



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Infantil

TRABAJO FIN DE GRADO

“Talk like Daisy, learn like crazy”: Bilingüismo temprano en Infantil

Presentado por Amaia Garraleta Jiménez

Tutelado por: Sandra María Rivas García

Soria, 19/06/2025

RESUMEN

Este trabajo trata la importancia del bilingüismo en edades tempranas y la utilización del *Direct Method* como metodología activa para la enseñanza del inglés como segunda lengua en el aula de 3 años de Educación Infantil. Su finalidad principal es analizar la manera en la que el aprendizaje de un segundo idioma desde la primera infancia puede contribuir al desarrollo cognitivo, lingüístico y emocional de los menores, y cómo el empleo de una metodología comunicativa y natural puede favorecer este procedimiento.

La investigación se sustenta en una revisión bibliográfica de estudios actuales vinculados con el bilingüismo, el desarrollo infantil y las metodologías principales en la enseñanza del inglés, concretamente en Educación Infantil. También muestra una propuesta didáctica ajustada a un aula de 3 años, que utiliza el *Direct Method* por medio de dinámicas orales, lúdicas y ambientadas. Esta propuesta refleja como la exposición a corta edad al inglés, en un medio seguro y motivador, no únicamente fortalece el aprendizaje de la lengua, sino que además potencia la autoestima, la participación y el desarrollo integral del alumnado.

ABSTRACT

This project addresses the importance of early bilingualism and the use of the Direct Method as an active methodology for teaching English as a second language in a classroom of 3-year-old children in Early Childhood Education. Its main objective is to analyze how learning a second language from early childhood can contribute to children's cognitive, linguistic, and emotional development, and how the use of a natural and communicative methodology can support this process.

The research is based on a literature review of current studies related to bilingualism, child development, and key methodologies in English language teaching, specifically within the context of Early Childhood Education. It also includes a didactic proposal designed for a classroom of 3-year-olds, which applies the Direct Method through oral, playful, and contextualized activities. This proposal shows how early exposure to English in a safe and motivating environment not only strengthens language learning but also enhances self-esteem, participation, and the holistic development of the students.

PALABRAS CLAVE: Bilingüismo, Educación Infantil, metodologías activas, *Direct Method* y desarrollo cognitivo.

KEY WORDS: Bilingualism, Early Childhood Education, active methodologies, *Direct Method* and cognitive development.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
OBJETIVOS.....	5
MARCO TEÓRICO	6
PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	6
Aprendizaje.....	6
Enseñanza	8
Proceso enseñanza-aprendizaje.....	10
VARIABLES QUE INFLUYEN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	11
BENEFICIOS DE CONOCER DOS LENGUA	14
Bilingüismo	14
Beneficios del bilingüismo	15
EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA OFICIAL	17
METODOLOGÍA	20
EN RELACIÓN AL PRIMER OBJETIVO ESPECÍFICO	20
EN RELACIÓN AL SEGUNDO OBJETIVO ESPECÍFICO	23
PROPUESTA DIDÁCTICA:	24
“LITTLE ENGLISH, BIG SMILES: DESCUBRIENDO EL INGLÉS CON ALEGRÍA” 24	
FUNDAMENTACIÓN LEGISLATIVA CURRICULAR	24
DESTINATARIOS	24
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	25
SABERES BÁSICOS	25
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN	27
METODOLOGÍA	28
TEMPORALIZACIÓN	29
OBJETIVOS Y ACTIVIDADES	30
SESIONES Y ACTIVIDADES	30
ESPACIOS DE APRENDIZAJE	38
MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN	38
CONCLUSIONES	39
CONSIDERACIONES FINALES	40
BIBLIOGRAFÍA	42
ANEXOS	45

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.....	22
Tabla 2.....	27
Tabla 3.....	29
Tabla 4.....	30
Tabla 5.....	30
Tabla 6.....	31
Tabla 7.....	32
Tabla 8.....	33
Tabla 9.....	34
Tabla 10.....	34
Tabla 11.....	35
Tabla 12.....	36
Tabla 13.....	37
Tabla 14.....	38

INTRODUCCIÓN

La elección de este Trabajo Fin de Grado se basa en la necesidad de promover un primer acercamiento a una segunda lengua en la fase de Educación Infantil, de acuerdo con la ley educativa vigente en España. Tal y como se establece en la Ley 2/2022, de 1 de septiembre, de Educación Infantil de Castilla y León, la cual defiende el derecho del alumnado a una educación infantil de calidad, equitativa y ajustada a sus necesidades, reconociendo el valor educativo del primer ciclo (0-3 años) al mismo nivel que el segundo (3-6 años), y promoviendo la coordinación entre ambos. Esta normativa sitúa a Castilla y León en buena posición en relación con la atención educativa temprana, apostando por una educación integral que favorezca el desarrollo afectivo, cognitivo, comunicativo, motor y social del alumnado (BOCyL, 2022).

Organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) han resaltado la trascendencia de la educación a tempranas edades, no únicamente por su impacto directo en el desarrollo neurológico, social y emocional, sino además por la importancia que posee para disminuir las desigualdades educativas. Tal y como resalta el informe *Starting Strong VI*, los métodos educativos que priorizan este periodo de tiempo consiguen mejores resultados sociales y académicos a largo plazo. En España, estudios actuales han fortalecido este pensamiento. Por ejemplo, García-Moya y Rivera (2021) certifican que reforzar vínculos emocionales positivos a corta edad forma un elemento protector frente a diversidades posteriores en el terreno educativo y social, resaltando la importancia del bienestar emocional como elemento central del aprendizaje.

Además, la introducción a una segunda lengua a tempranas edades, como es el inglés se encuadra con lo marcado en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil a nivel estatal. Esta legislación tiene en cuenta el acercamiento progresivo a idiomas extranjeros en el segundo ciclo, y fomenta actividades comunicativas y contextualizadas en la vida diaria de los menores. La exposición en edades tempranas a una segunda lengua, según Romero y Negret (2021), estimula la memoria, la creatividad, el pensamiento crítico y la atención, también, promueve actitudes de respeto y apertura hacia otras culturas.

