método.

Las actividades que se realizan con todos los materiales son individuales, algunas con posibilidad de ser realizadas en pequeño o gran grupo. Se realizan acciones como dibujar, escribir, recitar poemas y asociar imágenes, construir un fantasma, hacer una poción, etc. que se complementan con otras en la programación de dramatización, emocionales, sensoriales, manipulativas, lingüísticas, comunicativas y corporales.

No está dividido en diferentes temas puesto que todo gira en torno al mismo: los castillos. No obstante, el libro informativo del tema lo aborda desde seis distintos enunciados: *Not all castles are alike, But almost all of them have...*, *Ladies, knights and other castle inhabitants, Could this be the knight in the castle?, And in the towers and the dungeons...* y *You can hear royal music in the great halls*. Por tanto, los contenidos que plantea son: reconocer castillos con diferentes edificaciones, conocer las partes de un castillo estándar, sus habitantes y objetos, conocer a El Greco y algunas de sus obras, realizar una pócima conociendo sus ingredientes, conocer los instrumentos de la época y poemas, y leer, entender y escribir un cuento medieval. El análisis de los contenidos respecto al currículo está coartado ya que representan una parte de lo que se trabajaría en un curso escolar. Teniendo esto en cuenta, sí que sigue los currículos. Sin embargo si se trabaja el proyecto en el primer o segundo trimestre, el estilo del texto no estaría correctamente enfocado a los niños ya que el alumnado por lo general no está tan avanzado en el aprendizaje de la lectoescritura en dichos meses.

Se observa un aspecto contradictorio en el hecho de utilizar el inglés como lengua vehicular pero trabajar contenidos culturales españoles (Gloria Fuertes, el Greco, imágenes de castillos españoles, Alfonso X el Sabio), únicamente el cuento hace alusión a un castillo de Reino Unido. Puede ser debido a que, si se comparan los materiales para el proyecto en español con los materiales para el de inglés, el cuento es el único que se ha aportado a mayores, su creación ha sido específica para la enseñanza de este idioma y para ello se ha utilizado un contexto acorde a la lengua. Además, si se pretende darle un enfoque útil al aprendizaje de la lengua inglesa, este tema (los castillos) no es el más adecuado, pues aprenderán conceptos y expresiones que no les serán de utilidad en la vida real y que pueden resultar complicadas (por ejemplo: *blacksmith, troubadour, jester, drawbridge...*). Sin embargo, por otro lado, igual que aprenderían

palabras “poco” útiles en español con el proyecto pero que les aporta riqueza de vocabulario y cultura, lo mismo puede suceder en inglés, con la diferencia de que para la mayoría de los niños, en primero de infantil, es el primer contacto que tienen con la lengua y que, por tanto, no tienen una base como sí que tienen de su lengua materna.

PC tiene una clara intencionalidad de trabajar con la metodología de proyectos partiendo de la temática de los castillos pero también dice seguir y sigue otros métodos: enfoque comunicativo, motivador e inteligencias múltiples. Sobre el último llama la atención que no tiene en cuenta la octava inteligencia: inteligencia naturalista. Se establece una evaluación procesual a través de unos criterios de evaluación divididos por inteligencias (inteligencias múltiples) para el docente que no incluye la competencia de aprender a aprender.

Contiene varios mensajes (currículo oculto) en las imágenes y los tres últimos también en el texto: las brujas que aparecen son todas mujeres, el sabio es un hombre, el príncipe se representa como el héroe que tiene que salvar a la princesa y la madrastra, mujer, es malvada y envidiosa

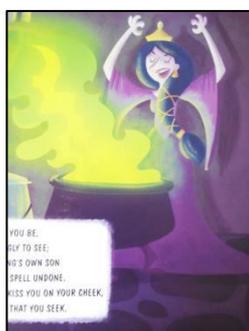


Figura 21: Madrastra/bruja malvada

Por último, destacar que la duración recomendada del proyecto es de al menos un mes dependiendo de lo que se quiera profundizar en la investigación sobre castillos, tanto para el proyecto en inglés como para el proyecto en español. Sin embargo, se considera que no puede recomendarse la misma duración si los contenidos son los mismos, pues se dispone de muchas menos horas para la enseñanza-aprendizaje del inglés que de las generales para trabajar en la lengua materna. Por tanto, llevar a cabo el proyecto en inglés supondrá más de un mes.

Para completar el proyecto en la guía se señala que se necesita contar con un castillo o abadía que pueda ser visitado por los niños en una excursión, y se propone como personaje conductor un bufón de la época.

## Daisy, Robin and Me Starter (Green) – OXFORD, 2015

Es un libro editado por Oxford University Press escrito por Alicia Vázquez y Jennifer Dobson, e ilustrado por Helen Poole y Sharon Harmer, por lo que su elaboración se atribuye por completo a un equipo femenino con un integrante de origen español y el resto de origen anglosajón, atendiendo a sus nombres. Pertenece al proyecto Daisy, Robin and Me el cual oferta tres libros por nivel: *Green*, *Blue* y *Red* (Apéndice 5). Los contenidos aumentan en el orden mencionado de colores, con el objetivo de ajustarse a diferente disponibilidad horaria (*Green* – una sesión semanal, *Blue* – dos sesiones semanales, *Red* – tres o más sesiones semanales), lo cual aporta una gran flexibilidad para los docentes, pues podrán disponer del libro que se ajuste a su temporalización sin tener que ampliar o reducir ellos mismos en los aspectos básicos (sí que deberán adaptarse a su diversidad de alumnado). El libro seleccionado se corresponde con el primer nivel (*Starter*) y con la menor cantidad de contenidos (*Green*) que se entienden como los que el equipo editorial considera como básicos.



Figura 22: Portada del libro de texto seleccionado

Incluye tres hojas de pegatinas divididas por unidades y una más con pegatinas de los personajes disfrazados. También incluye un CD con 13 canciones que se corresponden por orden con las unidades y sus contenidos, además de una canción de los números (1-3) y otra dedicada a la expresión *Hello*. Algunas utilizan la melodía de canciones tradicionales inglesas, modificando la letra para adaptarla a los contenidos que se quieren trabajar. La página web de la editorial ofrece unos recursos *online* para el docente consistentes en: consejos docentes (*Two Minute Teachers Tips*<sup>3</sup>), recursos interactivos para la pizarra digital<sup>4</sup> divididos por unidades (canciones, vocabulario y juego), otros recursos para el profesor (fotocopiables), un poster, *flashcards*, el libro de historias; y una

<sup>3</sup> <http://online.oupe.es/ELT/QR/daisyrobinandme/index.html>

<sup>4</sup> <http://oxfordeltcatalogue.es/axt/Daisy-robin-me-IWB/app/index.html#/splash-screen>

zona de aprendizaje online para los alumnos y las familias (*Oxford Online Learning Zone*<sup>5</sup>), un gran aporte para que los niños puedan recordar y compartir sus aprendizaje con sus familiares fuera del ambiente escolar. Si se eligieran los libros *Blue* o *Red* también se dispondría de material para la enseñanza de fonemas.

Las páginas presentan el mismo formato en cada unidad: una cara con una ficha inicial y su reverso con el título de la unidad, nuevas palabras, instrucciones para hacer la ficha y la letra de la canción de la unidad; y otra cara (portfolio) con un paisaje o contexto y en su reverso las indicaciones para realizarlo y un espacio para notas. Las actividades de las fichas son individuales y sus instrucciones se centran en acciones como señalar, encontrar, cantar y escuchar principalmente, lo que hace esperar que las actividades complementarias que se realicen sean grupales, colaborativas, corporales, lúdicas, sensoriales, emocionales y comunicativas. También de dramatización pero este tipo de actividad sí que se observa en el foco de los disfraces de cada unidad y en la dramatización final que plantea uno de los recursos anexos para el docente.

Tiene tres personajes conductores, un niño (Robin), una niña (Daisy) y un ratón (Mouse), marioneta del aula, que se disfrazan en cada unidad de una profesión, dando lugar a los títulos. Está compuesto de una unidad introductoria (*Hello*), ocho unidades (*I want to be a wizard, I...a hedgehog, I...a monkey, I...a cat, I...a train driver, I...a shopkeeper, I...a baker y I...a pirate*) y dos unidades dedicadas a festividades (*Christmas y Summer*), en total 11. Cada unidad contiene una historia, una canción, cuatro lecciones y dos páginas del libro de texto. El planteamiento de las unidades resulta muy atractivo y significativo para los niños, pues disfrazarse es uno de sus mayores entretenimientos, parte del juego simbólico que les da la oportunidad de ponerse en el lugar de otra persona e imitar acciones (Ruiz de Velasco y Abad, 2011). Además, los disfraces elegidos son variados incluyendo animales, profesiones reales y roles ficticios que se contextualizan en paisajes diversos (cielo, selva, granja, estación de tren,...), así como partes de la casa (habitación, jardín, comedor). De este modo los alumnos ampliarán los escenarios que conozcan con otros nuevos.

Los contenidos son heterogéneos incluso en la versión más básica (*Green*), estando enfocados a los siguientes temas: colores, familia, cuerpo, animales, trabajos, juguetes, comida (sin tratarse exclusivamente frutas y verduras, como

---

<sup>5</sup> <http://preprimarydemo.oolz.oupe.es/home/courses>

suele ser habitual), ropa I, navidad y verano. Estos temas aumentan en caso de elegir el *Blue* ya que a los del *Green* se añaden: arcoíris, día y noche, cara, animales de granja, sentimientos, juguetes al aire libre, comida saludable que no incita a los niños a que coman comida basura, ropa II, Halloween y Semana Santa. En caso de elegir el *Red* se añaden a los del *Green* y el *Blue*: colegio, abuelos, acciones, mascotas, gente del colegio, juguetes favoritos y comidas elaboradas. Una muestra de la secuencia de dichos contenidos se encuentra en el Apéndice 6.

De acuerdo con el currículo de Educación Infantil los contenidos de la versión *Green* cumplen en su mayoría con lo pautado, completándose en las versiones *Blue* y *Red*. El currículo para la lengua inglesa también lo cumple, así como cumple con los *topics* propuestos por el currículo integrado hispano-británico.

Este material se basa en diferentes metodologías: enfoque comunicativo, lúdico, motivador, basado en temas y la inteligencia emocional, también el sintético-fónico si se escoge *Blue* o *Red*. A pesar de ello, no todas se pueden observar en el libro como ocurre con el enfoque comunicativo, el lúdico o el trabajo de la inteligencia emocional, por lo que será el docente quien que deberá incluirlas en sus clases. Como modelo evaluativo la guía propone una evaluación final (representación), y una evaluación continua (portfolio). En ambas son partícipes los alumnos por lo que sí que se trabaja la autoevaluación, aspecto muy enriquecedor para los alumnos ya que podrán ser conscientes de sus avances y de lo que deben seguir mejorando. Sin tener acceso a la guía del profesor completa, no se ha podido analizar si se incluyen unos criterios de evaluación para el docente, y si éstos atienden a la diversidad.

Resulta acertado incluir como protagonistas a un niño y una niña, como representación de ambos géneros y a pesar de que ambos son de cultura occidental, a lo largo del libro sí que aparecen otros niños pertenecientes a otras culturas u orígenes étnicos. Sin embargo, se hace una distinción de género en la vestimenta y los colores de la misma, así como con algunos accesorios. Por ejemplo el niño lleva pantalones azules y la niña falda rosa excepto dos veces que lleva pantalón, el niño calza playeras y la niña bailarinas, el niño lleva una gorra y la niña un sombrero y flores. Los disfraces que visten son desiguales y atienden a tópicos sociales, por ejemplo el niño lleva el disfraz completo de mago o conductor de tren y la niña de gata o tendera. Únicamente el disfraz de pirata es bastante igual para ambos. Por otro lado las profesiones en los adultos

están bastante equilibradas: mujer médico y profesora; hombre cartero y limpiador. No tanto los juguetes con los que juegan los personajes: niñas juegan con la comba, pelota, bici y muñeca; y niños con el peluche, scooter y coche.



Figura 23: Imagen de profesiones equilibradas



Figuras 24 y 25: Personajes con diferente origen étnico y comparativa de disfraces

Por último destacar que la familia que se presenta es una familia tradicional que no está en la tónica de las actuales.



Figura 26: Imagen de la familia

En conclusión, es un libro muy completo y adaptable. Cumple con los currículos y sigue bastantes metodologías acordes con los planteamientos pedagógicos actuales. Es motivador para los alumnos, pero les transmite a

través de sus imágenes algunos mensajes estandarizados que no cumplen con la realidad. Se echa en falta un enlace con la cultura anglosajona, que contextualizara el uso de la lengua extranjera en el aula (únicamente la melodía de algunas canciones resulta escasa).

### 3.2. RESULTADOS

Tras la revisión de los materiales anteriormente citados, analizamos algunas de los aspectos comunes, así como diferenciaciones y pautas de trabajo que se encuentran en los libros de texto.

En relación con el formato de presentación, se distingue que entre los elementos que acompañan a los libros de texto en su venta a los alumnos, la mayoría (85,7%) incluyen CD o CD-ROM con canciones, juegos o cuentos interactivos para que los alumnos puedan recordar o aumentar en casa lo visto en el aula. También el mismo porcentaje ofrece como parte de la dinámica del método troquelables, elementos que aun presentando la misma apariencia suponen diferentes conceptos ya que están planteados para convertirse en *flashcards*, palabras, cartas o marionetas. Las pegatinas son otro elemento que se incluye, en mayor o menor medida (71,4%), para realizar algunas de las fichas propuestas. Por último, y a pesar de la relevancia del mundo digital hoy en día así como de la inclusión de la competencia digital en el currículo, encontramos que únicamente el 14,3% da acceso a plataformas *online* a los niños y las familias, porcentaje que se amplía si se incluyen los CD-ROM interactivos (42,9%).

Los libros se presentan organizados en unidades cuyo número oscila entre seis y once, incluyendo en algunos casos unidades de introducción, finales o unidades dedicadas a *festivals*.

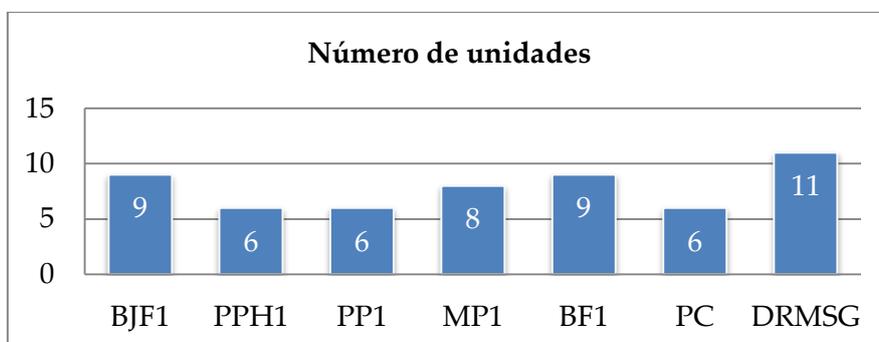


Figura 27: Número total de unidades de los libros de la muestra

Cada una de las unidades tienen de media alrededor de 48 fichas individuales para que realicen los discentes, destacando muy por encima el número de fichas de BJF1 y BF1, que puede resultar excesivo para el primer nivel de Educación Infantil y que les priva de tiempo para realizar otro tipo de actividades.

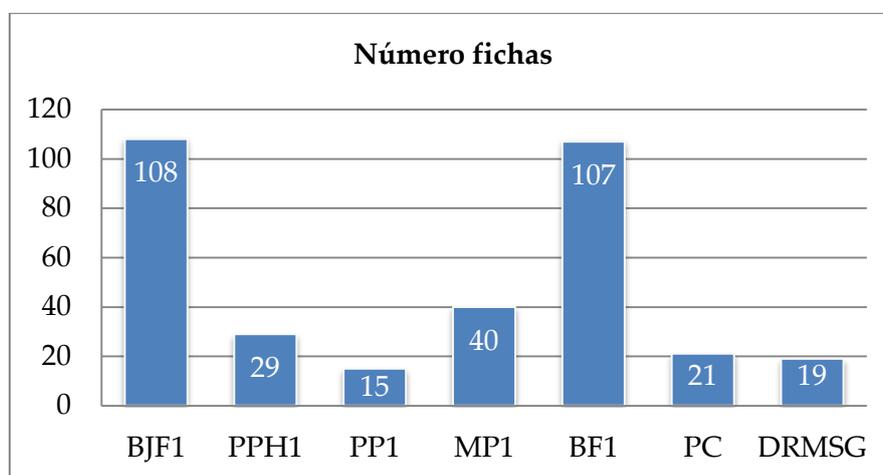


Figura 28: Número de fichas de los libros

A través de las unidades y las fichas se transmiten unos claros contenidos, de los cuales hemos recogido los más comunes en la siguiente tabla donde se puede ver que “animales” y “comida” se contemplan en la totalidad de los libros de la muestra, seguidos de “familia” y “outside”, que engloba diferentes paisajes y contextos, y “cuerpo” y “ropa” en tercer lugar.

	BJF1	PPH1	PP1	MP1	BF1	PC	DRMSG	Total
Clase/colegio	X				X			2
Cuerpo	X		X		X	X	X	5
Familia	X	X		X	X	X	X	6
Juguetes	X				X		X	3
Comida	X	X	X	X	X	X	X	7
Ropa	X	X			X	X	X	5
Animales	X	X	X	X	X	X	X	7
Transportes	X	X		X	X			4
Outside	X	X	X	X	X	X		6
Festividades	X						X	2
Oficios					X	X	X	3
Casa		X		X				2

Tabla 5: Contenidos más comunes en los libros

Otros contenidos que subyacen a los temas que también abarcan todos los libros son los colores y los números, y en algunos también las formas. El trabajo de las

emociones que se regula en los currículos únicamente está ausente en las páginas de los libros PP1 y DRMSG.

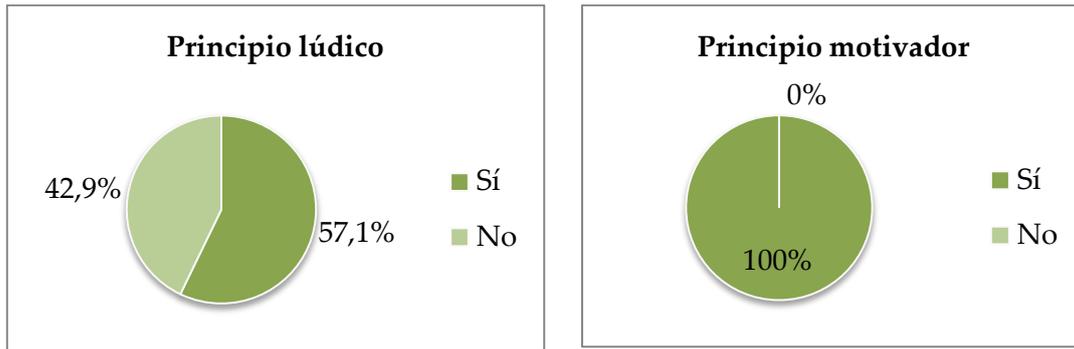
Las fichas que componen los libros plantean unas actividades que se realizan por medio de ciertas acciones que en su mayoría no son acordes con las metodologías de la literatura actual. A continuación se presentan las actividades más frecuentes en los libros de texto de la muestra, las cuales se han obtenido valorando las tres actividades más comunes y completando los datos necesarios en la tabla para poder obtener un total que concluye que, en orden de mayor a menor, las actividades más frecuentes son “señalar”, “decir” y “pintar”. No se ha podido contabilizar el libro PC por su atipicidad en sus fichas e instrucciones, hecho que disminuye la veracidad del total.

	BJF1	PPH1	PP1	MP1	BF1	PC	DRMSG	Total
Dibujar	48	0	0	0	7	X	9	64
Pintar	46	23	9	11	14	X	3	106
Pegar pegatinas	32	0	0	12	7	X	8	59
Señalar	0	80	2	82	8		17	189
Cortar/troquelar	0	16	16	2	14	X	0	48
Seguir/repasar el trazo	1	0	11	17	17	0	0	46
Decir	0	0	0	89	56	0	8	153
Escuchar	0	0	0	47	24	0	11	82
Encontrar	0	0	0	1	35	X	16	52
Mirar	1	4	4	19	16	0	0	44
Unir	4	0	0	0	16	X	1	21
Cantar	9	0	0	0	1	0	11	21

Tabla 6: Tipos de actividades (acciones) de los libros de la muestra

Este tipo de actividades muestra como aspecto común en la mayoría de los libros analizados la escasez de actividades grupales y acciones emocionales (sentimientos y empatía), sensoriales (gusto, olfato, tacto), manipulativas (manualidades), lingüísticas y comunicativas (situaciones que planteen conversaciones reales, que empujen a expresarse oralmente), corporales (psicomotricidad) y de dramatización en las páginas de los libros, exceptuando a BF1 en cuyas páginas se pueden observar este tipo de actividades alternativas.

Los editoriales, como se ha visto en el análisis, dicen seguir unos principios metodológicos entre los que destaca el principio motivador, pues es el más utilizado como referencia para la elaboración de los libros de texto, del mismo modo que el enfoque comunicativo y el basado en temas son las metodologías fetiche, como se puede observar en los gráficos siguientes:



Figuras 29 y 30: Principios metodológicos afirmados

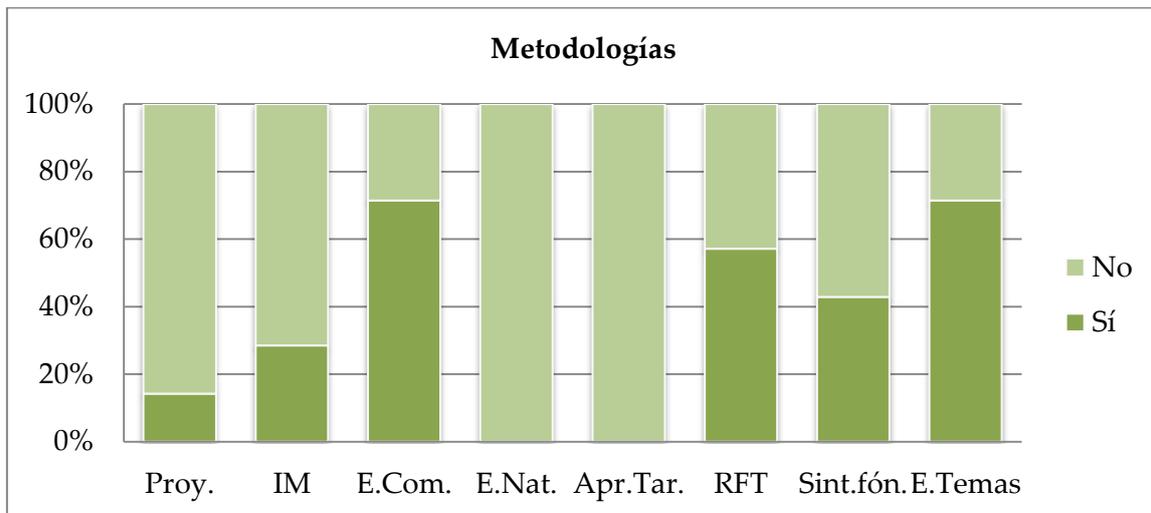
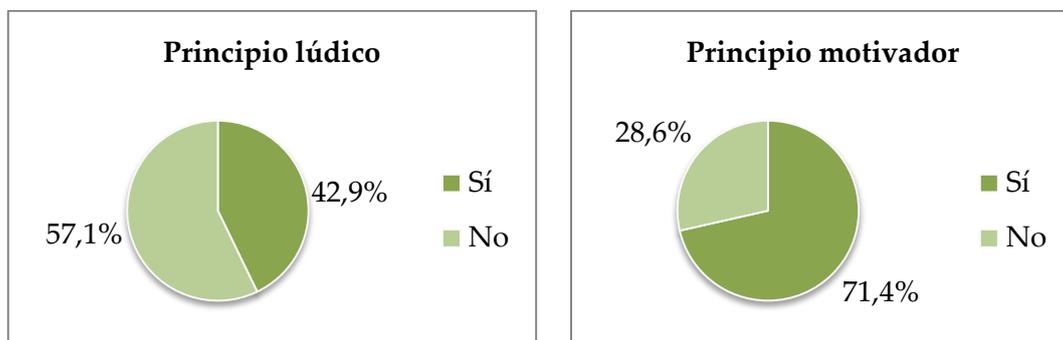


Figura 31: Metodologías afirmadas

Sin embargo, no siempre dichos principios y metodologías se observan en la realidad de los libros, modificando los atractivos porcentajes previos en los que se reflejan en los siguientes gráficos:



Figuras 32 y 33: Principios metodológicos en las páginas de los libros

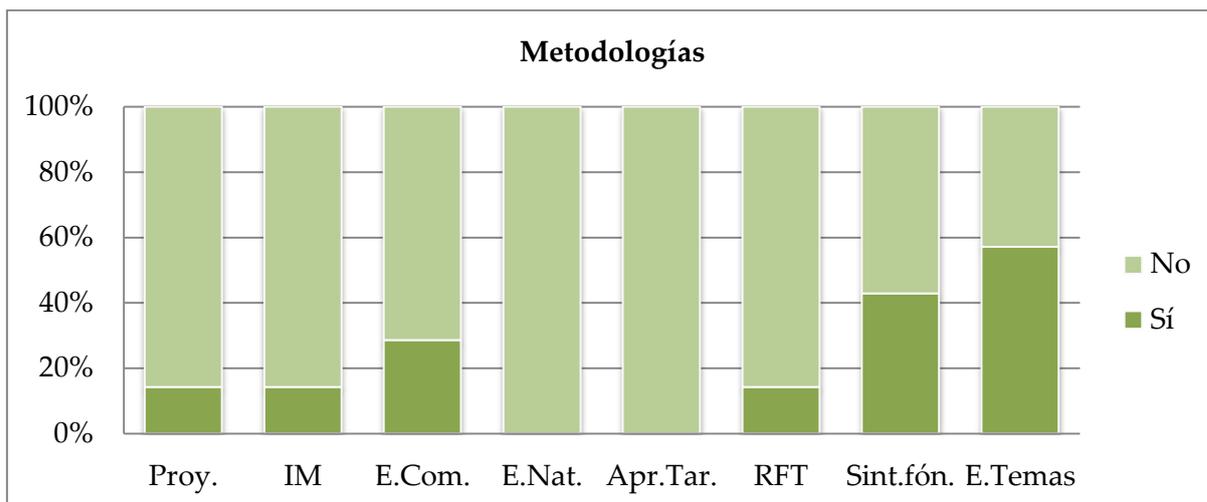


Figura 34: Metodologías en las páginas de los libros

Aunque el tipo de evaluación no se detalla expresamente en los libros, sí consideramos que es importante tener en cuenta si las editoriales ofrecen unos criterios de evaluación e instrumentos de calificación para los docentes en las guías o programaciones curriculares. Encontramos que el 85,7% sí que aportan unos criterios, centrados en evaluaciones procesuales y finales que olvidan la atención a la diversidad, y un 71,4% proporcionan unos instrumentos de calificación. La autoevaluación a pesar de ser positivamente reconocida por el currículo solo está presente en el 42,8% de los libros.

Dentro de lo que consideramos currículo oculto encontramos que el 100% de los personajes conductores son animales, exceptuando un libro que tiene además dos niños como protagonistas y otro que no tiene personaje principal como tal. La predilección que tienen los niños por los animales y su capacidad de personificarles y conectar con ellos (Machado, 2016) seguramente sea la que motive dicha característica, sin embargo, es destacable la desigualdad del género concedido a los animales siendo la mayoría masculinos, y no habiendo ninguno femenino en solitario. Este hecho demuestra que aun en el siglo XXI se sigue dando más prioridad e importancia al género masculino.

En todos los libros analizados nos encontramos con un modelo convencional de familia nuclear a la que se suman abuelos y abuelas, sin aparecer ejemplos ni menciones de familias monoparentales o reconstituidas. Bien es cierto que se trata básicamente de aprender el vocabulario principal de los miembros de la familia, pero de alguna manera, se está transmitiendo a los niños una imagen que no es real. Por otro lado, se hace alusión a otras razas y culturas, no tanto a

minorías étnicas que se encuentran escolarizadas en España, como es el caso del pueblo gitano. A continuación se representa la cantidad de libros que contemplan una variedad cultural, considerando el 100% cuatro libros ya que los tres restantes tienen en calidad de personajes únicamente animales, lo que hace imposible que se dé dicha variedad.

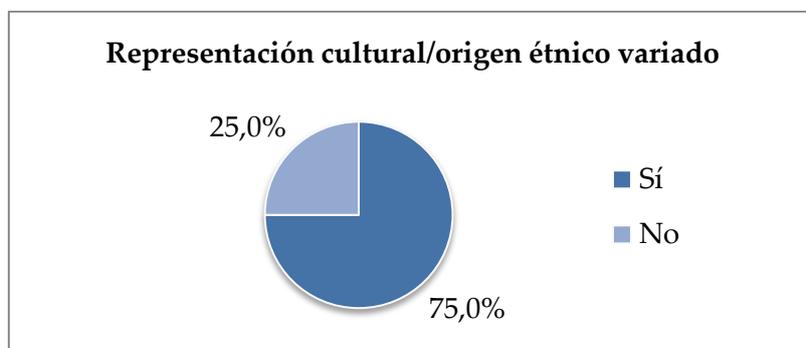


Figura 35: Representación cultural/origen étnico variado



## 4. PARTE IV: DISCUSIÓN

Tras la revisión de la literatura, el establecimiento de objetivos y preguntas de investigación, el desarrollo de la metodología utilizada, el análisis de datos realizado y sus resultados, se debe realizar una abstracción de todo ello que permita plantear unas conclusiones, límites generales del presente Trabajo Fin de Máster y líneas de investigación abiertas.

### 4.1. CONCLUSIONES

El primer aspecto que llamó la atención al disponer de la muestra de libros de texto fue que, como señalaba Pérez (2001), en algún caso los autores no son destacados por las editoriales, pero son minoría, hecho que no confirma a Martínez Bonafé (2002) quien afirmaba que “aunque no poseo datos precisos, parece que el perfil de autoría es cada vez más una plantilla anónima de técnicos en la mecánica traducción de las prescripciones curriculares a un producto muy claramente delimitado de antemano” (Martínez, 2002, p. 86). A pesar de ello, se considera que debiera proporcionarse el nombre del autor o autores en todos los casos, e incluso reflejarse su titulación y capacidad educativa fundamentada, como se señala en una de las guías docentes de los libros.

Como se ha señalado a lo largo de la redacción del presente Trabajo Fin de Máster los libros de texto, especialmente en Educación Infantil, no se materializan en un único libro sino que van acompañados de otros elementos, para los educandos y los docentes que les acompañan en su venta. El estudio realizado nos permite distinguir cuáles son los más populares entre las editoriales de aquellos que señala la literatura como más adecuados en la enseñanza de una lengua extranjera en edades tempranas. Encontramos que los cuentos y las historias son el recurso más utilizado, consideramos por su carácter motivador, natural, significativo, creador de contextos interactivos y promotor de oportunidades para que docentes y discentes usen la lengua inglesa en el aula (Kalantari y Hashemian, 2016). Todos los libros de la muestra los utilizan en diferentes formatos: en cuento físico para el alumno (MP1, BF1 y PC), en cuentos en formato digital (BJF1, MP1 y BF1 para el alumno, y BJF1, PPH1, PP1 y BF1 para el docente), o en historias que introducen las unidades (PPH1 para el alumno, y PP1 y DRMSG para el docente). Le siguen las canciones las cuales son utilizadas por el 85,7% de los libros, los recursos

tecnológicos en sus diferentes modalidades mayoritariamente para el docente pero también para el alumno (*offline* y *online*) mejorando así un aspecto que señalaba Jiménez (2003) y las marionetas, ambos ofertados por el 71,4% de los libros. El recurso menos utilizado, con diferencia, es el de la dramatización, únicamente un libro (BF1) la plantea como actividad para realizar en el aula, y otros dos (PC y DRMSG) por su temática y algún apunte en la guía del profesor parece que también la proponen para poner en práctica. La literatura defiende la dramatización como recurso muy enriquecedor que da lugar a que los niños resuelvan problemas, razonen, tomen decisiones, se comuniquen, utilicen destrezas numéricas, amplíen sus habilidades personales, sociales y emocionales, así como desarrollen su creatividad y aptitud física (Hendy, 2015), por lo que extraña que los libros de texto no le den mayor importancia.

Otros elementos asiduos populares son los troquelables y las pegatinas para uso individual del discente, y las *flashcards*, los póster o murales y *big books* para el docente, ordenados de mayor a menor presencia.

La investigación actual como se ha reflejado en la Parte I, considera unas metodologías y principios metodológicos como los más apropiados para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (inglés) en Educación Infantil que las editoriales deberían considerar en la elaboración del contenido de los libros, circunstancia que podemos corroborar ateniéndonos a los resultados obtenidos del análisis donde nos encontramos ante un factor importante: las editoriales en la propaganda de sus libros de texto afirman que usan determinadas metodologías y, sin embargo no siempre la realidad de sus páginas coincide con las garantías de las editoriales.

El principio metodológico que más propagan es el motivador, la totalidad de las editoriales coinciden en señalar a sus libros como motivadores del aprendizaje, pudiéndolo observar en el 71,4% de ellos, porcentaje consideramos bastante alto, siempre mejorable. El principio lúdico contempla unos porcentajes más bajos en ambas situaciones, 57,1 y 42,9% respectivamente, comprensible si consideramos la dificultad que supone basar en el juego actividades que se realizan en páginas de papel individualmente.

Respecto a las metodologías sorprende la nula aparición del Enfoque Natural y el Aprendizaje Basado en Tareas, tanto en la propaganda como en los propios libros, ambos como se ha señalado muy relevantes para la enseñanza de una lengua según la comunidad científica y también recogidos por la legislación

europea. Únicamente podría considerarse que se acerca a la idea de la segunda el libro BF1. Las metodologías más comunes pretendidas por las editoriales son el Enfoque Comunicativo y el basado en Temas, de las cuales sólo se cumple casi en su totalidad en el caso del Enfoque basado en Temas, probablemente de nuevo por la dificultad de reflejar actividades comunicativas en las páginas de los libros pero que se contemplan, como se ha podido observar en algunos casos, en la guía docente.

En general, la diferencia entre lo publicitado y la realidad es alta como se puede observar en las figuras 30 y 33, lo que lleva a dudar de la palabra de las editoriales, más cuando en algunos casos sucede que sí que se observan metodologías que no menciona la editorial, lo que nos hace preguntarnos si las editoriales no son conscientes de ello o cuál podría ser su razón para no publicitarlas.

El estudio pretendía analizar si los libros de texto de la muestra cumplen con la legislación estatal y autonómica, tanto del currículo de Educación Infantil, como del específico para la lengua inglesa como lengua extranjera. La LOMCE y el Real Decreto se cumplen casi en su totalidad en la mayoría de los libros, siendo MP1 el más alejado de la ley pero por una razón razonable: el método que trabaja es específico para trabajar la lengua extranjera, más concretamente una parte de la misma, por lo que no es perjudicial si no sigue todas las directrices de la LOMCE y el Real Decreto. En general, el aspecto de la competencia básica de aprender a aprender y la evaluación, tanto del docente hacia los alumnos como autoevaluación del alumnado es la menos contemplada, siendo extremadamente importante que los docentes dispongan y se preocupen de una evaluación global, continua y formativa, así como fomentar en los discentes su capacidad para reconocer sus logros y los aspectos que deben mejorar. Los aspectos específicos de la lengua extranjera en el currículo de Educación Infantil español se cumplen, sin embargo, los contenidos que marca el Decreto de Castilla y León, divididos en las tres áreas de conocimiento, dejan que desear principalmente en MP1 (entendible por su carácter específico como se ha señalado previamente) y en PP1. De las tres áreas es el área I, Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, la que menos tienen en cuenta los libros analizados.

Refiriéndonos ahora al currículo de la lengua inglesa la Propuesta de concreción curricular de la lengua inglesa para educación infantil en Castilla y León (2003)

no se ve altamente cumplida, siendo el libro más comprometido con ella BF1. En cuanto al Currículo integrado hispano-británico para la educación infantil y orientaciones para su desarrollo (2013) DRMSG es el libro más fiel a sus indicaciones, incluyendo además 11 de los 17 *topics* que propone.

La atención a la diversidad en los criterios de evaluación es también echada en falta así como considerada necesaria con fundamento en la ley educativa, ya que no todos los niños alcanzarán los mismos aprendizajes. Como propone el Currículo integrado hispano-británico, se debería evaluar con tres niveles de consecución: banda 1 – 10%, banda 2 – 70% y banda 3 – 20% (siendo la banda 1 la más básica).

También nos preguntábamos si los libros ofrecerían un carácter adaptativo que permitiera a los docentes adecuarlos a su realidad de aula, teniendo en cuenta las propias limitaciones del material que representan los libros de texto. Las editoriales son conscientes de que cuanto mayor flexibilidad tengan sus libros a más público pueden ser útiles, más docentes los usarán y, por lo tanto, podrán obtener mayores beneficios. Por este motivo cada una aporta diferentes enfoques que habiliten sus libros de texto como adaptables a través de la oferta de libros independientes que pueden utilizarse también de forma complementaria (SM: PPH1 y PP1), dando la posibilidad de ampliar o profundizar en los contenidos con libros de fichas adicionales, *workbooks* o *activity books* (Richmond: BJF1 y Pearson: BF1), ofreciendo plantillas vacías sin instrucciones específicas para que durante el transcurso del curso se decida qué realizar en ellas o si no utilizarlas (Anaya English: PC), o diseñando tres libros independientes para el mismo nivel que aumentan la cantidad de contenidos en cada uno de ellos incluyendo los del, o de los, libros antecedentes (Oxford: DRMSG). Desde un punto de vista didáctico que contempla el Currículo integrado (2013), la primera opción es la más acertada si ambos estuvieran enfocados correctamente ya que se combinan dos métodos que enseñan el inglés desde dos puntos de vista no opuestos, sino complementarios que aportan riqueza al aprendizaje de la lengua. La última opción es bastante cómoda para aquellos docentes a los que les haya gustado el diseño, contenido y metodología de la oferta de dicha editorial, pues simplemente tendrán que escoger el que mejor se adapte a su disponibilidad horaria y diversidad de aula. Se puede afirmar, por tanto, que los libros en su mayoría sí que son adaptables.

Por último, se pretendía analizar el currículo oculto que incluyen los libros de texto, aspecto muy importante pues transmite unos valores e ideales que los niños asimilarán sin cuestionarlos, hecho que los docentes deberían poder remediar, aun así, las imágenes llegan más claras que las palabras, por lo que es importante tener en cuenta que en los libros se ofrezca un modelo de sociedad actual, variado, que incluya diferentes culturas y orígenes étnicos, con un cariz inclusivo que muestre personas o niños con diferentes necesidades especiales, que abarque modelos de familia distintos al tradicional reflejando familias monoparentales, reconstituidas, de parejas homosexuales, etc., que huya de una imagen sexista en la que destaque el género masculino sobre el género femenino. Del mismo modo que se busca una variedad social, también se debería buscar una sociedad cultural, en la que se incluyeran aspectos de otras culturas (canciones, cuentos, animales, incluso objetos).

Ateniéndonos a los datos sobre el contenido, vemos que existe una mayoría de libros que no contemplan una representación cultural u origen étnico variado, sin embargo, solo uno de los libros debería contemplar dicha característica (PC) ya que el resto (PPH1, PP1 y MP1) no tienen a personajes que sean personas sino animales, por lo que representar variedad en este aspecto queda fuera de su alcance. El libro que más contempla este aspecto es BF1, seguido de DRMSG y, más escasamente, BJF1 al tener también gran cantidad personajes animales. Comparando con el análisis realizado por Martínez (2013) la situación ha mejorado en este aspecto.