Desde una perspectiva metodológica, este trabajo plantea una propuesta centrada en métodos motivadores, activos y ajustados al desarrollo evolutivo del alumnado de 3 años. Como muestran Domínguez-García y Molina (2023), el progreso de la calidad educativa en la etapa de Educación Infantil pasa obligatoriamente por una actualización metodológica donde influyan los intereses de los menores, el juego como componente fundamental del proceso de aprendizaje y la

comunicación verbal como pilar del desarrollo lingüístico y cognitivo. La motivación, por su parte, se presenta como un elemento central. Como defienden Castro et al. (2023), esta promueve la participación activa de los menores, fortalece su autoestima y facilita un aprendizaje significativo, concretamente si se trabaja desde un razonamiento lúdico y emocionalmente fiable.

En este entono, la propuesta didáctica diseñada da respuesta a una necesidad de doble vertiente, por un lado, se estructura dentro del marco normativo actual tanto a nivel estatal y autonómico, y por otro lado, se centra en las certezas pedagógicas y psicológicas que defienden la importancia de la intervención educativa a edades tempranas. Esta combinación científica y normativa demuestra el desarrollo de técnicas concretas para la enseñanza de un segundo idioma en Educación Infantil, elaboradas con solidez pedagógica, sensibilidad emocional y ajustadas a las características personales del alumnado.

OBJETIVOS

El objetivo general de este Trabajo Fin de Grado es definir la importancia que posee la adquisición de una segunda lengua en el alumnado de 3 años. Tras este objetivo muestro a continuación los objetivos específicos:

OE1. Desempeñar una revisión bibliográfica para precisar las variables y metodologías que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua.

OE2. Elaborar una situación de aprendizaje que fomente la adquisición de un segundo idioma en el alumnado de 3 años.

MARCO TEÓRICO

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Aprendizaje

Desde tiempos inmemoriales, los seres humanos han resaltado por su habilidad para transmitir conocimientos, lo que ha generado la evolución de las sociedades. Como afirma Vygotsky (1978), el aprendizaje humano implica una naturaleza social específica y un proceso a través del cual los niños acceden al conocimiento mediante la interacción con otros. En este mismo pensamiento, Bruner (1996) mantiene que el aprendizaje es un proceso activo de construcción del conocimiento dentro de un contexto cultural. Además, Tomasello (1999) destaca que la enseñanza y la transmisión cultural acumulativa son características únicas de nuestra especie y han sido fundamentales en nuestro desarrollo cognitivo. A diferencia de otras especies, nuestra capacidad para enseñar y aprender de manera consciente ha sido clave en la evolución del pensamiento, la educación y el progreso del ser humano.

El aprendizaje es un proceso continuo y cambiante por el cual los seres humanos elaboramos y reorganizamos nuestro conocimiento a lo largo del desarrollo. Desde un punto de vista constructivista, Jean Piaget defendió que el aprendizaje no consiste en una sencilla recepción pasiva de información, sino en una construcción activa a partir de estructuras cognitivas que ya existen (Piaget, 1975). En este punto, los términos de esquema, asimilación y acomodación resultan primordiales para explicar cómo las personas interactúan con su entorno y reforman su conocimiento para adaptarse a nuevas experiencias, además estos periodos están dentro de todas las etapas del desarrollo evolutivo que experimenta un individuo a lo largo de su vida.

El desarrollo de los esquemas se produce durante toda la vida, pero es decisivamente fundamental en la infancia, momento en el que el sujeto debe interpretar una gran cantidad de información nueva. Al principio, los esquemas son sencillos y se centran en interacciones simples con el entorno. Según va pasando el tiempo, pasan a ser más complejos y permiten al individuo introducir conocimientos más abstractos y atractivos. (Coll, 1983).

Según Castorina et al. (1997), los esquemas no solo estructuran el conocimiento, sino que también definen la manera en que los nuevos estímulos se perciben e introducen en la estructura cognitiva. Por esto, los esquemas no son estáticos, sino que se encuentran en constante cambio, adaptándose a nuevas experiencias por medio de los procesos de asimilación y acomodación.

El aprendizaje se convierte en un elemento básico a ser considerado en la evolución de las estructuras cognitivas. En este desarrollo evolutivo, el aprendizaje es entendido como toda modificación o cambio de los esquemas centrado en las vivencias, como los procesos deductivos o las leyes de equilibrio. De esta manera, la noción de aprendizaje se separa de las leyes de

asociación, adoptando principios de asimilación o totalidad. Los estudios experimentales que se han realizado con menores respaldan la importancia de esta novedosa concepción del aprendizaje (Dongo, 2008).

Los esquemas son estructuras cognitivas que permiten la organización y categorización de la información conseguida, funcionan como patrones de la mente que controlan la interpretación y respuesta frente a los estímulos del entorno (Bartlett, 1932). Desde el punto de vista de Piaget, los esquemas forman la base del desarrollo cognitivo y crecen con la experiencia y el aprendizaje (Piaget, 1975). Los esquemas se pueden definir como representaciones mentales que organizan conocimientos previos y posibilitan la comprensión de la realidad (Palacios, 2022).

Para Piaget (1975), el desarrollo cognitivo supone un equilibrio de manera ininterrumpida entre la incorporación de nuevas vivencias y la modificación de estructuras previas. En este entorno, la asimilación y la acomodación son procesos que se complementan por medio de los cuales el individuo adapta su conocimiento para hacer frente a la realidad.

La asimilación es el procedimiento mediante el cual la nueva información es incorporada a esquemas que ya existían previamente sin que estos posean cambios importantes. Es decir, la persona interpreta la realidad teniendo como referencia su conocimiento previo, adaptando nuevas vivencias dentro de sus estructuras cognitivas actuales (Palacios, 2022).