Algo que deben mejorar los libros, como señalaban Millares y Martín (2008) en su investigación, es presentar modelos de familia diversos y acordes con la realidad del siglo XXI, y sin embargo, de nuevo en el presente estudio ninguno de los libros del análisis muestra una familia diferente a la tradicional, lo que puede llevar a que muchos niños no se sientan identificados con sus propias familias y crean que su familia no es “normal”, aspirando a tener una familia tradicional cuando las suyas son igual de importantes.

Tampoco resulta beneficioso encontrar una imagen sexista en la que predomina el género masculino y es ésta la que la mayoría de los libros transmiten a través de los personajes principales, la vestimenta de las personas, las profesiones que se les atribuye, los roles típicos en las familias o los juguetes con los que juegan los distintos géneros.

¿Son los libros de texto un recurso adecuado para la enseñanza de una lengua extranjera? Ante esta pregunta, para finalizar, no podemos corroborar que así sea ya que como se ha visto el diseño no es inadecuado pero puede ser mejorable, limitan en gran medida todas las metodologías avaladas por la literatura y aunque cumplen generalmente con varios aspectos del currículo no consiguen abarcarlo en su totalidad, teniendo en cuenta también que no siempre la ley contempla todos los principios didácticos recomendados por la investigación. Así, el principal encargado de plasmar en el aula todo ello es el docente que, a pesar de que escoja un libro de texto como apoyo, deberá adecuarlo a su contexto y, sobre todo, en el área de lengua extranjera, ejercer de máximo portavoz de la lengua objetivo procurando actividades comunicativas y grupales que obliguen también a los discentes a su comprensión, y en la medida de sus posibilidades a su uso. Esta labor la dificulta el libro de texto que actúa en este caso como coartador. Podrían ser los libros de texto útiles para dar ideas de algunas de las actividades que se pueden realizar en el aula de lenguas extranjeras pero, actualmente, ya no es la única fuente a la que pueden acudir los docentes ya que en cursos de formación permanente, en las publicaciones periódicas, en las webs de recursos educativos, en los movimientos de renovación pedagógica, en las publicaciones científicas, etc. se puede acceder a infinita variedad de actividades, recursos, proyectos e investigaciones, aunque el docente, al igual que para escoger libros de texto, deberá mantener un criterio para poder seleccionar la información significativa y desechar la anecdótica.

Por tanto, coincidimos con Martínez Bonafé (2002) quien propone alternativas al libro de texto más acordes con las pedagogías actuales, señala que “la búsqueda de alternativas al libro de texto está directamente vinculada con los esfuerzos de quienes trabajan por una nueva pedagogía para una nueva escuela” (Martínez, 2002, p. 123) y considera que aunque muchos docentes lo consideren una ayuda, en realidad les está obstaculizando su propia potencialidad creativa de enseñanza.

Se considera que el presente estudio puede aportar una herramienta de análisis de libros de texto del área de inglés en Infantil que puede utilizarse en el futuro para analizar otros, siendo interesante que se hicieran este tipo de estudios regularmente con los libros que se publican cada año para que aquellos docentes que tengan que escoger puedan disponer de una visión global y elegir aquel libro de texto que para ellos sea más conveniente y susceptible de adaptación a su contexto y su idea metodológica.

## **4.2. LÍMITES DE INVESTIGACIÓN**

La investigación que se ha llevado a cabo tiene unos límites que se deben tener en cuenta por su influencia en los resultados obtenidos después del análisis.

Las conclusiones del presente estudio no son extrapolables ya que la muestra analizada es muy específica y los resultados únicamente son válidos para dichos libros de texto, aunque puede aportar una idea general de la situación actual de los libros de texto que se editan para el área de inglés en Educación Infantil sin rigor investigativo.

Además, como se ha mencionado, la investigación queda limitada al atenerse para la recopilación de datos principalmente al libro como material, considerando únicamente esbozos de las directrices de las guías docentes por falta de tiempo y espacio.

## **4.3. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN ABIERTAS**

La investigación podría no llegar a su fin en este punto si no que podría completarse con observaciones de aula en clases en las que se utilizasen dichos materiales curriculares de forma que se pudiera ver el efecto del método en la realidad educativa. También se podrían pasar cuestionarios a los docentes que manejen como guía para su labor profesional los libros de texto que en este trabajo han sido analizados, de modo que aportaran una visión personal de cómo ven ellos el libro de texto, si están satisfechos con lo que transmite y el modo en que lo transmite, si lo modifican en alguna cuestión para solventar lo que ellos creen que no es adecuado o para atender a su diversidad de aula, etc.

Estos dos nuevos enfoques requerirán de tiempo, permisos de observación investigativa en los centros escolares y colaboración de los docentes, pero triangularían el estudio actual aportándole mayor fiabilidad.

También se podría solventar el límite de investigación que supone no disponer de todas las guías docentes, obteniéndolas y analizándolas en profundidad, dando lugar a un estudio mucho más amplio, y analizar el índice de frecuencia de uso de cada libro en la Comunidad de Castilla y León, de modo que se dispusiera de datos que señalaran si realmente son escogidos por los docentes y en caso positivo, en qué medida cada uno.

Al estudio también se podría añadir el análisis de la reciente actualización del método Yo-Yo Phonics (2011) de Edelvives, el cual ha modificado su propuesta original denominándolo Yo-Yo Phonics Stars (2016), del que se analizaría el primer nivel Yo-Yo Phonics Stars Starter, correspondiente al primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil puesto que ya cumpliría con la fecha posterior a 2013, requisito de selección de la muestra.

Surge además una cuestión susceptible de ser investigada en el futuro: del mismo modo que, aunque lentamente, los libros de texto se van adaptando a las corrientes pedagógicas más valoradas, como ha ocurrido con la Metodología por Proyectos o la Sintético-Fónica, ¿se adaptarán al resto de metodologías como puede ser, por ejemplo, el Aprendizaje Basado en Tareas o seguirán anclados en su mayoría a los paradigmas clásicos?

## REFERENCIAS

- Aguilar, B. (2015). *Projects: Castles*. Madrid: Grupo Anaya, S. A.
- Alario, M. C., Alonso, M. C., Gómez, B. y Robledo, M. A. (2003). *Propuesta de Concreción Curricular de lengua inglesa para Educación Infantil y Educación Primaria en Castilla y León. Lenguas Extranjeras. Materiales didácticos*. Valladolid: Boecillo Multimedia. Junta de Castilla y León.
- Álvarez, S., Inda, M. M. y Álvarez, M. R. (2012). El trabajo cooperativo y la triple evaluación dinamizan la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista de Investigación en Educación*, 1(10), 76-87.
- ANAYA (2013). *Monster Phonics 1*. Madrid: Grupo Anaya, S. A.
- ANELE (2014). *La edición de libros de texto en España*. Recuperado de <http://www.anele.org/pdf/Edicion%20Libros%20de%20Texto%202014.pdf>
- ANELE (2014). *Código de conducta del Sector editorial de libros de texto y material de enseñanza*. Recuperado de <http://anele.org/wp-content/uploads/2012/03/CDC-ABRIL-2014-Unificado.pdf>
- Antolinez, L. A. y Galindo, A. (2013). *Enfoques didácticos para la alfabetización inicial: una mirada a través de los textos escolares*. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Repositorio Institucional UPN.
- Asher, J. (1977). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook* (7ª ed.). California: Sky Oaks Productions.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Barbero, J., Maestro, A., Pitcairn, C. y Saiz, A. (2008). *Las competencias básicas en el área de Lenguas Extranjeras*. (Cuadernos de Educación de Cantabria, nº 6). Santander: Consejería de Educación de Cantabria. Recuperado de [http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/300/mod\\_resource/content/3/Cuaderno6-](http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/300/mod_resource/content/3/Cuaderno6-)

[Las%20CCBB%20en%20el%20%C3%A1rea%20de%20Lengua%20Extrajer a.pdf](#)

Beltrán-Palanques, V. (2012). Language Skills from a Communicative Approach: A Focus on ELT Textbooks. En Álvarez, P., Fernández, M. J., Borham, M., Díez, M. J., Bautista, S., Ruano, J. y García, B. (Eds), *Research Challenges for Anglophone Studies in the 21st Century*. (pp. 37-50). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Bernal, J., Pérez, P., Fernández, L. y Ladia, C.C. (2013). Analyzing the textbook used for public kindergarten classrooms in the Philippines. *Harris Journal of Education*, 1(1), 85-101.

Blair, A. y Cadwallader, J. (2012). *Big Jungle Fun 1*. Oxford: Richmond Publishing.

Blom, M. y Eriksson, K. (2011). *Análisis del contenido cultural de los libros de texto Buena Idea y Caminando desde una perspectiva intercultural*. (Trabajo Fin de Grado). Uppsala Universitet, DiVA Digitala Vetenskapliga Arkivet.

Bolland, S. (2013). *Power Pets 1*. Unión Europea: University of Dayton Publishing.

Braga, G. y Belver, J. L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de profesionales de educación. *Revista Complutense de Educación*, 27 (1), 199-218. doi: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n1.45688](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45688)

Byers-Heinlein, K. y Lew-Williams, C. (2013). Bilingualism in the Early Years: What the Science Says. *LEARNing Landscapes*, 7(1), 95-112. Recuperado de <http://learninglandscapes.ca/images/documents/ll-no13/ll-no13-v-fin-lr-links.pdf#page=95>

Casals, A. y Viladot, L. (Coords.) (2012). *The European Music Portfolio: A creative Way into Languages. Dossier para el profesorado*. Recuperado de [http://emportfolio.eu/empl/images/stories/materials/deliverables/spanish/UAB-Booklet\\_ES.pdf](http://emportfolio.eu/empl/images/stories/materials/deliverables/spanish/UAB-Booklet_ES.pdf)

- Colás, M. P. (1989). El libro de texto y las ilustraciones: enfoques y perspectivas en la investigación educativa. *Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica*, (7) 41-50.
- Consejo de Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Cambridge University Press. (Traducción castellana: *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002). Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251. doi: 10.3102/00346543049002222
- Decreto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León (Decreto 122/2007, 27 de diciembre). *Boletín Oficial de Castilla y León*, nº 1, 2008, 2 de enero.
- Díaz, R. (2015). Las canciones en la enseñanza-aprendizaje de ELE en la era digital. *Porta Linguarum*, (24), 203-214.
- Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (2013). *Teaching and Researching Motivation*. (2ª ed.). Nueva York: Routledge.
- Dumbravescu, D. G. (2014). *Estatus de los manuales escolares y formación inicial del profesorado de ELE: indicadores de actualización para el ámbito académico de Rumanía*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Repositorio documental de la Universidad de Valladolid.
- Edelvives (2011). *Yo-yo Phonics*. Editorial Luis Vives (Edelvives).
- EFE ECONOMÍA (2014, 20 de Enero). ¿Cómo nace un libro de texto?. El País. Recuperado de [http://economia.elpais.com/economia/2014/01/20/agencias/1390214741\\_029674.html](http://economia.elpais.com/economia/2014/01/20/agencias/1390214741_029674.html)
- Escamilla, A. (2014). *Inteligencias múltiples. Claves y propuestas para el aula*. Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S. L.

- Fernández, S. (2010). Enfoque de acción: Aprender lenguas con "Tareas". En Lluch, A. (Ed), Fernández, S. y Navarro, A., *Enfoque por tareas. Propuestas didácticas*. (pp. 5-20). Embajada de España en Brasil: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/2014/publicaciones/enfoquetareas.pdf>
- Fisher, J. (2009). *Puppets, Language and Learning*. London: Featherstone Education.
- Fonseca-Mora, M.C. y Gómez-Domínguez, M. (2015). Instrumentos de investigación para el estudio del efecto de la música en el desarrollo de las destrezas lectoras. *Porta Linguarum*, (24), 121-134.
- García-Ruiz, R. (2013). *Enseñar y Aprender en Educación Infantil a través de Proyectos*. Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed*. Nueva York: Basic Books. (Traducción castellana: *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. (3ª ed.). Barcelona: Espasa Libros, S. L. U., 2014).
- González, M. M. y Querol, M. (2016). La importancia de los cuentos conocidos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: una propuesta metodológica para el aula de 5 años. *Tejuelo*, (23), 102-131. doi: 10.17398/1988-8430.23.1.102
- Hendy, L. (2015). 'It is only a story, isn't it?'. Interactive story-making in the early years classroom. En Whitebread, D. y Coltman, P., *Teaching and learning in the early years* (4ª ed.). (pp. 136-153). New York: Routledge.
- Hernández, A. (2012). ¿Cómo tratan los libros de texto de bachillerato la crisis económica? Análisis de contenido. *Investigación en la escuela*, (76), 51-64
- Herrera, M. y Hojel, B. (2014). *Big Fun 1*. New York: Pearson Education.
- Holm, M. (2011). Project-Based Instruction: A Review of Literature on Effectiveness in Prekindergarten through 12th Grade Classrooms. *InSight: Rivier Academic Journal*, 7(2), 1-13.

- Jiménez, R. M. (2003). Libros de texto para la enseñanza precoz del inglés: estudio comparativo. *RESLA*, (16), 237-250.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica SA.
- Kalantari, F. y Hashemian, M. (2016). A Story-Telling Approach to Teaching English to Young EFL Iranian Learners. *English Language Teaching*, 9(1), 221-234. doi: 10.5539/elt.v9n1p221
- Kilpatrick, W. H. (1918). *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. New York: Teachers College Columbia University.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Krashen, S. y Terrell, T. (1995). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom* (3ª ed.). Hertfordshire: Prentice Hall Europe.
- Leganés, E. N. y Pérez, S. (2012). Un análisis cualitativo sobre el uso de la música en los libros de texto de inglés en primaria. *Tejuelo*, (13), 102-122.
- Ley de la lectura, del libro y de las bibliotecas (LEY 10/2007, 22 de junio). *Boletín Oficial del Estado*, nº 150, 2007, 23 de junio.
- Ley Orgánica de Educación (LOE) (Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo). *Boletín Oficial del Estado*, nº 106, 2006, 4 de mayo.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, 2013, 10 de diciembre.
- Lloyd, S. (1998). *The Phonics Handbook* (3ª ed.). Essex: Jolly Learning ldt.
- López, M. (2010). Estrategias y enfoques metodológicos del uso comunicativo en las lenguas extranjeras: aplicación teórico-práctica del paradigma pragmático. *Tejuelo*, 7(1), 57-76.
- Lowe, M. (2009). English through music. Book review. *International House Journal of education and development*, (26). Recuperado de <http://ihjournal.com/english-through-music>

- Machado, J. M. (2016). *Early Childhood Experiences in Language Arts: Early Literacy*. Boston: Cengage Learning.
- Malla, N. (2016). Pautas de selección de materiales curriculares en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 707-724. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/47853>
- Martínez, V. (2013). Representación racial, diversidad corporal y género en las imágenes de libros de texto españoles de educación infantil. *Diálogos sobre educación*, (7), 1-17.
- Martínez, J. (1992). ¿Cómo analizar los materiales?. *Cuadernos de pedagogía*, (203), 14-18.
- Martínez, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Martínez, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *rase. Revista de la Asociación de Psicología de la Educación*, 1(1), 62-73.
- Mayesky, M. (2015). *Creative Activities and Curriculum for young children* (11<sup>a</sup> ed.). Boston: Cengage Learning.
- McDonough, J., Shaw, C. y Masuhara, H. (2013). *Materials and Methods in ELT* (3<sup>a</sup> ed.). Chichester: John Wiley & Sons, Inc.
- Millares, P. y Martín, C. (2008). Tratamiento didáctico de la familia en los libros de texto y las guías didácticas de educación infantil. *Íber*, (56), 111-123.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2013). *Currículo integrado hispano-británico para educación infantil y orientaciones para su desarrollo*.
- Molina, J. y Martínez, V. (2014). La representación de la actividad física y los comportamientos sedentarios en las imágenes de libros de texto españoles del segundo ciclo de educación infantil. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(2), 175-200.
- Moreno, F. M. (2015). Función pedagógica de los recursos materiales en educación infantil. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, (133), 12-25. doi: <http://dx.doi.org/10.15178/va.2015.133.12-25>

- Muiños, R. (1999). *Producción y edición de textos didácticos*. Costa Rica: EUNED. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Murado, J. L. (2010). *Didáctica de inglés en educación infantil. Métodos para enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa*. Vigo: Ideas Propias
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Occelli, M. y Valeiras, N. (2013). Los libros de texto de ciencias como objeto de investigación: una revisión bibliográfica, *Enseñanza de las Ciencias*, 31(2), 133-152.
- Onieva, J. L. (2011). *La dramatización como recurso educativo: estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, RIUMA.
- Orden de la Consejería de Educación y Cultura por la que se regula la impartición, con carácter experimental, de la lengua extranjera "Inglés", en el primer ciclo de Educación Primaria y en el segundo ciclo de Educación Infantil (ORDEN, 22 de junio). *Boletín Oficial de Castilla y León*, n<sup>o</sup> 123, 2000, 27 de junio.
- Orden por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil (Orden ECI/3960/2007, 19 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, n<sup>o</sup> 5, 2008, 5 de enero.
- Orden por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León (Orden EDU/721/2008, 5 de mayo). *Boletín Oficial de Castilla y León*, n<sup>o</sup> 89, 2008, 12 de mayo.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive Summary*. (Traducción castellana: *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*). Recuperado de [http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/130/mod\\_resource/content/3/DESECO.pdf](http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/130/mod_resource/content/3/DESECO.pdf)

- Pérez, A. y Leganés, E. N. (2012). La Música como herramienta interdisciplinar: un análisis cuantitativo en el aula de Lengua Extranjera de Primaria. *Revista de Investigación en Educación*, 1(10), 127-143.
- Pérez, M., Pupo, S. y Buenaventura, A. (2011). Metodología para la elaboración de libros de texto en la enseñanza del inglés con fines turísticos. *Ciencias Holguín*, 17 (2), 1-10. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181522301011>
- Pérez, P. y Roig, V. (2009). ¿Enseñar inglés o enseñar *en* inglés? Factores que inciden en la eficacia de la enseñanza y aprendizaje del inglés en Educación Infantil. *CEE Participación Educativa*, (12), 87-99. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n12-perez-esteve.pdf>
- Pérez, T. (2001). El mercado editorial: producción y comercialización de los libros de texto. *Kirikiri. Cooperación educativa*, (61), 30-38. Recuperado de <http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=6037>
- Pingel, F. (2009). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* (2ª ed.). Paris:UNESCO en cooperación con Braunschweig: Georg Eckert Institute for International Textbook Research.
- Pino, M. y Rodríguez, B. (2010). A Study on English Learning Dynamics in Preprimary Schools. *Porta Linguarum*, (14), 29-43.
- Ramírez, N. (2016, 15 de abril). Why the baby brain can learn two languages at the same time. Recuperado el 16 de agosto de 2016 de <http://theconversation.com/why-the-baby-brain-can-learn-two-languages-at-the-same-time-57470>
- Real Decreto por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (Real Decreto 126/2014, 28 de febrero). *Boletín Oficial del Estado*, n° 52, 2014, 1 de marzo.
- Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil (Real Decreto 1630/2006, 29 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, n° 4, 2007, 4 de enero.
- Real Decreto por el que se regula la supervisión de libros de texto y otros materiales curriculares para las enseñanzas de régimen general y su uso

en los Centros docentes. (Real Decreto 388/1992, 15 de abril). *Boletín Oficial del Estado*, nº 98, 1992, 23 de abril.

Real Decreto sobre su uso y supervisión de libros de texto y demás material curricular correspondientes a las enseñanzas de Régimen General (Real Decreto 1744/1998, 31 de julio). *Boletín Oficial del Estado*, nº 212, 1998, 4 de septiembre.

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (RECOMENDACIÓN 18 de diciembre de 2006). *Diario Oficial de la Unión Europea*, nº L 394, 2006, 30 de diciembre.

Resolución de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, por la que se dispone la publicación de la Instrucción de 6 de septiembre de 2000, de la citada Dirección General, referente a la aplicación de la Orden de 22 de junio de 2000, por la que se regula la impartición, con carácter experimental, de la Lengua Extranjera "Inglés" en el primer ciclo de Educación Primaria y en el segundo ciclo de Educación Infantil. (RESOLUCIÓN, 12 de septiembre). *Boletín Oficial de Castilla y León*, nº 198, 2000, 11 de octubre.

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Richmond (2013). *Pip's Phonis*. Richmond Santillana.

Rodríguez, E. (2013). *La fonética sintética en el aula bilingüe de Educación Infantil. Nuevos materiales*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Oviedo, Repositorio Institucional Universidad de Oviedo.

Ruiz, M. C. y Mérida, R. (2016). El desarrollo profesional docente derivado de la aplicación de los Proyectos de Trabajo en un aula infantil. Un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 477-497. doi: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n2.46378](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46378)

Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S. L.

- Salgado, M. y Salinas, M. J. (2009). El número en los libros de texto de Educación Infantil. En González, M. J., González, M. T. y Murillo, J. (Eds). *Investigación en Educación Matemática XIII* (pp. 487-497). Santander: SEIEM.
- Santaolalla, E. (2014). *Análisis de los elementos didácticos en los libros de texto de matemáticas. Aplicación a la etapa de Educación Primaria y valoración desde la perspectiva de los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes*. (Tesis doctoral). Universidad Pontificia Comillas, Servicio de gestión académica y títulos.
- Torrice, F. (2015). *Drama techniques to enhance speaking skills and motivation in EFL secondary classroom*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad Complutense de Madrid, E-Prints Complutense.
- Tosi, C. (2010). El mercado de los libros de texto. Un análisis sobre el proceso de edición. *IX Congreso Argentino de Hispanitas. El hispanismo ante el bicentenario*, 1-8. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.1180/ev.1180.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1180/ev.1180.pdf)
- Travé, G. y Pozuelos, F. J. (2008). Consideraciones didácticas acerca de las líneas de investigación en materiales curriculares. A modo de presentación. *Investigación en la escuela*, (65), 3-10.
- Travé, G., Pozuelos, F. J. y Cañal, P. (2013). Análisis de materiales curriculares y práctica docente. *Cuadernos de pedagogía*, (432), 51-53.
- Trujillo, F. (2007). Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE,...NL. *Revista de Educación*, (343), 71-91. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre343/re34304.pdf?documentId=0901e72b81239326>
- University of Dayton Publishing (2012). *Power Phonics 1*. U.D. Publishing S.A. de C.V.
- Vaillo, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos?. *Tendencias pedagógicas*, (27), 97-124. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.27.003>
- Vázquez, A. y Dobson, J. (2015). *Daisy, Robin and Me Starter (Green)*. Oxford: Oxford University Press.

Vez, J. M. (Ed), Guillén, C. y Alario, C. (2002). *Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.

Zhang, H. (2014). Analysis on Concept and Practice of Implementation of Kindergarten Multicultural Curriculum. *3rd International Conference on Science and Social Research, Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 1*, 1166-1170. doi: 10.2991/icssr-14.2014.256



# APÉNDICES

## APÉNDICE 1

Tabla comparativa de los tipos de texto de los libros de la muestra.

	BJF1	PPH1	PP1	MP1	BF1	PC	DRMSG
Texto adultos (docentes y/o familiares)	Títulos Canciones Enunciados	Títulos Letras de los fonemas	Enunciados	Enunciados Canciones	Enunciados Anotaciones en cada página de lo que se pretende trabajar con ella.	Enunciados Textos del libro informativo. Flashcards	Títulos Enunciados Canciones Palabras nuevas
Tipo de letra	Imprenta Minúsculas	Imprenta Minúsculas	Imprenta Minúsculas	Imprenta Minúsculas	Imprenta Minúsculas	Imprenta Mayúsculas	Imprenta Minúsculas
Texto niños	Diploma final	Letras de los fonemas Texto en los dibujos de las historias (2), uno de ellos repetido tres veces a lo largo del libro.		Letras de los fonemas. Frases Palabras Cuentos	Títulos - Instrucciones en bocaballos que "dicen" los personajes que van apareciendo.	Flashcards	Títulos
Tipo de letra	Imprenta Minúsculas	Imprenta Minúsculas		Cursiva Minúsculas	Imprenta Mayúsculas - Imprenta Minúsculas	Cursiva Mayúsculas Minúsculas	Imprenta Minúsculas

## APÉNDICE 2

Esquema propuesto de contenidos adaptables para Power Phonics 1 y Power Pets 1.

Adaptación a las horas lectivas*			
	1 o 2 sesiones	3 o 4 sesiones	5 sesiones
<b>Aula tradicional</b>	 <ul style="list-style-type: none"> <li>DVD de historias</li> <li>DVD-ROM de canciones</li> </ul>	  <ul style="list-style-type: none"> <li>DVD de historias</li> <li>DVD-ROM de canciones</li> </ul>	  <ul style="list-style-type: none"> <li>DVD de historias</li> <li>DVD-ROM de canciones</li> <li>Flashcard Bank</li> </ul>
<b>Aula innovadora</b>	 <ul style="list-style-type: none"> <li>Actividades para la PDI</li> <li>DVD-ROM de canciones</li> </ul>	  <ul style="list-style-type: none"> <li>Actividades para la PDI</li> <li>DVD-ROM de canciones</li> <li>Flashcard Bank</li> </ul>	  <ul style="list-style-type: none"> <li>Actividades para la PDI</li> <li>DVD-ROM de canciones</li> <li>Flashcard Bank</li> <li>Creador de actividades</li> </ul>
<b>Aprendizaje basado en temas</b>	 <ul style="list-style-type: none"> <li>DVD de historias</li> <li>DVD-ROM de canciones</li> </ul>	  <ul style="list-style-type: none"> <li>Actividades para la PDI</li> <li>DVD-ROM de canciones</li> </ul>	  <ul style="list-style-type: none"> <li>Actividades para la PDI</li> <li>DVD-ROM de canciones</li> <li>Flashcard Bank</li> <li>Creador de actividades</li> </ul>

\* Las sesiones proporcionan de 30 a 45 minutos de trabajo de clase.

## APÉNDICE 3

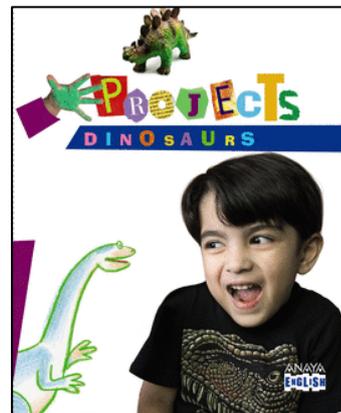
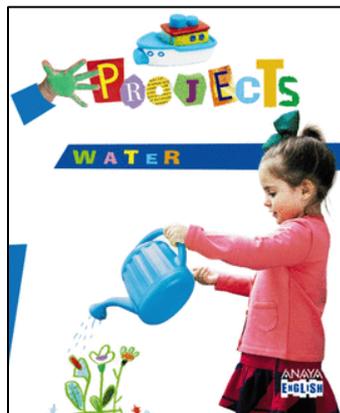
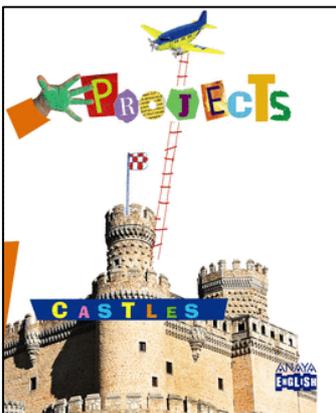
Secuencia de los contenidos básicos de Power Pets 1.

**POWER PETS 1**  
Secuencia de conceptos básicos

	Colores	Formas	Números	Trazados
Ficha 1	●			
Ficha 2	●	○		Vertical
Ficha 3	●			Diagonal
Ficha 4	● ● ●	△	1	Horizontal
Ficha 5	● ●	○ △		Horizontal / Vertical
Ficha 6	●			Semicírculo
Ficha 7	● ● ●	○ △ □		
Ficha 8	●		2	
Ficha 9	● ●		1, 2	
Ficha 10	● ● ●	○ △ □	1, 2	
Ficha 11	●			Semicírculo
Ficha 12	●		3	
Ficha 13	● ●			Círculo
Ficha 14			1, 2, 3	
Ficha 15	● ● ●		1, 2, 3	

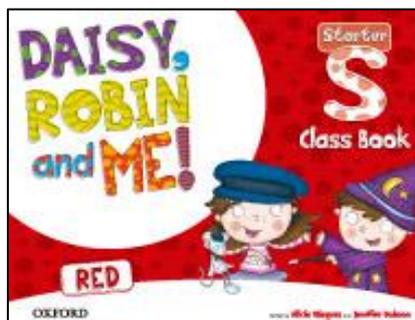
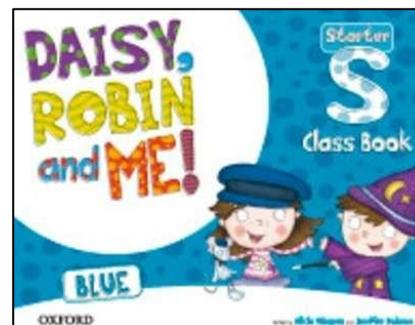
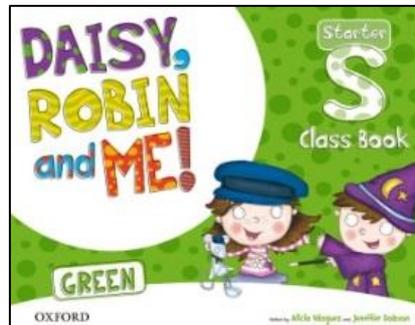
## APÉNDICE 4

Proyectos ofertados por la editorial ANAYA ENGLISH.



## APÉNDICE 5

Opciones para el nivel *Starter* del Proyecto Daisy, Robin and Me de Oxford.



## APÉNDICE 6

Muestra de los contenidos de Daisy, Robin and Me Starter (Green, Blue y Red).

<i>Daisy, Robin and me!</i> Starter Level syllabus				
Unit	Costume	GREEN (and BLUE and RED)	BLUE (and RED)	RED
		Daisy/Robin's new words	Smart topic vocab. (Cross-curricular)	Nursery school vocab.
Starter		<i>red, blue Daisy, Robin Mouse, Me Numbers 1-3</i>		<i>book</i>
1	Wizard	COLOURS  <i>yellow, green 4, 5</i>	RAINBOW  rainy sunny rainbow	SCHOOL  <i>crayon book bag</i>
2	Hedgehog	FAMILY  <i>brother, sister, mummy, daddy</i>	DAY AND NIGHT  day night	GRANNY AND GRANDAD  <i>granny, grandad</i>
3	Monkey	BODY  <i>body, legs, head, arms</i>	FACE  eyes nose ears mouth	ACTIONS  <i>stand up, sit down, walk</i>
4	Cat	ANIMALS  <i>dog, fish, rabbit, tortoise</i>	FARM ANIMALS  cow pig chicken sheep	PETS  <i>kitten hamster bird</i>
5	Train driver	JOBS	FEELINGS	SCHOOL PEOPLE

## APÉNDICE 7

Tablas de recopilación de datos (en la página siguiente debido al cambio de orientación de página) en el siguiente orden:

1. Big Jungle Fun 1
2. Power Phonics 1
3. Power Pets 1
4. Monster Phonics 1
5. Big Fun 1
6. Projects: Castles
7. Daisy, Robin and Me Starter (Green)

BIG JUNGLE FUN 1							
DATOS INICIALES		Editorial	Richmond (Santillana)				
		Año de edición	2012				
		Nº de páginas	110				
		Autor/a	Alison Blair y Jane Cadwallader				
		Ilustrador/a	Gustavo Mazali				
		Proyecto	Big Jungle Fun				
		ISBN	978-84-668-1811-2				
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	VARIABLES	DATOS				
			SÍ	NO	Nº VECES /Comentarios		
DISEÑO	ENCUADERNACIÓN	FUNGIBLE	X				
		EN ESPIRAL		X			
		RÚSTICA	X				
		PERFORACIONES PARA DOS ANILLAS	X		Excepto en la portada y contraportada		
	DIRECCIÓN	HORIZONTAL	X				
		VERTICAL		X			
	APERTURA	HACIA UN LADO	X				
		HACIA ARRIBA		X			
	ELEMENTOS QUE INCLUYE	PEGATINAS		X		16 cuartillas de pegatinas	
		CD CANCIONES Y/O CUENTOS			X	No hay CD de canciones pero las canciones están escritas en el libro. Las melodías para el profesor están en los CD's del profesor.	
		CUENTOS			X		
		TROQUELABLES		X		12	
		FLASHCARDS			X		
		MURALES			X		
		WEB	PARA USO DEL DOCENTE		X		DVD con Recursos digitales offline (material para la pizarra digital,...)
			PARA USO DEL ALUMNO			X	
			PARA USO DE LAS FAMILIAS			X	
NÚMERO DE FICHAS		108					
OTRO		X		Multi-ROM: 2 actividades/tema y 1 historia con su actividad/tema			

		MARIONETA PARA EL AULA (DOCENTE)	X		Tommy, Polly y Tina			
	PRESENTACIÓN	SIMPLE		X				
		CARPETA						
		OTRO						
	TAMAÑO	MEDIDA EN CENTÍMETROS DE LARGO Y ANCHO		30 x 23 cm				
	GAMA DE COLORES	COLORES PASTEL		X				
		COLORES VIVOS		X				
		COLORES PRIMARIOS		X				
		BLANCO Y NEGRO		X				
	TIPO DE TEXTO	ENFOCADO AL DOCENTE		X		Títulos, canciones y enunciados		
		ENFOCADO A LOS NIÑOS	EN LAS CANCIONES			X		
			EN LOS CUENTOS			X		
			EN LOS TÍTULOS			X		
			EN LAS INSTRUCCIONES/ENUNCIADOS			X		
EN LAS IMÁGENES				X				
OTROS			X		Diploma final			
TIPO DE LETRA		MAYÚSCULAS			X			
		MINÚSCULAS		X				
		CURSIVA			X			
	IMPRESA		X					
			EN LA TEORÍA	EN LA PRÁCTICA	T	P	T	P
MÉTODO	PRINCIPIOS METODOLÓGICOS	LÚDICO			X	X		En la guía
		MOTIVADOR		X	X			
	METODOLOGÍAS	POR PROYECTOS				X	X	
		INTELIGENCIAS MÚLTIPLES				X	X	
		ENFOQUE COMUNICATIVO			X	X		
		ENFOQUE NATURAL				X	X	
		APRENDIZAJE POR TAREAS				X	X	
		RESPUESTA FÍSICA TOTAL (RFT)		X	X			En la guía
		SINTÉTICO-FÓNICO - NÚMERO DE FONEMAS QUE TRABAJA				X	X	
ENFOQUE BASADO EN TEMAS		X	X					

ACTIVIDADES	TIPOS SEGÚN LA AGRUPACIÓN DE LOS ALUMNOS	INDIVIDUALES		X		108
		GRUPALES	PEQUEÑOS GRUPOS		X	
			GRAN GRUPO		X	
	TIPOS DE ACCIONES	PINTAR		X		46
		DIBUJAR		X		48
		PEGAR PEGATINAS		X		32
		PEGAR OTROS		X		1
		CORTAR / TROQUELAR			X	
		CONTAR		X		1
		SEÑALAR			X	
		RODEAR			X	
		SEGUIR/REPASAR EL TRAZO		X		1
MIRAR		X		1		
RESPONDER A PREGUNTAS			X			
OTROS		X		Cantar (9) y unir (4)		
EVALUACIÓN	TIPO DE EVALUACIÓN		FINAL	X		
			PROCESUAL	X		
	CRITERIOS DE EVALUACIÓN			X		En la guía
	INSTRUMENTOS DE CALIFICACIÓN	PARA EL PROFESOR	TABLAS, ITEMS, CARAS, NUMERACIÓN, JUEGO, REPRESENTACIÓN, ... (dividir, revisar, organizar)	X		En la guía (Hojas trimestrales de evaluación)
PARA EL ALUMNO				X		
CONTENIDO	UNIDADES	NÚMERO DE UNIDADES		9 (At school, My family, My face, Clothes, Transport, Food, Animals, Outside)		
		DESCRIPCIÓN		Enfoque por temas		
		ORGANIZACIÓN		3 unidades por trimestre / 6 lecciones por unidad (1-4: vocabulario y conceptos; 5: canción; 6: experiencias del mundo real)		
	CULTURAL (CULTURA ANGLOSAJONA)	BRITÁNICA	MONUMENTOS BANDERA COMIDA FIESTAS OTROS	X		canciones (y cuentos tradicionales en el material del profesor)
		ESTADOUNIDENSE			X	
		OTROS PAÍSES DE HABLA INGLESA (AUSTRALIA, CANADÁ, SUDÁFRICA,...)			X	
FONÉTICA	BRITÁNICA (Received pronunciation)			X		

<b>CURRÍCULO EDUCACIÓN INFANTIL</b>	<b>LOMCE → LOE</b> - Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa  Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación	1ª APROXIMACIÓN A LA LECTOESCRITURA			X	
		1ª APROXIMACIÓN A LAS HABILIDADES LÓGICO-MATEMÁTICAS		X		
		1ª APROXIMACIÓN A LA LENGUA EXTRANJERA		X		
		1ª APROXIMACIÓN A LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN		X		
		1ª APROXIMACIÓN A LOS DIFERENTES LENGUAJES ARTÍSTICOS		X		
		Anexo I: COMPETENCIAS BÁSICAS		X		
		ÁREAS CORRESPONDIENTES A ÁMBITOS PROPIOS DE LA EXPERIENCIA Y DEL DESARROLLO INFANTIL		X		
	ACTIVIDADES GLOBALIZADAS DE INTERÉS Y SIGNIFICATIVAS PARA LOS NIÑOS		X			
	<b>Real Decreto</b> 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil	DESARROLLO INTEGRAL Y ARMÓNICO	FÍSICO		X	
			MOTÓRICO	X		
			EMOCIONAL	X		
			APECTIVO SOCIAL	X		levemente
			COGNITIVO/INTELECTUAL	X		
		Art 6. 1. ÁREAS	CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL	X		
			CONOCIMIENTO DEL ENTORNO	X		
			LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	X		
		Art 6. 2. APRENDIZAJES O CONTENIDOS DE LAS TRES ÁREAS	OBJETIVOS	X		En la guía
			CONTENIDOS* *el detalle por áreas queda reflejado más adelante en el Decreto de Castilla y León	X		
	Art 7. EVALUACIÓN: GLOBAL, CONTINUA Y FORMATIVA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	X		En la guía	
	Art 8. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD		X	X		
INTERACCIONES ORALES: rutinas y situaciones habituales de conversación		X		En la guía		
<b>Orden ECI/3960</b> , 2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil.	Desarrollo de estrategias básicas para apoyar la comprensión y expresión oral de mensajes en lengua extranjera: uso del contexto visual y no verbal y de los conocimientos previos sobre el tema o la situación transferidos desde las lenguas que conoce a la lengua extranjera.		X			