La acomodación sucede cuando la información nueva no puede introducirse en los esquemas que ya existen, lo que genera un conflicto cognitivo. Como resultado, el ser humano cambia o reestructura sus esquemas para adaptarse a la nueva realidad. Este proceso es primordial para la adquirir conocimientos más complejos, debido a que permite reorganizar el pensamiento y elaborar nuevas maneras de comprensión (Piaget, 1991).

Estos procesos están constantemente relación, ya que su función es regular la forma en la que el sujeto aprende y se desarrolla. La asimilación posibilita la continuidad y estabilidad en el conocimiento, por otro lado, la acomodación permite el cambio y la adaptación. Los dos procesos posibilitan que el individuo logre incorporar exitosamente la nueva información y alcanzar un nivel superior de comprensión (Coll, 1983).

Debemos considerar la aclaración de Carretero (1994, 1997) con relación a los sentidos con que se emplea la expresión “enfoque cognitivo”, para encuadrar las teorías y principios en relación con el aprendizaje y al desarrollo del conocimiento. En sentido riguroso, suelen considerarse cognitivos los estudios elaborados desde finales de los años cincuenta en el entorno anglosajón influenciados por las teorías del procesamiento de la información. En sentido amplio, también corresponden al enfoque cognitivo las teorías construidas por Piaget, Vygotsky y Ausubel.

Teniendo en cuenta la perspectiva constructivista, el aprendizaje no es un proceso lineal, sino que se produce mediante un ciclo de equilibrio, desequilibrio y reequilibración. Cuando un ser introduce información que no encaja con sus esquemas previos, padece un conflicto cognitivo que produce un desequilibrio. Este desequilibrio promueve la elaboración de una nueva estructuración cognitiva que posibilite incorporar el conocimiento de forma coherente (Castorina et al., 1997).

Según Pozo (2006) la principal distinción existente entre las teorías que defienden el enfoque cognitivista se encuentra al tratar el aprendizaje de conceptos, ya que existe la postura constructivista estática o dinámica que aceptan. Para él, el constructivismo estático y dinámico son diferentes debido a la naturaleza mecanicista contra la organicista de los planteamientos del aprendizaje. La visión constructivista estática defiende artefactos constantes que únicamente varían por una actuación externa, por otro lado, la visión constructivista dinámica postula los artefactos que son seres mudables, criaturas heraclíteas que nunca se lavan más de una vez en el mismo agua ni aprenden dos veces con el mismo término.

Por lo antes comentado, las teorías del procesamiento de la información salen de un constructivismo estático que admiten que el sujeto interpreta la realidad desde sus conocimientos previos. En cambio, las teorías de Piaget, Vygotsky y Ausubel comprenden el constructivismo dinámico, es decir, que el sujeto no sólo elabora interpretaciones de la realidad mediante sus conocimientos previos, sino que, además, construye esos mismos conocimientos en forma de teorías. Pozo (2006) agrupa las teorías de Piaget, Vygotsky y Ausubel bajo el término de teorías de la reestructuración.

Enseñanza

La enseñanza se entiende como la práctica que se realiza con el objetivo de guiar el aprendizaje en un conjunto de alumnos (Torres y Girón, 2009). Por ello, es necesario poseer una visión concreta de lo que significa la enseñanza y el aprendizaje, anteriormente a entender la relación clara, bidireccional e incuestionable, es decir, no únicamente teórica, sino inclusive práctica, que hay entre estos dos términos sencillos de la didáctica. Según Abreu et al. (2018), los procedimientos de enseñar y aprender se incorporan con el fin de simbolizar una unidad, centrada en promover la formación total de la personalidad del discente y enfocada en fomentar la obtención de los distintos saberes como son las habilidades, las destrezas, los conocimientos, los valores y las competencias.

Abreu, Barrera, Breijo y Bonilla (2018) comentan que, el proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en la comunicación debido a que el docente estructura, socializa, muestra y suministra los contenidos históricos, sociales y científicos a los discentes y ellos, elaboran su aprendizaje individualizado y, además, se comunican con el maestro, entre ellos, con sus familiares, y con su entorno y medio que les rodea, poniendo en práctica, debatiendo, confirmando o comprobando dichos contenidos.

El docente debe actuar como encargado del aprendizaje de sus alumnos, debe centrarse en monitorear y lograr todas estas etapas plenamente en su actividad cotidiana; debido a que el aprendizaje puede administrarse con resultados favorables si se tiene en cuenta una secuencia de pasos que pueden aplicarse en cualquier área de conocimiento y creados a través de investigación científica (Herrera y Fraga, 2009). Esta circunstancia incita a los profesores a inspeccionar, contextualizar, mezclar, poner en práctica y evaluar todas las partes sumidas en el acto didáctico antes de intentar crear aprendizajes significativos y perdurables en los discentes (Dongo, 2008).

Según Davini (2008), los métodos de enseñanza forman estructuras genéricas con secuencias simples orientadas por fines educativos, otorgando principios universales que pueden analizarse más allá de contextos e individuos particulares. El docente, lejos de llevar a cabo mecánicamente estos métodos, los ajusta a diferentes situaciones mediante tácticas específicas y la elección de recursos pertinentes. La metodología inductiva se orienta a la construcción de conceptos, la inferencia de normas y la comprensión de regularidades por medio de la observación, manipulación de datos y elaboración de hipótesis, fomentando el aprendizaje activo, la investigación y la cooperación. Aunque destaca el papel del docente como guía en la creación del conocimiento, también admite momentos de instrucción, favoreciendo la convivencia armónica entre ambas perspectivas metodológicas según las necesidades del proceso educativo. La metodología instructiva, en cambio, se centra en la transmisión de conocimientos y el desarrollo de habilidades cognitivas, sin que esto implique una actitud pasiva del estudiante, ya que en ambas metodologías el alumnado participa activamente en la construcción del conocimiento. El empleo de diferentes recursos culturales, digitales y visuales, junto con el fomento de la comunicación, la reflexión y la interacción entre docentes y estudiantes, resulta fundamental para la eficacia de estas propuestas metodológicas. (Davini, 2008).