		Escucha, comprensión global y memorización y recitado de fragmentos de canciones, cuentos, poesías o rimas en lengua extranjera.		X			
		Utilización de producciones audiovisuales y de las tecnologías la información y la comunicación para el acercamiento a la lengua extranjera.		X			
		Asociación de gestos y movimientos cotidianos a expresiones lingüísticas en lengua extranjera para favorecer la adquisición de léxico y la comunicación.			X		
	<b>Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León</b>	Área I	Bloque I: El cuerpo y la propia imagen	El esquema corporal	X		
				Los sentidos		X	
				El conocimiento de sí mismo	X		
				Sentimientos y emociones	X		
			Bloque II: Movimiento y juego	Control corporal		X	
				Coordinación motriz	X		
				Orientación espacio-temporal		X	
				Juego y actividad		X	
		Bloque III: La actividad y la vida cotidiana		X			
		Bloque IV: El cuidado personal y la salud		X			
		Área II	Bloque I: Medio físico: elementos, relaciones y medida	Elementos y relaciones		X	
				Cantidad y medida	X		
Bloque II: Acercamiento a la naturaleza	Los seres vivos: animales y plantas		X				
	Los elementos de la naturaleza		X				
	El paisaje		X				
Bloque III: La cultura y la vida en sociedad	Los primeros grupos sociales: familia y escuela		X				
	La localidad			X			
	La cultura	X		Cuentos tradicionales (material del profesor)			
Área III	Bloque I: Lenguaje verbal	Escuchar, hablar, conversar	X				
		Aproximación a la lengua escrita		X			
		Acercamiento a la literatura	X				
	Bloque II: Lenguaje audiovisual y tecnologías de la		X				

			información y la comunicación			
			Bloque III: Lenguaje artístico	Expresión plástica	X	
				Expresión musical	X	
			Bloque IV: Lenguaje corporal			X
CURRÍCULO LENGUA INGLESA	Propuesta de concreción curricular de la lengua inglesa para educación infantil en Castilla y León. (2003)	BLOQUE A: DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	COMPRESIÓN ORAL		X	Rutinas (comer, vestirse,...), fórmulas sociales,...
			COMPRESIÓN LECTORA		X	Identificar objetos representados en dibujos, argumento de un cuento por la secuencia de imágenes,...
			EXPRESIÓN ORAL		X	Canciones
			EXPRESIÓN ESCRITA		X	
			INTERACCIÓN ORAL Y ESCRITA			X
		BLOQUE B: PRIMERAS REFLEXIONES SOBRE LA LENGUA Y LA COMUNICACIÓN			X	Utilizar el dibujo como medio para transmitir información o representar acontecimientos
		BLOQUE C: APRENDER A APRENDER Y A SER			X	
		BLOQUE D: SABERES GENERALES Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO		X		Mi cuerpo, familia, colegio, animales,...
		EVALUACIÓN			X	
		ENFOQUE BASADO EN TEMAS (ENFOQUE TRANSVERSAL)		X		
	Currículo integrado hispano-británico para la educación infantil y orientaciones para su desarrollo (2013)	TEMAS (TOPICS)	Yo mismo		X	
			Voy al colegio		X	
			Nuestras casas y nuestras familias		X	
			La gente nos ayuda			X
			En la ciudad			X
			Vamos a comprar comida		X	
			Tecn. de la Infor. y la Comun.			X
			El cambio climático			X
			El transporte		X	
			El sistema solar			X
El verano					X	
El otoño					X	
El invierno					X	
La primavera					X	
Animales				X		

			Cuentos tradicionales	X		Material del profesor	
			Festividades	X		Navidad	
		INTRODUCCIÓN A LA LECTOESCRITURA DEL INGLÉS	USO DE LIBROS Y CUENTOS	X		Material del profesor	
			ENSEÑANZA SISTEMÁTICA DE SONIDOS ( <i>SYNTHETIC PHONICS</i> )		X		
		DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES		X			
		DESARROLLO DE HABILIDADES NUMÉRICAS		X			
		DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO DEL ENTORNO SOCIAL Y NATURAL		X			
CURRÍCULO OCULTO	PERSONAJE PROTAGONISTA	PERSONA (NIÑO/A)	GÉNERO (MASC. / FEM.)		X		
			RAZA / CULTURA		X		
			OTRO		X		
		ANIMAL	GÉNERO (MASC. / FEM.)	Masculino			
			TIPO	Tigre			
			OTRO		X		
	NOMBRE		Tommy				
	VESTIMENTA		Peto azul				
	OTROS PERSONAJES	AMIGOS	X			<b>Polly</b> (masculino-loro/cacatúa-camiseta y peto rosa) y <b>Tina</b> (femenino-tortuga-camiseta, falda rosa y lazos rosas)	
		FAMILIA			X		
		OBJETOS			X		
	MENSAJES	EN IMÁGENES	X			El docente tiene género femenino, no masculino. Niños/as de diferentes culturas. Modelo de familia tradicional. Madre y abuela visten de rosa, niño y padre de azul. Niños y niñas con oso de peluche y muñecas. Niña cuidando de bebé y jugando con muñeca. Niño con dolor, llorando. Niña disfraz de payaso, niños de	

					<p>pirata y vaquero.</p> <p>Niños conducen avión y tren, niña la llevan en autobús.</p> <p>Niños conducen barcas, a la niña la llevan.</p> <p>Comida sana.</p> <p>El granjero tiene género masculino.</p> <p>Las hadas son de ambos géneros.</p>	
	EN TEXTO			X		
	SÍMBOLOS			X		
AMBIENTACIÓN / LUGARES	PAISAJES		X		Dibujo: aula, estanque, patio del colegio, selva, banco, suelo nevado, mar, prado, río, arboleda, granja, tapia	
	CIUDADES			X		
	PAÍSES			X		
	CASA				Dibujo: edificio, baño,	
ELEMENTOS CULTURALES	ANIMALES	Occidentales		X	18 (Tigre, loro/cacatúa, tortuga, pato, pájaro, vaca, cocodrilo, rana, ballena, oveja, cerdo, gallina, elefante, jirafa, ardilla, gusano, hipopótamo, pollito)	
		Orientales		X	Tortuga, elefante	
		Granja		X	Tortuga, pato, vaca, oveja, gallina, cerdo, rana, pollito	
		Selva/bosque		X	Tigre, loro/cacatúa, elefante, jirafa, cocodrilo, hipopótamo	
	ALIMENTOS	Occidentales		X	10 (salchichas, leche, espaguetis, agua, plátano, manzana, pera, naranja, zumo, bellota)	
		Exóticos			X	
		Fruta		X		4 (manzana, plátano, naranja y pera)
		Otros		X		4 (salchichas, leche, espaguetis, agua, zumo, bellota)
JUGUETES			X	4 (oso de peluche, muñeca, pelota, monstruo)		
OBJETOS			X	29 (libro, pintura, regalo, gorro, zapatos, coche, avión, tren, moto,		
			(Cultura			

			occidental)		helicóptero, barca, plato, sartén, taza, vaso, flor, sol, raíz, hoja, tronco,
		<b>POWER PHONICS 1</b>			bañera, casa, piedra, saco, cascabel,
					muñeco de nieve, silla y mesa, bufanda)
		CUENTOS	X		Material del profesor, cultura inglesa.

EJEMPLOS RESEÑABLES



Niños conducen barcas, a la niña la llevan.



Personajes principales.

POWER PHONICS 1							
DATOS INICIALES		Editorial	University of Dayton Publishing (SM)				
		Año de edición	2012				
		Nº de páginas	32				
		Autor/a	-				
		Ilustrador/a	Sheila Cabeza de Vaca y Marina Gómez Mut				
		Proyecto	Power Pets				
		ISBN	978-84-15478-07-2				
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	VARIABLES	DATOS				
			SÍ	NO	Nº VECES /Comentarios		
DISEÑO	ENCUADERNACIÓN	FUNGIBLE	X				
		EN ESPIRAL		X			
		RÚSTICA	X				
		PERFORACIONES PARA DOS ANILLAS	X				
	DIRECCIÓN	HORIZONTAL	X				
		VERTICAL		X			
	APERTURA	HACIA UN LADO	X				
		HACIA ARRIBA		X			
	ELEMENTOS QUE INCLUYE	PEGATINAS			X		
		CD CANCIONES Y/O CUENTOS		X		6 canciones	
		CUENTOS			X		
		TROQUELABLES		X		16 (cuadernillo incluido)	
		FLASHCARDS			X		
		MURALES			X		
		WEB	PARA USO DEL DOCENTE		X		Videos de los sonidos y fichas complementarias.
			PARA USO DEL ALUMNO			X	
			PARA USO DE LAS FAMILIAS			X	
		NÚMERO DE FICHAS				29	
		OTRO			X		
	MARIONETA PARA EL AULA (DOCENTE)		X		Diggy Dog		
	PRESENTACIÓN	SIMPLE			X		
		CARPETA					
		OTRO					
TAMAÑO	MEDIDA EN CENTÍMETROS DE LARGO Y ANCHO		29'5 x 23'5 cm				

	GAMA DE COLORES	COLORES PASTEL			X			
		COLORES VIVOS		X				
		COLORES PRIMARIOS		X			(y secundarios)	
		BLANCO Y NEGRO		X			(solo cuando se tiene que pintar un dibujo)	
	TIPO DE TEXTO	ENFOCADO AL DOCENTE		X			6 (títulos y números de las unidades; y las letras que simbolizan los fonemas)	
		ENFOCADO A LOS NIÑOS	EN LAS CANCIONES			X		
			EN LOS CUENTOS			X		
			EN LOS TÍTULOS	X			6	
			EN LAS INSTRUCCIONES/ENUNCIADOS			X		
			EN LAS IMÁGENES	X			2: <i>Milk y Bedtime stories</i>	
			OTROS	X			Las letras que representan los fonemas	
		TIPO DE LETRA	MAYÚSCULAS			X		
			MINÚSCULAS	X				
CURSIVA					X			
IMPRESA	X							
			EN LA TEORÍA	EN LA PRÁCTICA	T	P	T	P
MÉTODO	PRINCIPIOS METODOLÓGICOS	LÚDICO		X			X	
		MOTIVADOR		X			X	
	METODOLOGÍAS	POR PROYECTOS				X	X	
		INTELIGENCIAS MÚLTIPLES				X	X	
		ENFOQUE COMUNICATIVO		X			X	
		ENFOQUE NATURAL				X	X	
		APRENDIZAJE POR TAREAS				X	X	
		RESPUESTA FÍSICA TOTAL (RFT)		X			X	
		SINTÉTICO-FÓNICO - NÚMERO DE FONEMAS QUE TRABAJA		X	X			24
ENFOQUE BASADO EN TEMAS		X			X			

ACTIVIDADES	TIPOS SEGÚN LA AGRUPACIÓN DE LOS ALUMNOS	INDIVIDUALES		X		23
		GRUPALES	PEQUEÑOS GRUPOS		X	
			GRAN GRUPO	X		6 (fichas con los cuentos que presentan las unidades)
	TIPOS DE ACCIONES	PINTAR		X		10 (Según el LdT) 23 (Según la guía)
		DIBUJAR			X	
		PEGAR PEGATINAS			X	
		PEGAR OTROS			X	
		CORTAR / TROQUELAR		X		16 troqueles
		CONTAR		X		11 (Según la guía)
		SEÑALAR				80 (Según la guía)
		RODEAR		X		2 (Según la guía)
SEGUIR/REPASAR EL TRAZO			X			
MIRAR		X		4 (Según la guía)		
RESPONDER A PREGUNTAS		X		(Según la guía)		
EVALUACIÓN	TIPO DE EVALUACIÓN	FINAL			X	
		PROCESUAL		X		(por unidades)
	CRITERIOS DE EVALUACIÓN			X		Se establecen en la programación curricular
	INSTRUMENTOS DE CALIFICACIÓN	PARA EL PROFESOR	TABLAS, ITEMS, CARAS, NUMERACIÓN, JUEGO, REPRESENTACIÓN, ... (dividir, revisar, organizar)	X		En la programación curricular: ítems
PARA EL ALUMNO				X		
CONTENIDO	UNIDADES	NÚMERO DE UNIDADES		6 (I'm hungry!, My family, My clothes, Be careful!, Help me, please!, In the park)		
		DESCRIPCIÓN		Cada unidad tiene asociados ciertos fonemas		
		ORGANIZACIÓN		2 unidades/trimestre		
	CULTURAL (CULTURA ANGLOSAJONA)	BRITÁNICA	MONUMENTOS BANDERA COMIDA FIESTAS OTROS		X	
		ESTADOUNIDENSE			X	
		OTROS PAÍSES DE HABLA INGLESA (AUSTRALIA, CANADÁ, SUDÁFRICA,...)			X	
FONÉTICA	BRITÁNICA (Received pronunciation)		X		24 (d,r, m,g, b, c, e, n, h, w, l, j, f, u, o, i, t, y, ar, qu)	

<b>CURRÍCULO EDUCACIÓN INFANTIL</b>	<b>LOMCE → LOE</b> - Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa  Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación	1ª APROXIMACIÓN A LA LECTOESCRITURA		X		
		1ª APROXIMACIÓN A LAS HABILIDADES LÓGICO-MATEMÁTICAS		X		
		1ª APROXIMACIÓN A LA LENGUA EXTRANJERA		X		
		1ª APROXIMACIÓN A LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN			X	
		1ª APROXIMACIÓN A LOS DIFERENTES LENGUAJES ARTÍSTICOS		X		
		Anexo I: COMPETENCIAS BÁSICAS			X	
		ÁREAS CORRESPONDIENTES A ÁMBITOS PROPIOS DE LA EXPERIENCIA Y DEL DESARROLLO INFANTIL		X		
		ACTIVIDADES GLOBALIZADAS DE INTERÉS Y SIGNIFICATIVAS PARA LOS NIÑOS			X	
	<b>Real Decreto</b> 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil	DESARROLLO INTEGRAL Y ARMÓNICO	FÍSICO	X		
			MOTÓRICO	X		
			EMOCIONAL	X		
			AFECTIVO	X		
			SOCIAL	X		
			COGNITIVO/INTELLECTUAL	X		
		Art 6. 1. ÁREAS	CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL	X		
			CONOCIMIENTO DEL ENTORNO	X		
		Art 6. 2. APRENDIZAJES O CONTENIDOS DE LAS TRES ÁREAS	LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	X		
			OBJETIVOS	X		
	CONTENIDOS*		X			
		*el detalle por áreas queda reflejado más adelante en el Decreto de Castilla y León	X			
		CRITERIOS DE EVALUACIÓN	X			
Art 7. EVALUACIÓN: GLOBAL, CONTINUA Y FORMATIVA			X			
Art 8. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD		X				
INTERACCIONES ORALES: rutinas y situaciones habituales de conversación		X		Según la guía		
<b>Orden ECI/3960</b> , 2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil.	Desarrollo de estrategias básicas para apoyar la comprensión y expresión oral de mensajes en lengua extranjera: uso del contexto visual y no verbal y de los conocimientos previos sobre el tema o la situación transferidos desde las lenguas que conoce a la lengua extranjera.		X			

Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León	Escucha, comprensión global y memorización y recitado de fragmentos de canciones, cuentos, poesías o rimas en lengua extranjera.		X				
	Utilización de producciones audiovisuales y de las tecnologías la información y la comunicación para el acercamiento a la lengua extranjera.		X		Si se utilizan los recursos digitales anexos		
	Asociación de gestos y movimientos cotidianos a expresiones lingüísticas en lengua extranjera para favorecer la adquisición de léxico y la comunicación.			X			
	Área I	Bloque I: El cuerpo y la propia imagen	El esquema corporal	X			
			Los sentidos		X		
			El conocimiento de sí mismo	X			
			Sentimientos y emociones	X			
		Bloque II: Movimiento y juego	Control corporal		X		
			Coordinación motriz	X			
			Orientación espacio-temporal	X			
		Juego y actividad		X			En la guía
		Bloque III: La actividad y la vida cotidiana		X			
		Bloque IV: El cuidado personal y la salud		X			
	Área II	Bloque I: Medio físico: elementos, relaciones y medida	Elementos y relaciones	X			
			Cantidad y medida	X			
		Bloque II: Acercamiento a la naturaleza	Los seres vivos: animales y plantas	X			
			Los elementos de la naturaleza	X			
			El paisaje		X		
		Bloque III: La cultura y la vida en sociedad	Los primeros grupos sociales: familia y escuela	X			
			La localidad		X		
La cultura			X				
Área III	Bloque I: Lenguaje verbal	Escuchar, hablar, conversar		X			
		Aproximación a la lengua escrita	X		(levemente)		
		Acercamiento a la literatura		X			
	Bloque II: Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación			X			
	Bloque III: Lenguaje artístico	Expresión plástica	X				
		Expresión musical	X				

			Bloque IV: Lenguaje corporal		X	
CURRÍCULO LENGUA INGLESA	Propuesta de concreción curricular de la lengua inglesa para educación infantil en Castilla y León. (2003)	BLOQUE A: DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	COMPRESIÓN ORAL	X		Canciones, historias
			COMPRESIÓN LECTORA	X		Reconocer una historia por su secuencia de imágenes
			EXPRESIÓN ORAL	X		canciones
			EXPRESIÓN ESCRITA		X	
			INTERACCIÓN ORAL Y ESCRITA		X	
		BLOQUE B: PRIMERAS REFLEXIONES SOBRE LA LENGUA Y LA COMUNICACIÓN		X		
		BLOQUE C: APRENDER A APRENDER Y A SER		X		
		BLOQUE D: SABERES GENERALES Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO	X		My family, my clothes, help me please.	
		EVALUACIÓN		X		
	Currículo integrado hispano-británico para la educación infantil y orientaciones para su desarrollo (2013)	ENFOQUE BASADO EN TEMAS (ENFOQUE TRANSVERSAL)		X		
		TEMAS (TOPICS)	Yo mismo			
			Voy al colegio		X	
			Nuestras casas y nuestras familias	X		
			La gente nos ayuda		X	
			En la ciudad	X		(una imagen)
			Vamos a comprar comida	X		
			Tecn. de la Infor. y la Comun.		X	
			El cambio climático		X	
			El transporte		X	
			El sistema solar		X	
			El verano		X	
			El otoño		X	
			El invierno		X	
			La primavera		X	
			Animales	X		
		Cuentos tradicionales		X		
Festividades		X				
INTRODUCCIÓN A LA LECTOESCRITURA DEL INGLÉS	USO DE LIBROS Y CUENTOS	X		Historias de introducción a los temas		
	ENSEÑANZA SISTEMÁTICA DE SONIDOS (SYNTHETIC PHONICS)	X				
DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES		X				

		DESARROLLO DE HABILIDADES NUMÉRICAS		X		
		DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO DEL ENTORNO SOCIAL Y NATURAL		X		
CURRÍCULO OCULTO	PERSONAJE PROTAGONISTA	PERSONA (NIÑO/A)	GÉNERO (MASC. / FEM.)			
			RAZA / CULTURA			
			OTRO			
		ANIMAL	GÉNERO (MASC. / FEM.)		MASCULINO	
			TIPO		PERRO	
			OTRO		SUPERHÉROE	
	NOMBRE		DIGGY DOG			
	VESTIMENTA		De superhéroe: collar y capa roja			
	OTROS PERSONAJES	AMIGOS		4→Un conejo (Ronny Rabbit), un <b>ratón</b> superhéroe (Marty Mouse: personaje principal de Power Pets 3 –5 años–), un <b>gato</b> superhéroe (Kitty Cat: personaje principal de Power Pets 2 –4 años–) y una tortuga (Tommy Turtle)		
		FAMILIA		X		Mamá, papá, abuelo y abuela ratón; mamá y abuela gato.
		OBJETOS			X	
	MENSAJES	EN IMÁGENES		X		Familia clásica. Dos personajes femeninos necesitan ayuda, les ayuda un personaje masculino.
		EN TEXTO			X	
	SÍMBOLOS				X	
	AMBIENTACIÓN / LUGARES	PAISAJES		X		Parque, casa (y ciudad)
CIUDADES			X			
PAÍSES			X			
ELEMENTOS CULTURALES	ANIMALES	Occidentales	X		13 (perro, ratón, gato, conejo, pájaro, tortuga, mariposa, zorro, cerdo, hormiga, pato, gallina, pez)	
		Orientales		X		
		Granja	X			
	Selva/bosque	X				
ALIMENTOS	Occidentales	X				

			Exóticos		X	
			Fruta	X		4 (manzana, naranja, plátano, limón)
			Otros	X		6 (queso, zanahoria, tomate, huevo, leche, yogurt)
		JUGUETES	X		pelota	
		OBJETOS	X		19 (Patines, semáforo, ventana, nido, tobogán, columpio, pintura, libro, señal, casa, ovillo, cama, sofá, sol, nube, árbol, flor, luna, estrellas)	
		CUENTOS		X	Son historias que no implican una cultura puesto que no pertenecen a ninguna, son inventados.	

EJEMPLOS RESEÑABLES



Muestra de la web online para el docente



Protagonistas de los tres niveles de Power Phonics y Power Pets



Familia estándar y personajes femeninos ayudados por masculinos

POWER PETS 1						
DATOS INICIALES		Editorial	University of Dayton Publishing (SM)			
		Año de edición	2013			
		Nº de páginas	32			
		Autor/a	Susan Bolland			
		Ilustrador/a	Sheila Cabeza de Vaca y Marina Gómez Mut			
		Proyecto	Power Pets			
		ISBN	978-84-15478-68-3			
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	VARIABLES	DATOS			
			SÍ	NO	Nº VECES/ Comentarios	
DISEÑO	ENCUADERNACIÓN	FUNGIBLE	X			
		EN ESPIRAL		X		
		RÚSTICA	X			
		PERFORACIONES PARA DOS ANILLAS	X			
	DIRECCIÓN	HORIZONTAL	X			
		VERTICAL				
	APERTURA	HACIA UN LADO	X			
		HACIA ARRIBA				
	ELEMENTOS QUE INCLUYE	WEB	PEGATINAS		X	
			CD CANCIONES Y/O CUENTOS	X		16 canciones
			CUENTOS		X	
			TROQUELABLES	X		16 (en el cuadernillo anejo)
			FLASHCARDS		X	
			MURALES		X	
			PARA USO DEL DOCENTE	X		Actividades para la pizarra digital interactiva, banco de flashcards, constructor de actividades, canciones y las historias
			PARA USO DEL ALUMNO		X	
			PARA USO DE LAS FAMILIAS		X	
			NÚMERO DE FICHAS			
	OTRO			X		
	MARIONETA PARA EL AULA (DOCENTE)	X			Diggy Dog	
PRESENTACIÓN	SIMPLE				X	
	CARPETA					

		OTRO							
	TAMAÑO	MEDIDA EN CENTÍMETROS DE LARGO Y ANCHO		29'5 x 23'5 cm					
	GAMA DE COLORES	COLORES PASTEL				X			
		COLORES VIVOS		X					
		COLORES PRIMARIOS		X					(y secundarios)
		BLANCO Y NEGRO		X					(solo cuando tienen que pintar un dibujo)
	TEXTO	ENFOCADO AL DOCENTE		X					15 (enunciados de lo que los niños/as deben realizar en las fichas)
		ENFOCADO A LOS NIÑOS	EN LAS CANCIONES				X		
			EN LOS CUENTOS				X		
			EN LOS TÍTULOS						
			EN LAS INSTRUCCIONES/ENUNCIADOS				X		
			EN LAS IMÁGENES				X		
			OTROS				X		
TIPO DE LETRA		MAYÚSCULAS				X			
		MINÚSCULAS		X					
		CURSIVA				X			
	IMPRESA		X						
				EN LA TEORÍA	EN LA PRÁCTICA	T	P	T	P
MÉTODO	PRINCIPIOS METODOLÓGICOS	LÚDICO		X			X		
		MOTIVADOR		X			X		
	METODOLOGÍAS	POR PROYECTOS				X	X		
		INTELIGENCIAS MÚLTIPLES				X	X		
		ENFOQUE COMUNICATIVO		X			X		
		ENFOQUE NATURAL				X	X		
		APRENDIZAJE POR TAREAS				X	X		
		RESPUESTA FÍSICA TOTAL (RFT)		X			X		
SINTÉTICO-FÓNICO - NÚMERO DE FONEMAS QUE TRABAJA		X			X		24 (si se combina con Power Phonics)	Si se combina sí	

		ENFOQUE BASADO EN TEMAS	X		X		
ACTIVIDADES	TIPOS SEGÚN LA AGRUPACIÓN DE LOS ALUMNOS	INDIVIDUALES		X		15	
		GRUPALES	PEQUEÑOS GRUPOS			X	
			GRAN GRUPO			X	
	TIPOS DE ACCIONES	PINTAR		X		9	
		DIBUJAR			X		
		PEGAR PEGATINAS			X		
		PEGAR OTROS			X		
		CORTAR / TROQUELAR		X		16 troqueles	
		CONTAR		X		3	
		SEÑALAR		X		2	
		RODEAR		X		3	
		SEGUIR/REPASAR EL TRAZO		X		11	
MIRAR		X		4			
RESPONDER A PREGUNTAS		X		2			
EVALUACIÓN	TIPO DE EVALUACIÓN	FINAL			X		
		PROCESUAL		X		Por unidades	
	CRITERIOS DE EVALUACIÓN			X		En la programación curricular se establecen	
	INSTRUMENTOS DE CALIFICACIÓN	PARA EL PROFESOR	TABLAS, ITEMS, CARAS, NUMERACIÓN, JUEGO, REPRESENTACIÓN, ... (dividir, revisar, organizar)	X (en la programación curricular: ítems)	X (en el libro)		
PARA EL ALUMNO				X			
CONTENIDO	UNIDADES	NÚMERO DE UNIDADES		6 (sin nombres/títulos)			
		DESCRIPCIÓN		Enfocado a colores, números, trazados, formas, animales y alimentos.			
		ORGANIZACIÓN		2 unidades/trimestre			
	CULTURAL (CULTURA ANGLOSAJONA)	BRITÁNICA	MONUMENTOS BANDERA COMIDA FIESTAS OTROS	X		Canciones tradicionales	
		ESTADOUNIDENSE			X		
		OTROS PAÍSES DE HABLA INGLESA (AUSTRALIA, CANADÁ, SUDÁFRICA,...)			X		
FONÉTICA	BRITÁNICA (Received pronunciation)		X		Si se combina con Power Phonics		

<b>CURRÍCULO EDUCACIÓN INFANTIL</b>	<b>LOMCE → LOE</b> - Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa  Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación	1ª APROXIMACIÓN A LA LECTOESCRITURA		X		
		1ª APROXIMACIÓN A LAS HABILIDADES LÓGICO-MATEMÁTICAS		X		
		1ª APROXIMACIÓN A LA LENGUA EXTRANJERA		X		
		1ª APROXIMACIÓN A LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN		X		Sí que dice incluir para el docente un pack con recursos digitales que incluyen actividades interactivas para realizar en la pizarra digital.
		1ª APROXIMACIÓN A LOS DIFERENTES LENGUAJES ARTÍSTICOS		X		
		Anexo I: COMPETENCIAS BÁSICAS		X		
		ÁREAS CORRESPONDIENTES A ÁMBITOS PROPIOS DE LA EXPERIENCIA Y DEL DESARROLLO INFANTIL		X		
		ACTIVIDADES GLOBALIZADAS DE INTERÉS Y SIGNIFICATIVAS PARA LOS NIÑOS			X	
	<b>Real Decreto</b> 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil	DESARROLLO INTEGRAL Y ARMÓNICO	FÍSICO		X	
			MOTÓRICO	X		
			EMOCIONAL	X		
			APECTIVO		X	
		Art 6. 1. ÁREAS	SOCIAL	X		
			COGNITIVO/INTELECTUAL	X		
			CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL	X		
		Art 6. 2. APRENDIZAJES O CONTENIDOS DE LAS TRES ÁREAS	CONOCIMIENTO DEL ENTORNO	X		
			LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	X		
			OBJETIVOS	X		
		Art 7. EVALUACIÓN: GLOBAL, CONTINUA Y FORMATIVA	CONTENIDOS*	X		
			*el detalle por áreas queda reflejado más adelante en el Decreto de Castilla y León			
Art 8. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	X				
<b>Orden</b> ECI/3960, 2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de	INTERACCIONES ORALES: rutinas y situaciones habituales de conversación		X		Según la guía	
	Desarrollo de estrategias básicas para apoyar la comprensión y expresión oral de mensajes en lengua extranjera: uso del contexto visual y no verbal y de los conocimientos previos sobre el tema o la situación		X		Según la guía	

	la educación infantil.	transferidos desde las lenguas que conoce a la lengua extranjera.				
		Escucha, comprensión global y memorización y recitado de fragmentos de canciones, cuentos, poesías o rimas en lengua extranjera.		X		
Utilización de producciones audiovisuales y de las tecnologías la información y la comunicación para el acercamiento a la lengua extranjera.		X		Si se utilizan los recursos digitales anexos		
Asociación de gestos y movimientos cotidianos a expresiones lingüísticas en lengua extranjera para favorecer la adquisición de léxico y la comunicación.			X			
<b>Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León</b>	Área I	Bloque I: El cuerpo y la propia imagen	El esquema corporal	X		
			Los sentidos	X		Solo algunos
			El conocimiento de sí mismo		X	
			Sentimientos y emociones		X	
		Bloque II: Movimiento y juego	Control corporal	X		Si hacen RFT
			Coordinación motriz	X		
			Orientación espacio-temporal		X	
			Juego y actividad	X		(poco)
	Bloque III: La actividad y la vida cotidiana			X		
	Bloque IV: El cuidado personal y la salud			X		
	Área II	Bloque I: Medio físico: elementos, relaciones y medida	Elementos y relaciones	X		
			Cantidad y medida	X		
		Bloque II: Acercamiento a la naturaleza	Los seres vivos: animales y plantas	X		
			Los elementos de la naturaleza	X		
			El paisaje	X		
		Bloque III: La cultura y la vida en sociedad	Los primeros grupos sociales: familia y escuela		X	
			La localidad		X	
	La cultura			X		
	Área III	Bloque I: Lenguaje verbal	Escuchar, hablar, conversar		X	(No según el libro, sí según la guía)
			Aproximación a la lengua escrita	X		(levemente)
Acercamiento a la literatura			X		Levemente si se trabajan las historias que dice la guía.	

			Bloque II: Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación	X		Si se realizan las actividades anexas para la pizarra digital
			Bloque III: Lenguaje artístico	Expresión plástica	X	
				Expresión musical	X	
			Bloque IV: Lenguaje corporal		X	
CURRÍCULO LENGUA INGLESA	Propuesta de concreción curricular de la lengua inglesa para educación infantil en Castilla y León. (2003)	BLOQUE A: DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	COMPRESIÓN ORAL	X		Canciones
			COMPRESIÓN LECTORA	X		Flashcards, objetos en dibujos, argumento del cuento,...
			EXPRESIÓN ORAL	X		
			EXPRESIÓN ESCRITA		X	
			INTERACCIÓN ORAL Y ESCRITA		X	
		BLOQUE B: PRIMERAS REFLEXIONES SOBRE LA LENGUA Y LA COMUNICACIÓN		X		
		BLOQUE C: APRENDER A APRENDER Y A SER		X		
		BLOQUE D: SABERES GENERALES Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO		X		
		EVALUACIÓN		X		
		ENFOQUE BASADO EN TEMAS (ENFOQUE TRANSVERSAL)		X	En la guía sí	
	Currículo integrado hispano-británico para la educación infantil y orientaciones para su desarrollo (2013)	TEMAS (TOPICS)	Yo mismo		X	
			Voy al colegio		X	
			Nuestras casas y nuestras familias		X	
			La gente nos ayuda		X	
			En la ciudad		X	
			Vamos a comprar comida	X		
			Tecn. de la Infor. y la Comun.		X	
			El cambio climático		X	
			El transporte		X	
			El sistema solar		X	
El verano				X		
El otoño				X		
El invierno				X		
La primavera				X		
Animales			X			
Cuentos tradicionales		X				

			Festividades		X		
		INTRODUCCIÓN A LA LECTOESCRITURA DEL INGLÉS	USO DE LIBROS Y CUENTOS		X		
			ENSEÑANZA SISTEMÁTICA DE SONIDOS ( <i>SYNTHETIC PHONICS</i> )	X		(si se combina con Power Phonics)	
		DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES				X	
		DESARROLLO DE HABILIDADES NUMÉRICAS		X			
		DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO DEL ENTORNO SOCIAL Y NATURAL		X			
CURRÍCULO OCULTO	PERSONAJE PROTAGONISTA	PERSONA (NIÑO/A)	GÉNERO (MASC. / FEM.)				
			RAZA / CULTURA				
			OTRO				
		ANIMAL	GÉNERO (MASC. / FEM.)			MASCULINO	
			TIPO			PERRO	
			OTRO			SUPERHÉROE	
		NOMBRE				DIGGY DOG	
	VESTIMENTA				De superhéroe: collar y capa roja		
	OTROS PERSONAJES	AMIGOS		2→Un <b>ratón</b> superhéroe (Marty Mouse: personaje principal de Power Pets 3 –5 años–) y un <b>gato</b> superhéroe (Kitty Cat: personaje principal de Power Pets 2 –4 años–)			
		FAMILIA			X		
		OBJETOS			X		
	MENSAJES	EN IMÁGENES			X		
		EN TEXTO			X		
	SÍMBOLOS				X		
	AMBIENTACIÓN / LUGARES	PAISAJES			X		
		CIUDADES			X		
		PAÍSES			X		
	ELEMENTOS CULTURALES	ANIMALES	Occidentales	X		12 (perro, ratón, gato, mono, pájaro, oveja, mariposa, gusano, caballo, cerdo, pato, gallina)	
			Orientales		X		
			Granja	X			
Selva			X				
ALIMENTOS		Occidentales	X				
		Exóticos		X			
		Fruta	X		3 (manzana, naranja y plátano, )		
	Otros	X		1 (helado)			
JUGUETES		X		pelota			

		OBJETOS	X		Silla, mesa, pintura, libro, reloj, botón, globo, camiseta, casa, paraguas, sol, nube, árbol
		<b>MONSTER PHONICS 1</b>			
		CUENTOS		X	
EJEMPLOS RESEÑABLES	 <p>Muestra de la web online para el docente</p>  <p>Protagonistas de los tres niveles de Power Pets y Power Phonics</p>				

**MONSTER PHONICS 1**

CATEGORÍAS		SUBCATEGORÍAS	VARIABLES	DATOS			
				SÍ	NO	Nº VECES /Comentarios	
<b>DATOS INICIALES</b>		Editorial		Anaya English (Anaya)			
		Año de edición		2013			
		Nº de páginas		80			
		Autor/a		-			
		Ilustrador/a		Hernán Ritto			
		Proyecto		Monster Phonics			
		ISBN		978-84-678-3270-9			
<b>DISEÑO</b>	ENCUADERNACIÓN	FUNGIBLE			X		
		EN ESPIRAL		X			
		RÚSTICA			X		
		PERFORACIONES PARA DOS ANILLAS			X		
	DIRECCIÓN	HORIZONTAL		X			
		VERTICAL			X		
	APERTURA	HACIA UN LADO		X			
		HACIA ARRIBA			X		
	ELEMENTOS QUE INCLUYE	PEGATINAS		X		1 hoja de pegatinas	
		CD CANCIONES Y/O CUENTOS		X (DVD)		2 cuentos, 8 canciones, 8 videos para aprender los sonidos de las letras, 8 videos para aprender a leer.	
		CUENTOS		X		2	
		TROQUELABLES		X		1 hoja con troqueles	
		FLASHCARDS			X		
		MURALES			X		
		WEB	PARA USO DEL DOCENTE			X	En la página web de Anaya existe un apartado que ofrece dicho servicio, pero no se puede comprobar que efectivamente hay web específica para este material.
			PARA USO DEL ALUMNO			X	
			PARA USO DE LAS FAMILIAS			X	
		NÚMERO DE FICHAS		40			
	OTRO			X			
	MARIONETA PARA EL AULA (DOCENTE)			X			
	PRESENTACIÓN	SIMPLE		X			

		CARPETA							
		OTRO							
	TAMAÑO	MEDIDA EN CENTÍMETROS DE LARGO Y ANCHO		30 x 22 cm					
	GAMA DE COLORES	COLORES PASTEL			X				
		COLORES VIVOS		X					
		COLORES PRIMARIOS			X				
		BLANCO Y NEGRO			X				
	TIPO DE TEXTO	ENFOCADO AL DOCENTE		X		Enunciados de las actividades y lyrics de las canciones.			
		ENFOCADO A LOS NIÑOS	EN LAS CANCIONES		X				
			EN LOS CUENTOS	X					
			EN LOS TÍTULOS		X				
			EN LAS INSTRUCCIONES/ENUNCIADOS		X				
			EN LAS IMÁGENES	X					
			OTROS	X		Fonemas y palabras			
TIPO DE LETRA		MAYÚSCULAS			X				
		MINÚSCULAS		X					
		CURSIVA		X		Para los alumnos			
	IMPRESA		X		Para el docente				
			EN LA TEORÍA	EN LA PRÁCTICA	T	P	T	P	
MÉTODOS	PRINCIPIOS METODOLÓGICOS	LÚDICO				X	X		
		MOTIVADOR		X	X				
	METODOLOGÍAS	POR PROYECTOS				X	X		
		INTELIGENCIAS MÚLTIPLES				X	X		
		ENFOQUE COMUNICATIVO				X	X		
		ENFOQUE NATURAL				X	X		
		APRENDIZAJE POR TAREAS				X	X		
		RESPUESTA FÍSICA TOTAL (RFT)				X	X		
		SINTÉTICO-FÓNICO - NÚMERO DE FONEMAS QUE TRABAJA		X	X			8: s, a, t, p, l, n, m, d	
ENFOQUE BASADO EN TEMAS				X	X				

ACTIVIDADES	TIPOS SEGÚN LA AGRUPACIÓN DE LOS ALUMNOS	INDIVIDUALES		X			
		GRUPALES	PEQUEÑOS GRUPOS			X	
			GRAN GRUPO			X	
	TIPOS DE ACCIONES	PINTAR		X			11
		DIBUJAR			X		
		PEGAR PEGATINAS		X			12
		PEGAR OTROS		X			2
		CORTAR / TROQUELAR		X			2
		CONTAR			X		
		SEÑALAR		X			82
		RODEAR		X			1
		SEGUIR/REPASAR EL TRAZO		X			17
MIRAR		X			19		
RESPONDER A PREGUNTAS		X			11		
	OTROS		X			Escuchar (47), decir (89), encontrar (1), decorar (2), sonsacar (11), unir sonidos (9), comprobar (4), leer (9), tachar (2)	
EVALUACIÓN	TIPO DE EVALUACIÓN	FINAL		X			
		PROCESUAL		X			
	CRITERIOS DE EVALUACIÓN				X		
	INSTRUMENTOS DE CALIFICACIÓN	PARA EL PROFESOR	TABLAS, ITEMS, CARAS, NUMERACIÓN, JUEGO, REPRESENTACIÓN, ... (dividir, revisar, organizar)		X		Última página/ficha de cada unidad
PARA EL ALUMNO				X		Última página/ficha de cada unidad	
CONTENIDO	UNIDADES	NÚMERO DE UNIDADES		8 (s, a, t, p, i, n, m, d)			
		DESCRIPCIÓN		Cada unidad se corresponde con un fonema.			
		ORGANIZACIÓN		Podría ser (no está establecido) 1 fonema por mes, o 3 fonemas en cada uno de los dos primeros trimestres y 2 fonemas en el último.			
	CULTURAL (CULTURA ANGLOSAJONA)	BRITÁNICA	MONUMENTOS			X	
		ESTADOUNIDENSE	BANDERA			X	
		OTROS PAÍSES DE HABLA INGLESA (AUSTRALIA, CANADÁ, SUDÁFRICA,...)	COMIDA FIESTAS OTROS			X	
FONÉTICA	BRITÁNICA (Received pronunciation)		X		s, a, t, p, I, n, m, d		

<b>CURRÍCULO EDUCACIÓN INFANTIL</b>	<b>LOMCE → LOE</b> - Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa  Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación	1ª APROXIMACIÓN A LA LECTOESCRITURA		X		
		1ª APROXIMACIÓN A LAS HABILIDADES LÓGICO-MATEMÁTICAS		X		3 números: 6, 9 y 10
		1ª APROXIMACIÓN A LA LENGUA EXTRANJERA		X		
		1ª APROXIMACIÓN A LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN			X	
		1ª APROXIMACIÓN A LOS DIFERENTES LENGUAJES ARTÍSTICOS			X	
		Anexo I: COMPETENCIAS BÁSICAS			X	
		ÁREAS CORRESPONDIENTES A ÁMBITOS PROPIOS DE LA EXPERIENCIA Y DEL DESARROLLO INFANTIL			X	
	ACTIVIDADES GLOBALIZADAS DE INTERÉS Y SIGNIFICATIVAS PARA LOS NIÑOS			X		
	<b>Real Decreto 1630/2006</b> , de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil	DESARROLLO INTEGRAL Y ARMÓNICO	FÍSICO		X	
			MOTÓRICO	X		Motricidad fina
			EMOCIONAL		X	
			AFECTIVO SOCIAL		X	
			COGNITIVO/INTELECTUAL	X		
		Art 6. 1. ÁREAS	CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL	X		Levemente
			CONOCIMIENTO DEL ENTORNO	X		Levemente
			LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	X		
		Art 6. 2. APRENDIZAJES O CONTENIDOS DE LAS TRES ÁREAS	OBJETIVOS	X		
			CONTENIDOS* *el detalle por áreas queda reflejado más adelante en el Decreto de Castilla y León CRITERIOS DE EVALUACIÓN	X		X
	Art 7. EVALUACIÓN: GLOBAL, CONTINUA Y FORMATIVA		X		X	
	Art 8. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD				X	
INTERACCIONES ORALES: rutinas y situaciones habituales de conversación				X		
<b>Orden ECI/3960</b> , 2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil.	Desarrollo de estrategias básicas para apoyar la comprensión y expresión oral de mensajes en lengua extranjera: uso del contexto visual y no verbal y de los conocimientos previos sobre el tema o la situación transferidos desde las lenguas que conoce a la lengua extranjera.		X			