La metodología de la plasticidad cognitiva y de la variación del concepto defiende que los individuos no las personas no son "folios en blanco, sin escribir", esperando que determinada persona les explique qué deben plasmar en dichas hojas, qué aspectos deben pensar y la manera en la que deben hacerlo. Cualquier longevidad o categoría, todos tienen y crean "teorías personales" (concepciones, creencias y supuestos) acerca de diferentes asuntos, como pueden ser maneras de pensar, comprender y enseñar el planeta circundante (Claxton, 1984; Pozo, 1989).

La enseñanza permite, en momentos concretos, actuar con el fin de movilizar creencias y funciones individuales. La finalidad educativa no es "suprimir" las maneras personales de ver con el objetivo de imponer otros (entendidos como mejores) sino fomentar el procedimiento reflexivo, la plasticidad del pensamiento, aumentando el entendimiento y la interpretación de diferentes enfoques, conceptos o formas de comprender el mundo. También se puede "desaprender", cambiar o mejorar las propias percepciones. Este es el terreno de actuación de la metodología de flexibilidad cognitiva y cambio conceptual. En esta metodología lo fundamental no se centra en la enseñanza mediante la contemplación inductiva del medio exterior o mediante la asimilación de informaciones, sino mediante la reflexión propia. No significa que las alusiones referentes a la "realidad objetiva" se encuentren alejadas, sino que están moderadas por las personas, combinando sus percepciones y concepciones por medio del lenguaje. El énfasis de esta metodología está en la guía del docente (Davini, 2008).

Proceso enseñanza-aprendizaje

El proceso de enseñanza-aprendizaje se entiende como un sistema de comunicación deliberado que incluye la implementación de estrategias pedagógicas con el fin de garantizar el aprendizaje (Gómez et al., 2022). Según Abreu, Barrera, Breijo y Bonilla (2018) el proceso de enseñanza-aprendizaje es comunicativo, porque el docente es el encargado de organizar, expresar, socializar y proporcionar los contenidos científico-históricos-sociales a los discentes, y estos, además de crear su propio aprendizaje, interactúan entre sí, con el docente, con la comunidad que les rodea y con sus familiares, debatiendo, contrastando o verificando ciertos contenidos, etc.

De esta manera, según Contreras en el año 1990 queda planteado el proceso de enseñanza-aprendizaje como un sistema de comunicación intencional que se desempeña en un marco institucional y en el que se realizan estrategias con el objetivo de provocar el aprendizaje (Benítez, 2007).

Con esto se entiende que la enseñanza y el aprendizaje son agentes independientes, por lo que los componentes que los forman poseen un vínculo y un movimiento dinámico, los cuales se muestran en el interior y exterior del aula donde se imparten las clases, favorecen la enseñanza del docente y el aprendizaje de los discentes, además aseguran el cometido de cualquier centro educativo y posibilitan la supervisión de la actuación correcta de la tarea pedagógica. El docente ha de saber y controlar estos componentes que estructuran el proceso de enseñanza aprendizaje con el objetivo de que sea capaz de gestionarlos en función del fin último que sigue y a la estructura pedagógica que considere más adecuada. Entre ellos, destacan los objetivos, los individuos incluidos, las competencias, el currículo, las estrategias de enseñanza, los contenidos, las formas de organización, la evaluación, los materiales o recursos y la infraestructura. (Gómez et al., 2022).

VARIABLES QUE INFLUYEN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Deci y Ryan (2002) definen que la motivación se centra en variables intrínsecas e individuales, como pueden ser las necesidades, intereses y la curiosidad; además se basa en elementos superficiales y ambientales, como pueden ser las recompensas, el reconocimiento social, el castigo u otros factores, lo que se conoce como motivación extrínseca e intrínseca.

Según Pintrich y Schunk (2006), la motivación trata de un procedimiento que permite guiarnos con destino a un objetivo concreto el cual necesita de determinada agilidad física o mental, y es una tarea concluyente e ininterrumpida. Por otra parte, Núñez (2009) comenta que es posible estudiarla como un grupo de procedimientos que participan en la activación, rumbo y firmeza de la conducta. Comprendiendo lo anterior Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (2004) remarcan que la motivación forma parte de los elementos constructores principales que explican el comportamiento humano, pues hace alusión a la causa de la conducta humana. Quiere decir, la motivación decide que un individuo desee comenzar una acción, lo que se conoce como activación, también decide que se encamine hacia un objetivo determinado, lo que se nombra dirección y que en el interior del procedimiento luche por lograr dicho objetivo, esto se determina mantenimiento. (Otárola Jiménez, 2019).

La motivación intrínseca es la tendencia que tienen los individuos a explorar y lograr los retos que se encuentra, entretanto se centra en sus objetivos individuales y trabaja sus habilidades. Por el contrario, la motivación extrínseca está ligada al desempeño de una actividad orientada a alcanzar un beneficio, eludir un castigo, o cualquier otro motivo que posea poca relación con la realización de la actividad en sí, es decir, la persona no posee interés en la tarea, exclusivamente en el premio o la ganancia que conlleva. (Otárola Jiménez, 2019)

La motivación es un aspecto fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje, debido a que está relacionado de forma estrecha con la actitud que presenta el estudiante y el interés que posee en el aprendizaje, debido a que, cuánto más motivado esté el alumno, más aprenderá y llegará de manera más fácil al aprendizaje significativo. Juega un papel fundamental en la estructuración y guía del comportamiento favorable del discente frente al proceso de aprendizaje, ya que esta fomenta el desarrollo de sus destrezas, la superación de obstáculos y la satisfacción de sus necesidades e intereses personales. (Castro et al., 2023)

Según Marín y Restrepo uno de los principales componentes de la motivación es la autoeficacia, para describir este término es necesario mencionar a Bandura, este autor sugirió que el individuo emplea sus propias creencias para dirigir o controlar el medio que le rodea. Este autor muestra como una elaboración de la mente con la que el ser humano es capaz de juzgarse a sí mismo

pudiendo o no realizar una pauta de forma eficiente en un contexto determinado y frente a un concreto grado de complejidad (Marín y Restrepo, 2017).

Desde la percepción de determinados autores que se vinculan fundamentalmente con una perspectiva cognitiva y humanista, la función del docente en el campo de la motivación se basa en inculcar motivos a los discentes, otorgando de esta forma significado a las actividades escolar, dotándolas de un objetivo concreto, produciendo de esta manera que los alumnos entiendan el valor de la tarea. (Díaz y Hernández, 2002).

Otro componente que influye son las “prácticas de enseñanza docente” en organismos educativas son comunes comentarios de los docentes haciendo referencia a que el alumnado ha perdido el interés por el aprendizaje y todo lo que le rodea, además de la motivación a la hora de trabajar. Esto nos hace reflexionar haciendo alusión a la importante tarea docente de fomentar la motivación en los estudiantes, a pesar de que los propios profesores la entiendan como demasiado compleja. Este presenta un papel crucial en este procedimiento, por ello es indispensable que sea consciente de ello y pueda favorecer las prácticas que describen el medio motivacional de los discentes en el interior de las clases (Díaz y Hernández, 2002).

El rendimiento académico es considerado una señal que indica calidad y que evalúa en la educación el logro de los objetivos propuestos (Artunduaga Murillo, 2008). Su estudio muestra dificultad ya que existen numerosos elementos referentes al contexto y a la persona interrelacionados, que constituyen un mecanismo sistémico que enreda una cuantía de situaciones complejas y debido a la existencia de numerosos factores contextuales y personales interrelacionados que constituyen un engranaje sistémico que enmaraña una cantidad de situaciones complejas y delicadas de estudiar, los elementos según Artunduaga Murillo (2008) son:

- Factores socioculturales: incluyen elementos como el contexto laboral, el nivel educativo de los padres, la formación académica previa y el rendimiento obtenido en etapas anteriores. También abarca el grado de motivación inicial al ingresar a la institución educativa, las razones que impulsaron la elección del programa de estudios, así como la habilidad para comunicarse y relacionarse socialmente.
- Factores demográficos: comprenden características personales como el género, la edad, el estado civil, el origen de los recursos financieros destinados a los estudios y el nivel socioeconómico o estrato social al que pertenece el estudiante.
- Factores biológicos: se relacionan con el estado de salud general y el bienestar físico de la persona, lo cual puede influir en el desempeño académico y la permanencia en el entorno educativo.

- Factores pedagógicos: involucran la competencia y actitud del profesor, su formación académica y experiencia profesional, así como el enfoque didáctico que utiliza en clase. Además, contempla el tamaño del aula, la habilidad del docente para gestionar el grupo, el ambiente académico en el aula, el nivel de motivación de los estudiantes mientras permanecen en la institución y las estrategias metodológicas empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Factores cognitivos: incluyen el tipo de inteligencia predominante, los logros académicos previos, las habilidades cognitivas y las capacidades de pensamiento crítico. También se consideran los rasgos actitudinales y las competencias desarrolladas, que inciden en el rendimiento y el proceso de adquisición de conocimientos.
- Factores psicológicos: introducen elementos como el estado de salud mental y psicológica, seguridad a la hora de elegir el programa, aspectos de aptitud y actitudinales, grado motivacional al comenzar en la institución y durante su estancia, autoconcepto, concentración, responsabilidad en cuanto al aprendizaje, ansiedad y estrés, emociones, insomnio e inseguridad.

Elliot y otros autores que colaboraron con él propusieron un marco de tres dimensiones o de tres metas académicas independientes como son: una meta de aproximación al rendimiento que se centra en la adquisición de competencias relacionadas a los demás; una finalidad de ausencia de esfuerzo productivo enfocada en la evasión al no poseer las destrezas frente al resto; y una finalidad del aprendizaje basada en el dominio y en la idoneidad de la actividad (Elliot, 1999; Elliot y Church, 1997; Elliot y Harackiewicz, 1996, citados en Núñez 2009).

La autoeficacia es fundamentalmente primordial en los procesos del ser humano, ya que desempeña un papel crucial ya que influye de manera directa e indirecta a la conducta de los individuos, siendo rotundo en elementos como las expectativas, objetivos y aspiraciones e influyendo en los retos que se quieren abordar, el tiempo que se persevera frente a estos retos o problemáticas que pueden surgir y la cantidad de esfuerzo que emplean (Marín y Restrepo, 2017).

Según Otárola (2019) la percepción de la autoeficacia que posee el discente posee un rol primordial en su disposición emocional hacia el aprendizaje y en su actitud motivacional en el medio educativo. El alumnado que se distingue como competente suele presentar una mayor curiosidad, iniciación frente a tareas complejas, interés por el aprendizaje, un nivel más bajo de estrés y un mayor desempeño académico. También, otro elemento básico en la motivación son las metas académicas, las cuales se distribuyen en metas de aprendizaje, orientadas al deseo de mejorar, aprender conocimientos y desarrollar destrezas individuales; y metas de rendimiento que poseen el objetivo de demostrar la capacidad personal o establecer una imagen positiva frente al resto. Finalmente, Otárola resalta que la motivación se muestra por medio de factores contextuales

también, como el lenguaje, la comunicación entre alumnos y docentes, la estructuración del aula y del tiempo de la clase, así como la calidad de las interacciones o relaciones entre los propios discentes (Otárola Jiménez, 2019).

Según Castro (2023), la motivación es el principio del entusiasmo en cada actividad, y en el medio educativo, el docente realiza un rol principal al estimular el interés y el amor hacia el aprendizaje. Su fundamental meta es conseguir que los alumnos se motiven por el propio placer de aprender, sin tener en cuenta las calificaciones, orientándolos a actuar por satisfacción propia y no por presiones o recompensas externas (Castro et al., 2023).

BENEFICIOS DE CONOCER DOS LENGUA

Es incuestionable la trascendencia que ha logrado en nuestra vida la consecución de un segundo idioma. Varias informaciones y publicaciones científicas, ya en los años sesenta hasta la actualidad han demostrado de forma empírica los privilegios de empezar el aprendizaje del segundo idioma a una edad temprana.