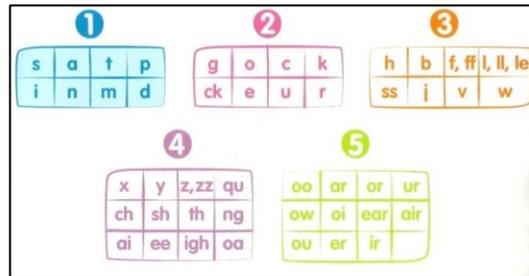
		Escucha, comprensión global y memorización y recitado de fragmentos de canciones, cuentos, poesías o rimas en lengua extranjera.		X			
		Utilización de producciones audiovisuales y de las tecnologías la información y la comunicación para el acercamiento a la lengua extranjera.		X		vídeos	
		Asociación de gestos y movimientos cotidianos a expresiones lingüísticas en lengua extranjera para favorecer la adquisición de léxico y la comunicación.		X			
	<b>Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León</b>	Área I	Bloque I: El cuerpo y la propia imagen	El esquema corporal		X	
				Los sentidos		X	
				El conocimiento de sí mismo		X	
				Sentimientos y emociones	X		Sad, mad
			Bloque II: Movimiento y juego	Control corporal		X	
				Coordinación motriz	X		
				Orientación espacio-temporal		X	
				Juego y actividad		X	La guía señala que sí
		Bloque III: La actividad y la vida cotidiana			X		
		Bloque IV: El cuidado personal y la salud			X		
		Área II	Bloque I: Medio físico: elementos, relaciones y medida	Elementos y relaciones		X	
				Cantidad y medida	X		3 números: 6, 9 y 10
Bloque II: Acercamiento a la naturaleza	Los seres vivos: animales y plantas		X				
	Los elementos de la naturaleza		X				
	El paisaje		X				
Bloque III: La cultura y la vida en sociedad	Los primeros grupos sociales: familia y escuela			X	Familia levemente		
	La localidad		X				
	La cultura		X				
Área III	Bloque I: Lenguaje verbal	Escuchar, hablar, conversar	X				
		Aproximación a la lengua escrita	X				
		Acercamiento a la literatura		X			
	Bloque II: Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación		X				

CURRÍCULO LENGUA INGLESA		Bloque III: Lenguaje artístico	Expresión plástica		X		
			Expresión musical	X			
		Bloque IV: Lenguaje corporal		X			
	Propuesta de concreción curricular de la lengua inglesa para educación infantil en Castilla y León. (2003)	BLOQUE A: DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA		COMPRESIÓN ORAL	X		
				COMPRESIÓN LECTORA	X		
				EXPRESIÓN ORAL	X		
				EXPRESIÓN ESCRITA	X		
				INTERACCIÓN ORAL Y ESCRITA		X	
		BLOQUE B: PRIMERAS REFLEXIONES SOBRE LA LENGUA Y LA COMUNICACIÓN			X		
		BLOQUE C: APRENDER A APRENDER Y A SER	X			Self- assessment	
		BLOQUE D: SABERES GENERALES Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO			X		
	EVALUACIÓN	X			Self- assessment		
	Currículo integrado hispano-británico para la educación infantil y orientaciones para su desarrollo (2013)	TEMAS (TOPICS)		ENFOQUE BASADO EN TEMAS (ENFOQUE TRANSVERSAL)		X	
				Yo mismo		X	
				Voy al colegio		X	
				Nuestras casas y nuestras familias		X	
				La gente nos ayuda		X	
				En la ciudad		X	
				Vamos a comprar comida		X	
				Tecn. de la Infor. y la Comun.		X	
El cambio climático					X		
El transporte					X		
El sistema solar					X		
El verano					X		
El otoño					X		
El invierno					X		
La primavera					X		
Animales				X			
Cuentos tradicionales					X		
Festividades			X				
INTRODUCCIÓN A LA LECTOESCRITURA DEL	USO DE LIBROS Y CUENTOS	X					
	ENSEÑANZA SISTEMÁTICA DE	X					

		INGLÉS	SONIDOS (SYNTHETIC PHONICS)				
		DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES			X		
		DESARROLLO DE HABILIDADES NUMÉRICAS			X		
		DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO DEL ENTORNO SOCIAL Y NATURAL			X		
CURRÍCULO OCULTO	PERSONAJE PROTAGONISTA	PERSONA (NIÑO/A)	GÉNERO (MASC. / FEM.)		X		
			RAZA / CULTURA		X		
			OTRO		X		
		ANIMAL	GÉNERO (MASC. / FEM.)	Mascullinos (5) y femeninos (3)			
			TIPO	Monstruos			
			OTRO		X		
	NOMBRE		No se especifica pero podrían ser los propios fonemas s, a, t, p, l, n, m, d				
	VESTIMENTA				X		
	OTROS PERSONAJES	AMIGOS		X		Sam Snake y los monstruos que aparecerán en los siguientes volúmenes.	
		FAMILIA			X		
		OBJETOS			X		
	MENSAJES	EN IMÁGENES		X		Más monstruos masculinos que femeninos. Únicamente aparece el padre, no la madre. Padre lleva carrito niño. Chico toca la batería, en la cocina. Niña con muñeca. Señor enseñando a perro.	
		EN TEXTO			X		
	SÍMBOLOS				X		
	AMBIENTACIÓN / LUGARES	PAISAJES		X		Carretera, granja, pradera, campo por la noche, césped	
CIUDADES			X				
PAÍSES			X				
CASA		X		Salón/comedor, cocina, jardín			
ELEMENTOS CULTURALES	ANIMALES	Occidentales	X		12 (serpiente, gato, murciélago, rata, hormiga, cerdo, jirafa, león, perro)		
		Orientales		X			

			Granja	X		
			Selva/bosque	X		
			Occidental	X		2 (manzana, palomitas)
			PROYECTOS: CASTLES	X		
		ALIMENTOS	Exóticos		X	
			Fruta	X		1 (manzana)
			Otros	X		1 (palomitas)
		JUGUETES			X	
		OBJETOS		X		9 (lata, cazuela, sartén, alfiler, mapa, autobús, cuello, barro, señor, papá)
		CUENTOS		X		No representan ninguna cultura puesto que han sido inventados para el libro de texto.

EJEMPLOS RESEÑABLES



Fonemas objetivo en Monster Phonics



Monstruos Monster Phonics 1

**PROJECTS: CASTLES**

CATEGORÍAS		SUBCATEGORÍAS	VARIABLES	DATOS		
				SÍ	NO	Nº VECES /Comentarios
<b>DATOS INICIALES</b>		Editorial	<b>Anaya Education (ANAYA)</b>			
		Año de edición	<b>2015</b>			
		Nº de páginas	<i>-otro formato-</i>			
		Autor/a	Blanca Aguilar Liébana (traducción: Rachel Bland BAKUN S.L.)			
		Ilustrador/a	Tatio Viana			
		Proyecto	Projects			
		ISBN	978-84-678-7377-1			
<b>DISEÑO</b>	<b>ENCUADERNACIÓN</b>	FUNGIBLE		X		
		CON ANILLAS		X		
		RÚSTICA	X			
		PERFORACIONES PARA DOS ANILLAS	X			Únicamente en las plantillas para actividades individuales
	<b>DIRECCIÓN</b>	HORIZONTAL	X			
		VERTICAL	X			
	<b>APERTURA</b>	HACIA UN LADO	X			
		HACIA ARRIBA		X		
	<b>ELEMENTOS QUE INCLUYE</b>	PEGATINAS	X			5 hojas de pegatinas (personajes y elementos del castillo, y gomets de diferentes colores y formas)
		CD CANCIONES Y/O CUENTOS		X		
		CUENTOS	X			1
		TROQUELABLES	X			9 hojas con troquelables (cuatro de ellas con las letras del abecedario inglés en mayúsculas repetidas varias veces y una de ellas con tarjetas pequeñas con palabras de los elementos y personajes del castillo en mayúsculas por un lado y por el reverso en minúsculas cursiva)
		FLASHCARDS	X			16 (troquelables)
		MURALES	X			4 para completar por los niños
		WEB	PARA USO DEL DOCENTE		X	
	PARA USO DEL ALUMNO		X			

			PARA USO DE LAS FAMILIAS		X	pero no se puede comprobar que efectivamente hay web específica para este material.			
		NÚMERO DE FICHAS		20 (+1 incluida con el resto de materiales)					
		OTRO		X		Libro informativo, libro para completar por los niños, una hoja, un pergamino y sobre pequeño de plástico transparente con cierre.			
		MARIONETA PARA EL AULA (DOCENTE)			X				
PRESENTACIÓN		SIMPLE							
		CARPETA				X			
		OTRO							
TAMAÑO		MEDIDA EN CENTÍMETROS DE LARGO Y ANCHO		33 x 28 cm (el conjunto dentro de la carpeta)					
GAMA DE COLORES		COLORES PASTEL			X				
		COLORES VIVOS		X					
		COLORES PRIMARIOS			X				
		BLANCO Y NEGRO			X				
TIPO DE TEXTO		ENFOCADO AL DOCENTE		X		Enunciados, textos del libro informativo, flashcards,...			
		ENFOCADO A LOS NIÑOS	EN LAS CANCIONES			X			
			EN LOS CUENTOS			X			
			EN LOS TÍTULOS			X			
			EN LAS INSTRUCCIONES/ENUNCIADOS			X			
			EN LAS IMÁGENES			X			
		OTROS		X		Las flashcards			
		TIPO DE LETRA	MAYÚSCULAS		X				
			MINÚSCULAS		X		Solo en las flashcards		
			CURSIVA		X		Solo en las flashcards		
	IMPRESA			X					
				EN LA TEORÍA	EN LA PRÁCTICA	T	P	T	P

MÉTODO	PRINCIPIOS METODOLÓGICOS	LÚDICO		X	X			
		MOTIVADOR	X	X				
	METODOLOGÍAS	POR PROYECTOS	X	X				
		INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	X	X				
		ENFOQUE COMUNICATIVO	X	X				
		ENFOQUE NATURAL			X	X		
		APRENDIZAJE POR TAREAS			X	X		
		RESPUESTA FÍSICA TOTAL (RFT)			X	X		
		SINTÉTICO-FÓNICO - NÚMERO DE FONEMAS QUE TRABAJA			X	X		
ENFOQUE BASADO EN TEMAS		X	X			Es un tema, pero sigue la idea.		
ACTIVIDADES	TIPOS SEGÚN LA AGRUPACIÓN DE LOS ALUMNOS	INDIVIDUALES		X			(25, plantillas y cuento para completar)	
		GRUPALES	PEQUEÑOS GRUPOS	X				
			GRAN GRUPO	X				
	TIPOS DE ACCIONES	PINTAR		X				
		DIBUJAR		X				
		PEGAR PEGATINAS		X				
		PEGAR OTROS		X				
		CORTAR / TROQUELAR		X				
		CONTAR		X				
		SEÑALAR				X		
		RODEAR		X				
		SEGUIR/REPASAR EL TRAZO				X		
		MIRAR		X				
	RESPONDER A PREGUNTAS		X					
OTRAS						escribir, contestar preguntas, recitar poemas y asociar imágenes, construir un fantasma, hacer una poción, etc.		
EVALUACIÓN	TIPO DE EVALUACIÓN	FINAL				X		
		PROCESUAL		X				
	CRITERIOS DE EVALUACIÓN			X			En la programación curricular.	
	INSTRUMENTOS DE CALIFICACIÓN	PARA EL PROFESOR	TABLAS, ITEMS, CARAS, NUMERACIÓN, JUEGO, REPRESENTACIÓN, ... (dividir, revisar, organizar)		X			En la programación curricular: ítems.
		PARA EL ALUMNO					X	

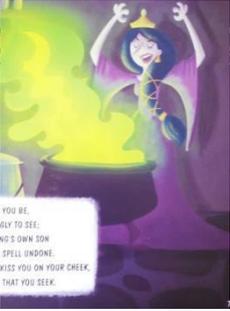
CONTENIDO	UNIDADES	NÚMERO DE UNIDADES		6 (Not all castles are alike, But almost all of them have..., Ladies, knights and other castle inhabitants, Could this be the knight in the castle?, And in the towers and the dungeons..., You can hear royal music in the great halls.)			
		DESCRIPCIÓN		Enfoque por proyectos: Castillos (todo lo relacionado con y desde este tema)			
		ORGANIZACIÓN		Al menos un mes pero no se establece una organización predeterminada: avanzar con el proyecto y profundizar en la medida de la cantidad de horas de las que se dispongan y en función de las características de los niños.			
	CULTURAL (CULTURA ANGLOSAJONA)	BRITÁNICA	MONUMENTOS		X	Únicamente el castillo del cuento.	
		ESTADOUNIDENSE	BANDERA		X		
OTROS PAÍSES DE HABLA INGLESA (AUSTRALIA, CANADÁ, SUDÁFRICA,...)		COMIDA FIESTAS OTROS		X			
FONÉTICA	BRITÁNICA (Received pronunciation)			X			
CURRÍCULO EDUCACIÓN INFANTIL	<b>LOMCE → LOE</b> - Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa  Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación	1ª APROXIMACIÓN A LA LECTOESCRITURA		X			
		1ª APROXIMACIÓN A LAS HABILIDADES LÓGICO-MATEMÁTICAS		X			
		1ª APROXIMACIÓN A LA LENGUA EXTRANJERA		X			
		1ª APROXIMACIÓN A LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN			X		
		1ª APROXIMACIÓN A LOS DIFERENTES LENGUAJES ARTÍSTICOS		X			
		Anexo I: COMPETENCIAS BÁSICAS		X		Relacionado con las IM	
		ÁREAS CORRESPONDIENTES A ÁMBITOS PROPIOS DE LA EXPERIENCIA Y DEL DESARROLLO INFANTIL		X			
	ACTIVIDADES GLOBALIZADAS DE INTERÉS Y SIGNIFICATIVAS PARA LOS NIÑOS		X				
	<b>Real Decreto</b> 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil	DESARROLLO INTEGRAL Y ARMÓNICO	FÍSICO			X	
			MOTÓRICO		X		
EMOCIONAL			X				
AFECTIVO			X				
SOCIAL			X				
Art 6. 1. ÁREAS	COGNITIVO/INTELECTUAL		X				
	CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL		X				

	Art 6. 2. APRENDIZAJES O CONTENIDOS DE LAS TRES ÁREAS	CONOCIMIENTO DEL ENTORNO		X		
		LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN		X		
		OBJETIVOS		X		
		CONTENIDOS* *el detalle por áreas queda reflejado más adelante en el Decreto de Castilla y León		X		
		CRITERIOS DE EVALUACIÓN		X		
	Art 7. EVALUACIÓN: GLOBAL, CONTINUA Y FORMATIVA Art 8. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD INTERACCIONES ORALES: rutinas y situaciones habituales de conversación				X	Por inteligencias (en la guía)
					X	
	<b>Orden ECI/3960, 2007</b> , de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil.	Desarrollo de estrategias básicas para apoyar la comprensión y expresión oral de mensajes en lengua extranjera: uso del contexto visual y no verbal y de los conocimientos previos sobre el tema o la situación transferidos desde las lenguas que conoce a la lengua extranjera.		X		
		Escucha, comprensión global y memorización y recitado de fragmentos de canciones, cuentos, poesías o rimas en lengua extranjera.		X		
		Utilización de producciones audiovisuales y de las tecnologías la información y la comunicación para el acercamiento a la lengua extranjera.			X	
Asociación de gestos y movimientos cotidianos a expresiones lingüísticas en lengua extranjera para favorecer la adquisición de léxico y la comunicación.		X				
<b>Decreto 122/2007</b> , de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de <b>Castilla y León</b>	Área I	Bloque I: El cuerpo y la propia imagen	El esquema corporal	X		
			Los sentidos	X		
			El conocimiento de sí mismo	X		
			Sentimientos y emociones	X		
	Bloque II: Movimiento y juego	Control corporal	X			
		Coordinación motriz	X			
		Orientación espacio-temporal	X			
		Juego y actividad	X			
	Bloque III: La actividad y la vida cotidiana		X			
	Bloque IV: El cuidado personal y la salud		X			
Área II	Bloque I: Medio físico: elementos, relaciones y medida	Elementos y relaciones	X			
		Cantidad y medida	X			

			Bloque II: Acercamiento a la naturaleza	Los seres vivos: animales y plantas	X				
				Los elementos de la naturaleza	X				
				El paisaje	X				
			Bloque III: La cultura y la vida en sociedad	Los primeros grupos sociales: familia y escuela	X		Escuela no.		
				La localidad	X				
				La cultura	X				
		Área III	Bloque I: Lenguaje verbal	Escuchar, hablar, conversar	X				
				Aproximación a la lengua escrita	X				
				Acercamiento a la literatura	X				
					Bloque II: Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación			X	
		Bloque III: Lenguaje artístico	Expresión plástica		X				
			Expresión musical		X				
		Bloque IV: Lenguaje corporal		X					
CURRÍCULO LENGUA INGLESA	Propuesta de concreción curricular de la lengua inglesa para educación infantil en Castilla y León. (2003)	BLOQUE A: DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	COMPRESIÓN ORAL		X		Cuento, poema, hechizo		
			COMPRESIÓN LECTORA		X		Flashcards,...		
			EXPRESIÓN ORAL		X		Poema, hechizo, cuento		
			EXPRESIÓN ESCRITA		X		Vocabulario, flashcards, hechizo, escribir su nombre,...		
			INTERACCIÓN ORAL Y ESCRITA		X		Personajes del castillo (dramatización), asociación de palabras con lo que representan, textos escritos basados en imágenes (receta).		
		BLOQUE B: PRIMERAS REFLEXIONES SOBRE LA LENGUA Y LA COMUNICACIÓN		X		Utilizar el dibujo como medio para transmitir información y representar acontecimientos.			
		BLOQUE C: APRENDER A APRENDER Y A SER			X				
		BLOQUE D: SABERES GENERALES Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO		X		Desde la perspectiva de los Castillos y su época.			
		EVALUACIÓN			X				
		Currículo integrado hispano-británico para la educación infantil y	ENFOQUE BASADO EN TEMAS (ENFOQUE TRANSVERSAL)		X				
TEMAS (TOPICS)	Yo mismo		X						

	orientaciones para su desarrollo (2013)		Voy al colegio		X	
			Nuestras casas y nuestras familias	X		
			La gente nos ayuda	X		
			En la ciudad	X		
			Vamos a comprar comida	X		
			Tecn. de la Infor. y la Comun.		X	
			El cambio climático		X	
			El transporte		X	
			El sistema solar		X	
			El verano		X	
			El otoño		X	
			El invierno		X	
			La primavera		X	
			Animales	X		
		Cuentos tradicionales	X			
		Festividades		X		
		INTRODUCCIÓN A LA LECTOESCRITURA DEL INGLÉS	USO DE LIBROS Y CUENTOS	X		
	ENSEÑANZA SISTEMÁTICA DE SONIDOS ( <i>SYNTHETIC PHONICS</i> )		X			
	DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES	X				
	DESARROLLO DE HABILIDADES NUMÉRICAS	X				
	DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO DEL ENTORNO SOCIAL Y NATURAL	X				
CURRÍCULO OCULTO	PERSONAJE PROTAGONISTA	PERSONA (NIÑO/A)	GÉNERO (MASC. / FEM.)		X	
			RAZA / CULTURA		X	
			OTRO		X	
		ANIMAL	GÉNERO (MASC. / FEM.)		X	
			TIPO		X	
			OTRO		X	
		NOMBRE		X		
		VESTIMENTA		X		
	OTROS PERSONAJES	AMIGOS		X		
		FAMILIA		X		
		OBJETOS		X		
	MENSAJES	EN IMÁGENES	X		Brujas todas mujeres. Madrasta malvada.	