Bilingüismo

Autores como Penfield y Roberts (1959) o Lenneberg (1967) comentan que un periodo crucial para comenzar la adquisición o proceso de aprendizaje de un segundo idioma es la primera infancia, al mismo tiempo que se obtiene la lengua materna. Estas investigaciones resaltan que si tienen contacto con la segunda lengua de manera natural, constante (desde que nacen hasta más o menos los 3 años) esta se aprende de forma sincrónica al idioma materno, y en general, si se persiste con dicho procedimiento en las posteriores fases del desarrollo, la probabilidad de controlar un segundo idioma es más cuantiosa que si no se puesto en contacto al discente con el idioma. Los investigadores hacen referencia a elementos cognitivos, motivacionales, neurobiológicos y afectivos vinculados con la conducta e intereses del niño, como elementos fundamentales en este periodo.

Se define bilingüismo como la capacidad para poder expresar pensamientos, ideas o emociones en dos lenguas con la misma efectividad comunicativa, lograda y aprendida durante la infancia, en el momento en el que el niño está en contacto de forma sincrónica con ambas lenguas (Martínez Rubio, 2017).

Esta destreza no únicamente se basa en dominar de forma hablada o escrita ambas lenguas, sino en lograr expresar y entender todos los pensamientos e ideas que el individuo exprese. MaCnamara (1969) nos indica, que una persona puede ser considerada bilingüe si además de las habilidades en su primera lengua o lengua materna, posee una de las cuatro competencias de la segunda lengua como hablar, escuchar, leer y escribir.

Beneficios del bilingüismo

Lambert y Tucker (1972) estudian que la adquisición de dos idiomas desde la primera infancia posibilita una lingüística contrastiva espontánea. Como resultado, el bilingüismo supone ser consciente de la presencia de ambas lenguas generalmente y de dos sistemas particularmente, y conlleva un esfuerzo para lograr diferenciarlos y por prevenir interrupciones. Pinto (1993) sugiere que el bilingüismo es dos veces más cuidadoso en sus elección lingüística, fonética, sintácticas y pragmáticas debido al cuidado por eludir las transferencias entre ambos idiomas, esto demuestra la visión más agudizada de los fundamentos que lideran cada una de las lenguas y el idioma en general. Además, Godijns (1996) comenta que esa competencia metódica que sostiene la creación y distinción entre dos estructuras abstractas podría justificar, en parte, que la exposición al bilingüismo desde edades tempranas estimula funciones relacionadas con el hemisferio izquierdo del cerebro (Godijns, 1996).

Diversos autores como Cummins (1976), Peal y Lambert (1962), comentan que las personas bilingües tienen una mayor plasticidad cognitiva comparada con las personas que hablan una lengua. Esta característica es posible medirla y observarla en ensayos de inteligencia, pruebas de resolución de problemas, de estructuración conceptual, de razonamiento en general y sobre conocimientos y reflexiones relacionadas con métodos abstractos y simbólicos como pueden ser los métodos matemáticos y lingüísticos.

Al llevar a cabo un bilingüismo proporcionado y repleto que fomenta la conciencia lingüística, el menor transmite esa destreza a otras disciplinas escolares, el desarrollo de la capacidad metalingüística no se limita al lenguaje. Por ejemplo, Duverger (1995) cree que la conciencia lingüística de la persona bilingüe que le concede contrastar y conceptualizar dos métodos lingüísticos, es favorecedor para el progreso del dominio de la lengua materna, en particular en la adquisición de la lectoescritura (Lieberman et al., 1974).

Autores como Pinto (1993), y Tunmer y Myhill defienden que el grado armónico de las capacidades lingüísticas de ambas lenguas posee un impacto beneficioso y concluyente sobre la conciencia lingüística y el conocimiento. El bilingüismo íntegro y fluido supone un aumento de las destrezas metacognitivas y metalingüísticas, que, al mismo tiempo, favorecen el aprendizaje de la lectura, lo que conlleva mayor éxito académico (Tunmer, E.E., y M.E., Myhill, 1984). J. Sanguinetty (2002) sostiene el bilingüismo como el empleo ordinario de dos idiomas en una misma localidad o por un mismo individuo.

Duverger (1995) defiende que el bilingüismo y la enseñanza en dos idiomas fomentan el desarrollo de competencias cognitivas como la conciencia lingüística, la abstracción y la elaboración de conceptos. También, el aprendizaje en entornos bilingües favorece la atención, la concentración, la plasticidad cognitiva y la sensibilidad auditiva, lo que fomenta el desarrollo de un pensamiento más abierto, creativo y adaptable (Duverger, 1995).

Actualmente, el bilingüismo está cada vez más presente en la sociedad, ya sea por la multiculturalidad existente en nuestros días o porque en casa se trabaja un idioma y en la escuela o el contexto social más cercano otro. Es por ello por lo que el bilingüismo está creciendo de forma veloz en la rama facultativa de la educación, en la cual el aprendizaje y la enseñanza de un segundo idioma son objetivos primordiales. Generalmente, aunque siempre existen excepciones, la edad perfecta para lograr aprender de forma simultánea dos lenguas, es de 0 a 3 años, aunque existe una gran probabilidad de adquirir otra lengua con éxito también en el periodo de 2 a 7 años. A día de hoy, existen distintos puntos de vista sobre el bilingüismo. Algunos progenitores y educadores piensan que el aprendizaje de dos lenguas de manera simultánea desde pequeños, puede ser un obstáculo para el desarrollo y aprendizaje normal de otras materias ya que, en determinadas ocasiones, los niños que están aprendiendo dos idiomas distintos tienden a mezclar palabras de ambos, y en ocasiones, parece que aporta al niño/a más desventajas que beneficios. Por ello, es necesario saber que, en el momento en el que el niño tenga bien estructurados ambos idiomas en su pensamiento, este será capaz de manejarlos sin inconvenientes en su día a día. (Martínez Rubio, 2017).