					El príncipe tiene que salvar a la princesa, es el héroe. El sabio es hombre.		
	EN TEXTO		X		Madrasta malvada y envidiosa. El príncipe tiene que salvar a la princesa, es el héroe. El sabio es hombre.		
	SÍMBOLOS			X			
	AMBIENTACIÓN / LUGARES	PAISAJES	X		8 castillos de toda España (Córdoba, Segovia, Albacete, Vizcaya, Madrid, Valladolid) y Francia		
		CIUDADES	X		Comunidad de Castilla y León		
		PAÍSES	X		España y Francia (castillos)		
	ELEMENTOS CULTURALES	ANIMALES	Occidentales	X		13 (Dragón, perro, búho, gato, murciélago, caballo, araña, pez, ratón, rana, gusano, vaca, oveja)	
			Orientales		X		
			Granja	X			3 (vaca, oveja, caballo)
			Selva/bosque	X			2 (Búho, murciélago)
		ALIMENTOS	Occidentales	X			4 (plátano, naranja, miel, leche)
			Exóticos		X		
			Fruta	X			3 (naranja, plátano y manzana)
			Otros	X			2 (miel y leche)
			JUGUETES			X	
			OBJETOS	X (Cultura occidental mayoritariamente)			19 (baúl, caldero, escoba, espada, sombrero, libro, flor, armadura, escudo, vestido, candelabro, antorcha, lanza, instrumentos musicales, castillo, barco, bandera, corona, cuadro)
		CUENTOS	X			Cultura occidental	

<b>EJEMPLOS RESEÑABLES</b>	<b>DAISY, ROBIN (n)</b>
	 <p>YOU BE, GLY TO SEE, NO'S OWN SON SPELL UNDONE, KISS YOU ON YOUR CHEEK, THAT YOU SEEK.</p>
	Madrastra/bruja malvada

DAISY, ROBIN AND ME Starter (Green)							
DATOS INICIALES		Editorial	Oxford				
		Año de edición	2015				
		Nº de páginas	38				
		Autor/a	Alicia Vázquez y Jennifer Dobson				
		Ilustrador/a	Helen Poole (y Sharon Harmer)				
		Proyecto	Daisy, Robin and Me				
		ISBN	978-0-19-480662-6/978 0 19 480663 3				
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	VARIABLES	DATOS				
			SÍ	NO	Nº VECES /Comentarios		
DISEÑO	ENCUADERNACIÓN	FUNGIBLE	X				
		EN ESPIRAL		X			
		RÚSTICA	X				
		PERFORACIONES PARA DOS ANILLAS		X			
	DIRECCIÓN	HORIZONTAL	X				
		VERTICAL		X			
	APERTURA	HACIA UN LADO	X				
		HACIA ARRIBA		X			
	ELEMENTOS QUE INCLUYE	WEB	PEGATINAS	X		4 hojas de pegatinas	
			CD CANCIONES Y/O CUENTOS	X		13 canciones	
			CUENTOS		X		
			TROQUELABLES		X		
			FLASHCARDS		X		
			MURALES		X		
				PARA USO DEL DOCENTE	X		Link + Recursos para la pizarra digital + tips
				PARA USO DEL ALUMNO	X		<a href="http://oxfordeltcatalogue.es/axt/Daisy-robin-me-">http://oxfordeltcatalogue.es/axt/Daisy-robin-me-</a>
				PARA USO DE LAS FAMILIAS	X		<a href="http://oxfordeltcatalogue.es/axt/Daisy-robin-me-IWB/app/index.html#/interface/green/unit/1/lesson/1/group/1">IWB/app/index.html#/interface/green/unit/1/lesson/1/group/1</a>
				NÚMERO DE FICHAS			19
	PRESENTACIÓN	SIMPLE			X		
		CARPETA					

		OTRO							
	TAMAÑO	MEDIDA EN CENTÍMETROS DE LARGO Y ANCHO		27,5 x 22 cm					
	GAMA DE COLORES	COLORES PASTEL			X				
		COLORES VIVOS		X					
		COLORES PRIMARIOS			X				
		BLANCO Y NEGRO			X				
	TIPO DE TEXTO	ENFOCADO AL DOCENTE		X		Títulos, enunciados, canciones, palabras nuevas			
		ENFOCADO A LOS NIÑOS	EN LAS CANCIONES			X			
			EN LOS CUENTOS			X			
			EN LOS TÍTULOS		X		11		
			EN LAS INSTRUCCIONES/ENUNCIADOS			X			
			EN LAS IMÁGENES			X			
OTROS				X					
TIPO DE LETRA		MAYÚSCULAS			X				
		MINÚSCULAS		X					
		CURSIVA			X				
	IMPRESA		X						
			EN LA TEORÍA	EN LA PRÁCTICA	T	P	T	P	
MÉTODO	PRINCIPIOS METODOLÓGICOS	LÚDICO		X			X		
		MOTIVADOR		X	X				
	METODOLOGÍAS	POR PROYECTOS				X	X		
		INTELIGENCIAS MÚLTIPLES		X			X	Inteligencia emocional	
		ENFOQUE COMUNICATIVO		X			X		
		ENFOQUE NATURAL				X	X		
		APRENDIZAJE POR TAREAS				X	X		
		RESPUESTA FÍSICA TOTAL (RFT)				X	X		
		SINTÉTICO-FÓNICO - NÚMERO DE FONEMAS QUE TRABAJA				X	X		
		ENFOQUE BASADO EN TEMAS		X	X				

ACTIVIDADES	TIPOS SEGÚN LA AGRUPACIÓN DE LOS ALUMNOS	INDIVIDUALES		X		Según el LdT	
		GRUPALES	PEQUEÑOS GRUPOS				X
			GRAN GRUPO				X
	TIPOS DE ACCIONES	PINTAR		X		3	
		DIBUJAR		X		9	
		PEGAR PEGATINAS		X		8	
		PEGAR OTROS			X		
		CORTAR / TROQUELAR			X		
		CONTAR		X		1	
		SEÑALAR		X		17	
		RODEAR		X		3	
		SEGUIR/REPASAR EL TRAZO			X		
		MIRAR			X		
		RESPONDER A PREGUNTAS		X		8	
OTROS		X		Cantar (11), escuchar (11), encontrar (16), decir (8), unir (1)			
MATERIALES	MARIONETA(S)		X		1		
	CANCIONES		X		13		
	TICS		X		web		
EVALUACIÓN	TIPO DE EVALUACIÓN	FINAL		X	X	No → Según el LdT Sí → En la guía propone una representación final	
		PROCESUAL		X		Según el LdT en la última ficha de cada unidad.	
	CRITERIOS DE EVALUACIÓN				X	Según el LdT	
	INSTRUMENTOS DE CALIFICACIÓN	PARA EL PROFESOR	TABLAS, ITEMS, CARAS, NUMERACIÓN, JUEGO, REPRESENTACIÓN, ... (dividir, revisar, organizar)		X		En la guía propone una representación final
		PARA EL ALUMNO			X		En la guía propone una representación final
CONTENIDO	UNIDADES	NÚMERO DE UNIDADES		Intro + 8 units + 2 festivals (Hello, I want to be a wizard, I...a hedgehog, I...a monkey, I...a cat, I...a train driver, I...a shopkeeper, I...a baker, I...a pirate, Christmas, Summer)			
		DESCRIPCIÓN		Enfoque por disfraces, cada disfraz es un tema, cada tema se introduce con una historia			
		ORGANIZACIÓN		4 lecciones por unidad			

	CULTURAL (CULTURA ANGLOSAJONA)	BRITÁNICA	MONUMENTOS	X		En algunas de las canciones, solo la melodía, la letra es distinta	
		ESTADOUNIDENSE	BANDERA		X		
		OTROS PAÍSES DE HABLA INGLESA (AUSTRALIA, CANADÁ, SUDÁFRICA,...)	COMIDA FIESTAS OTROS		X		
	FONÉTICA	BRITÁNICA (Received pronunciation)			X		
CURRÍCULO EDUCACIÓN INFANTIL	<b>LOMCE → LOE</b> - Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa  Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación	1ª APROXIMACIÓN A LA LECTOESCRITURA		X		Phonics en la web pero no en el LdT	
		1ª APROXIMACIÓN A LAS HABILIDADES LÓGICO-MATEMÁTICAS		X			
		1ª APROXIMACIÓN A LA LENGUA EXTRANJERA		X			
		1ª APROXIMACIÓN A LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN		X			
		1ª APROXIMACIÓN A LOS DIFERENTES LENGUAJES ARTÍSTICOS		X			
		Anexo I: COMPETENCIAS BÁSICAS		X			
		ÁREAS CORRESPONDIENTES A ÁMBITOS PROPIOS DE LA EXPERIENCIA Y DEL DESARROLLO INFANTIL		X			
		ACTIVIDADES GLOBALIZADAS DE INTERÉS Y SIGNIFICATIVAS PARA LOS NIÑOS		X			
	<b>Real Decreto 1630/2006</b> , de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil	DESARROLLO INTEGRAL Y ARMÓNICO	FÍSICO			X	
			MOTÓRICO		X		
			EMOCIONAL			X	
			APECTIVO SOCIAL		X	X	
		Art 6. 1. ÁREAS	COGNITIVO/INTELCTUAL		X		
			CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL		X		
			CONOCIMIENTO DEL ENTORNO		X		
Art 6. 2. APRENDIZAJES O CONTENIDOS DE LAS TRES ÁREAS		LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN		X			
	OBJETIVOS		X				
Art 7. EVALUACIÓN: GLOBAL, CONTINUA Y FORMATIVA	CONTENIDOS*	*el detalle por áreas queda reflejado más adelante en el Decreto de Castilla y León		X			
	CRITERIOS DE EVALUACIÓN				X		

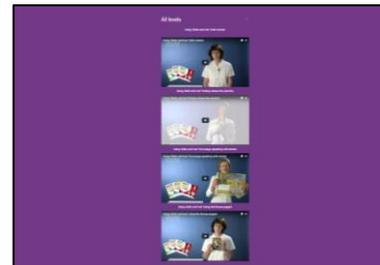
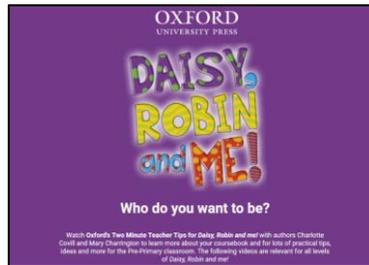
		Art 8. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD		X			
		INTERACCIONES ORALES: rutinas y situaciones habituales de conversación		X		En las canciones	
	<b>Orden ECI/3960, 2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil.</b>	Desarrollo de estrategias básicas para apoyar la comprensión y expresión oral de mensajes en lengua extranjera: uso del contexto visual y no verbal y de los conocimientos previos sobre el tema o la situación transferidos desde las lenguas que conoce a la lengua extranjera.		X			
		Escucha, comprensión global y memorización y recitado de fragmentos de canciones, cuentos, poesías o rimas en lengua extranjera.		X			
		Utilización de producciones audiovisuales y de las tecnologías la información y la comunicación para el acercamiento a la lengua extranjera.		X			
		Asociación de gestos y movimientos cotidianos a expresiones lingüísticas en lengua extranjera para favorecer la adquisición de léxico y la comunicación.			X		
	<b>Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León</b>	Área I	Bloque I: El cuerpo y la propia imagen	El esquema corporal	X		
				Los sentidos		X	
				El conocimiento de sí mismo	X		
				Sentimientos y emociones		X	
			Bloque II: Movimiento y juego	Control corporal	X		
				Coordinación motriz	X		
				Orientación espacio-temporal		X	
				Juego y actividad		X	
		Bloque III: La actividad y la vida cotidiana		X			
Bloque IV: El cuidado personal y la salud		X					
Área II		Bloque I: Medio físico: elementos, relaciones y medida	Elementos y relaciones		X		
			Cantidad y medida	X			
		Bloque II: Acercamiento a la naturaleza	Los seres vivos: animales y plantas	X			
	Los elementos de la naturaleza			X			
	El paisaje		X				
	Bloque III: La cultura y la vida en sociedad	Los primeros grupos sociales: familia y escuela	X				
La localidad		X					

		Área III	Bloque I: Lenguaje verbal	La cultura		X			
				Escuchar, hablar, conversar	X				
				Aproximación a la lengua escrita		X			
						Acercamiento a la literatura		X	
			Bloque II: Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación				X		
			Bloque III: Lenguaje artístico	Expresión plástica			X		
				Expresión musical			X		
Bloque IV: Lenguaje corporal				X					
CURRÍCULO LENGUA INGLESA	Propuesta de concreción curricular de la lengua inglesa para educación infantil en Castilla y León. (2003)	BLOQUE A: DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	COMPRESIÓN ORAL		X				
			COMPRESIÓN LECTORA			X	En el LdT no, pero sí en la guía a través de las historias conductoras.		
			EXPRESIÓN ORAL		X				
			EXPRESIÓN ESCRITA		X				
		INTERACCIÓN ORAL Y ESCRITA		X					
		BLOQUE B: PRIMERAS REFLEXIONES SOBRE LA LENGUA Y LA COMUNICACIÓN				X			
		BLOQUE C: APRENDER A APRENDER Y A SER				X	Portfolio(última ficha de cada unidad) y representación final		
		BLOQUE D: SABERES GENERALES Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO				X			
	EVALUACIÓN				X				
	Currículo integrado hispano-británico para la educación infantil y orientaciones para su desarrollo (2013)	ENFOQUE BASADO EN TEMAS (ENFOQUE TRANSVERSAL)			X				
		TEMAS (TOPICS)	Yo mismo			X			
			Voy al colegio				X		
			Nuestras casas y nuestras familias			X			
			La gente nos ayuda			X			
			En la ciudad				X		
Vamos a comprar comida				X					
Tecn. de la Infor. y la Comun.				X					
El cambio climático					X				
El transporte				X					
El sistema solar					X				
El verano			X						

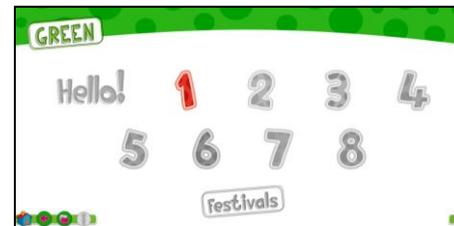
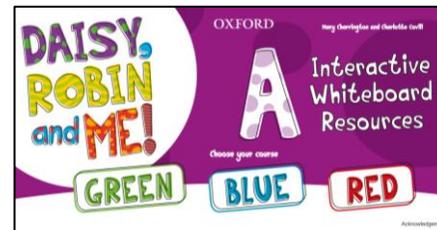
			El otoño		X	
			El invierno	X		
			La primavera	X		
			Animales	X		
			Cuentos tradicionales		X	
			Festividades	X		
		INTRODUCCIÓN A LA LECTOESCRITURA DEL INGLÉS	USO DE LIBROS Y CUENTOS	X		Según la guía
			ENSEÑANZA SISTEMÁTICA DE SONIDOS ( <i>SYNTHETIC PHONICS</i> )	X		En la web para la versión Red
		DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES		X		
		DESARROLLO DE HABILIDADES NUMÉRICAS		X		
DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO DEL ENTORNO SOCIAL Y NATURAL		X				
CURRÍCULO OCULTO	PERSONAJE PROTAGONISTA	PERSONA (NIÑO/A)	GÉNERO (MASC. / FEM.)	Femenino (Daisy) y Masculino (Robin)		
			ORIGEN ÉTNICO	Occidental		
			OTRO	Niña y niño		
		ANIMAL	GÉNERO (MASC. / FEM.)	Sin género		
			TIPO	Ratón (Mouse)		
			OTRO		X	
	NOMBRE		Daisy, Robin y Mouse			
	VESTIMENTA			X		
	OTROS PERSONAJES	AMIGOS			X	
		FAMILIA			X	
		OBJETOS			X	
	MENSAJES	EN IMÁGENES		X		<p>Niño y niña.</p> <p>Niño vestido de azul (pantalones) y niña de rosa (falda, únicamente dos veces lleva pantalón).</p> <p>Niño lleva playeras y niña bailarinas.</p> <p>Familia tradicional.</p> <p>Niño gorra, niña sombrero y flores.</p> <p>Niños/as de distintos orígenes étnicos.</p> <p>Mujer médico y profesora; hombre cartero y limpiador.</p> <p>Niñas juegan a la comba, con la pelota, con la bici y la muñeca.</p>

					Niños juegan con el osito de peluche, el scooter y el coche. Comida saludable. Niño y niña piratas por igual. Niño disfraz completo: mago, mono, conductor de tren y panadero. Niño disfraz parcial: gato. Niña disfraz completo: erizo, gata, tendera Niña disfraz parcial: maga, mono, conductora de tren, panadera.	
		EN TEXTO		X		
		SÍMBOLOS		X		
	AMBIENTACIÓN / LUGARES	PAISAJES	X		Cielo, selva, granja, estación de tren, patio del colegio, playa, lugar nevado	
		CIUDADES		X		
		PAÍSES		X		
		CASA	X		Habitación, jardín, comedor,	
	ELEMENTOS CULTURALES	ANIMALES	Occidentales	X	15 (ratón, gato, erizo, mono, tortuga, perro, conejo, pez, oveja, vaca, cerdo, gallina, dinosaurio, cangrejo)	
Orientales				X		
Granja			X		Perro, oveja, vaca, cerdo, gallina	
Selva/bosque			X		Mono, conejo, erizo	
ALIMENTOS		Occidentales	X		14 (plátano, leche, manzana, pan, huevos, tarta, pastel, sándwich, tomate, lechuga, galletas, caramelos, pescado, batido)	
		Exóticos		X		
		Fruta	X		2 (manzana, plátano)	
		Otros	X		12 (leche, pan, huevos, tarta, pastel, sándwich, tomate, lechuga, galletas, caramelos, pescado, batido )	
		JUGUETES		X		11 (Coche, osito de peluche, muñeca, dinosaurio, pelota, comba, scooter, bicicleta, cubo, barco, pala)

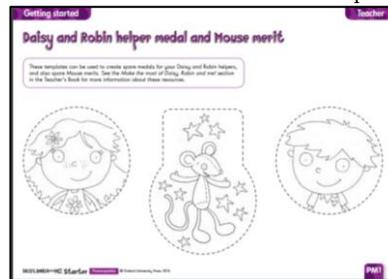
		OBJETOS	X (Cultura occidental)		37 (barco, toalla, libro, sombrero, gafas, bañador, camiseta, pantalón, bolsa, gorra, regalo, casa, árbol de navidad, <i>luna</i> , estrella, baúl, ropa, vestido, pantalones cortos, sombrero, camiseta, plato, tenedor, cuchillo, vaso, mesa, árbol, tren, maletín, caja, carrito, pecera, hojas, varita mágica, <i>arcoíris, sol</i> )
		CUENTOS		X	



Two Minute Teacher Tips



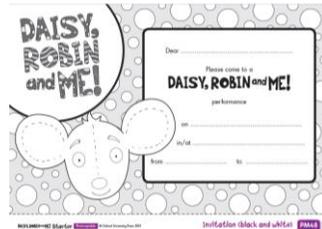
Recursos interactivos para la pizarra digital (muestra)



Muestra de los recursos fotocopiables y el poster.



Oxford Online Learning Zone



Invitación a la actuación final para los padres



Imagen transmisora de mensaje positivo (profesiones equilibradas)



Personajes de diferentes culturas y comparativa disfraces desiguales-iguales



Imagen de la familia