David Cortejoso organiza los beneficios generados en el niño en habilidades intelectuales, beneficios socioculturales, económicos y para la salud. También comenta que en relación con los beneficios existentes en el desarrollo de las habilidades intelectuales en los niños bilingües encontramos que el desarrollo de dos idiomas a temprana edad produce una conexión entre las neuronas que fomenta el aprendizaje de las destrezas propias del lenguaje. Además, el cerebro logrará examinar y analizar las señales del medio que le rodea de una forma práctica desarrollando la función ejecutiva del cerebro, el cual posee la labor de dirigir el proceso de atención generando considerable visión espacial y fomentando la memoria, tanto a corto como a largo plazo, y por ello ayuda de esta forma a mejorar la creatividad del menor. Entre los beneficios sociales-culturales debemos resaltar que actualmente, el mundo tiende a ser cada día más pluricultural, con ello, conlleva el plurilingüismo en un mismo lugar. Esto ha aumentado el número de parejas que hablan en distintas lenguas maternas, produciendo un intercambio cultural y creando la necesidad de aprender una segunda lengua de forma nativa (Cortejoso, 2017).

En los primeros años de vida del menor el cerebro está modelándose y organizándose, donde se alimenta de estímulos y conocimientos. Según Romero y Negret (2021) los beneficios que puede presentar aprender una segunda lengua desde pequeños pueden ser:

- Los niños que hablan más de un idioma son más creativos.
- Favorecen su capacidad para desempeñar múltiples tareas.
- Ayuda a consolidar su personalidad y pensamiento crítico.
- Su memoria se desarrolla.
- Poseen menos prejuicios con menores de diferentes países e idiomas.
- Aumenta su respeto y tolerancia hacia el resto del mundo.

En la era tecnológica en la que vivimos actualmente, gran cantidad de información la van a encontrar en otro idioma diferente a su lengua materna. Conocerlo a una edad temprana hará que su cultura se desarrolle y serán mejores profesionales. (Romero & Negret, 2021).

EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA OFICIAL

Un aspecto importante es la metodología del idioma Inglés ya que desde sus comienzos esta ha experimentado numerosas modificaciones, con el objetivo de favorecer en el alumno un adecuado desarrollo en el idioma, dando preferencia a un control práctico de Inglés que favorezca el desarrollo comunicativo del mismo. (Blázquez, 2010).

Según Núñez (2011), para conseguir que el discente desarrolle las habilidades en comunicación del idioma, con el paso del tiempo, se han ido admitiendo distintas metodologías, es por ello que en el comienzo de la enseñanza de la lengua las técnicas conocidas como “grammar translation method”, “The Direct Method” o “Audio lingual” entre otros, han conservado una elevada utilidad.

El método Grammar-Translation fue el fruto de la erudición alemana cuyo objetivo era conocer todo más allá del pensamiento en sí, comentó uno de sus críticos menos caritativos. Este método fue conocido por primera vez en los Estados Unidos como método prusiano, sus principales características son las siguientes: el objetivo de estudiar una segunda lengua es conocer este idioma para leer su literatura, o para beneficiarse de la disciplina mental y el desarrollo intelectual que resultan del estudio de una lengua extranjera; la lectura y la escritura son los principales focos de atención; se presta poca o ninguna atención sistemática a la expresión oral y a la comprensión auditiva; la selección de vocabulario se basa únicamente en los textos de lectura utilizados y las palabras se enseñan a través de listas de palabras, estudio de diccionario o memorización; la frase es la unidad básica de enseñanza y práctica de la lengua (Richards & Rodgers, 2001).

The Direct Method surge en el siglo XIX ya que Gouin fue uno de los primeros reformadores en intentar elaborar una metodología basada en la observación del aprendizaje del lenguaje por parte de los niños. Otros reformadores de finales de este siglo se centraron también en los principios naturalistas del aprendizaje del idioma, y por ese motivo, a veces se les denomina defensores de un método natural. De hecho, en diversas épocas de la historia de la enseñanza de lenguas se ha tratado que el aprendizaje de un segundo idioma se parezca al primero. Resalta los siguientes principios o procesos: la competencia oral comunicativa se desarrolla en una progresión cautelosa y estructurada en torno a intercambios de preguntas y respuestas entre docentes y alumnos en clases reducidas e intensivas; la gramática se transmite de forma inductiva y el vocabulario determinado se muestra por medio de objetos de demostración o imágenes; el vocabulario abstracto se enseña por asociación de ideas; esta metodología destaca la importancia del aprendizaje de la expresión y comprensión oral y muestra especial interés en realizar una pronunciación y gramática adecuadas. (Richards & Rodgers, 2001).

El método audiolingual es definido por tener un enfoque estructural y conductista para la enseñanza de idiomas extranjeros que se centra en la repetición, la memorización de estructuras y la creación de hábitos lingüísticos adecuados (Richards y Rodgers, 2001). Su finalidad fundamental es desarrollar la competencia oral, destacando la comprensión auditiva y la expresión oral antes de incorporar la lectura y la escritura.

Esta metodología nace de un programa organizado en el que los componentes gramaticales — como la morfología, la sintaxis y la fonología— se muestran de manera sistemática y progresiva. Centra, especialmente la atención en la imitación y la repetición de modelos lingüísticos por medio de ejercicios mecánicos como los *pattern drills* y diálogos memorizados, limitando al mínimo la probabilidad de cometer errores (Brooks, 1964).

La enseñanza se lleva a cabo de manera inductiva: el alumnado asimila las estructuras gramaticales por medio de la práctica repetitiva, sin recibir explicaciones detalladas al comienzo del proceso (Rivers, 1964). Además, el vocabulario y las expresiones se enseñan dentro de contextos culturales y comunicativos, con la finalidad de que los significados se comprendan de forma contextualizada y no aislada.

En resumen, el método audiolingual propone una enseñanza centrada en la oralidad, estructurada, controlada y apoyada en el refuerzo positivo, con el fin de lograr una producción lingüística automática, precisa y significativa. Su base teórica se encuentra en el estructuralismo lingüístico y en el conductismo psicológico, especialmente en las aportaciones de B.F. Skinner (1957), quien defendía que el lenguaje podía aprenderse del mismo modo que otros comportamientos a través del estímulo y la respuesta.

Existen estudios y evidencias actuales que demuestran que estas tres metodologías tradicionales todavía se emplean en la enseñanza de una segunda lengua como el inglés en España.

El Grammar Translation Method (GTM) sigue empleándose normalmente en la enseñanza del inglés en España, concretamente en etapas iniciales y en contextos donde se enfatiza la precisión gramatical. Un estudio realizado por Vasile (2022) en la Universitat Rovira i Virgili deduce que el GTM es una metodología que obtiene mayores resultados que el enfoque comunicativo para la enseñanza gramatical inglesa a hablantes nativos de español y catalán en niveles A2. Los individuos presentaron una mayor comprensión de las estructuras gramaticales y mejor confianza en su conocimiento sobre el idioma cuando se empleó el GTM (Vasile, 2022).

Corvo Sánchez (2021) resaltó que el GTM sigue controlando una gran parte de la enseñanza del inglés en España, siendo la metodología más empleada, basada en la memorización de reglas gramaticales y vocabulario (Sánchez, 2021).

Además, un estudio comparativo de Molway et al. (2022) muestra que, durante la formación inicial, los docentes en España adquirieron el idioma principalmente empleando el GTM, mostrando así una preferencia institucional por esta metodología (Molway et al., 2022).

Por otro lado, aunque el empleo del *Direct Method* (DM) ha sido más limitado, también es empleado en la enseñanza del inglés en España. Lombardero Caparrós (2020) estudia la presencia de esta metodología en España durante la primera mitad del siglo XX, mostrando que, a pesar de que su impacto fue mejor comparado con otros países de Europa, hubo instituciones y manuales que introdujeron este enfoque, concretamente en academias privadas y en la Institución libre de Enseñanza (Caparrós, 2020).

Un estudio realizado por Molway et al. (2022) también expresa que el DM fue levemente promovido durante la formación de docentes en España, en menor medida que el GTM pero sigue siendo una metodología empleada en la enseñanza del inglés como segunda lengua (Molway et al., 2022).

El Audio-lingual Method (ALM) es considerado el menos destacado en la literatura reciente acerca de la enseñanza del inglés en nuestro país. Sin embargo, un estudio realizado por Molway et al. (2022) representa que esta metodología es el menos empleado a lo largo de la enseñanza del inglés, este estudio indica una menor preferencia institucional por esta metodología, aunque a día de hoy sigue estando presente en las aulas (Molway et al., 2022).

METODOLOGÍA

EN RELACIÓN AL PRIMER OBJETIVO ESPECÍFICO

Para dar respuesta al primer objetivo específico: “Desempeñar una revisión bibliográfica para precisar las variables y metodologías que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua” se ha empleado la metodología PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), (Moher et al., 2009). Esta metodología es conocida como un modelo considerablemente reconocido para la realización de revisiones sistemáticas de literatura. Este método garantiza una guía indudable, transparente y estricta para elegir, estructurar y mostrar la información conseguida de distintas fuentes académicas (Page et al., 2021). A pesar de que en un inicio fue llevada a cabo en el terreno de la medicina y las ciencias de la salud, su estructura puede aplicarse a investigaciones educativas, ya que concede seguridad en relación con la calidad, la trazabilidad y la justificación de las decisiones realizadas a lo largo de la búsqueda y elección de estudios (Urrútia & Bonfill, 2010). En este trabajo la guía de la metodología PRISMA utilizada ha sido publicada por Page y sus colaboradores en 2020. La cual ha sido adaptada al contexto educativo con la finalidad primordial de reconocer, seleccionar, interpretar e incorporar información importante y actualizada sobre el proceso de aprendizaje de una segunda lengua en Educación Infantil, concretamente en el alumnado de tres años, teniendo en cuenta aspectos teóricos, neuroeducativos, psicolingüísticos y normativos.

Estrategia de búsqueda

La búsqueda bibliográfica se ha llevado a cabo entre los meses de febrero y mayo de 2025. Se han consultado bases de datos académicas como Scopus, Dialnet, Google Scholar, Scielo y páginas oficiales como el Boletín Oficial del Estado (BOE) y el Boletín Oficial de Castilla y León (BOCyL). Para la identificación de los estudios se emplearon palabras clave como: *bilingüismo en la infancia y beneficios, enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil, motivación y aprendizaje significativo, metodologías utilizadas para el aprendizaje del inglés en Infantil, desarrollo cognitivo en niños, proceso de enseñanza-aprendizaje, elementos clave en el aprendizaje del inglés, y legislación Educación Infantil Castilla y León.*

Criterios de inclusión y exclusión

Se incluyeron documentos:

- ❖ Publicados entre 1932 y 2024, priorizando fuentes entre 2019 y 2024.
- ❖ Redactados en español o inglés.
- ❖ Relacionados con teorías del aprendizaje, bilingüismo temprano, motivación en la infancia, y metodologías de enseñanza del inglés en Educación Infantil.
- ❖ Normativas vigentes aplicables al contexto educativo español y castellano-leonés.

Proceso de selección

La selección se realizó en tres fases:

1. Identificación inicial de 84 fuentes potenciales.
2. Lectura del resumen y título, quedando 48 textos.
3. Revisión completa del contenido, seleccionando finalmente 35 referencias utilizadas en el desarrollo del marco teórico, la justificación, el diseño metodológico y la propuesta didáctica.

Análisis de la información

Los estudios elegidos se analizaron por medio de la lectura crítica, extrayendo información sobre:

- 🚦 Fundamentos del aprendizaje y desarrollo infantil (Piaget, Vygotsky, Bruner, Coll).
- 🚦 Beneficios del bilingüismo en edades tempranas (Cummins, Lambert, Pinto, Godijns).
- 🚦 Enfoques metodológicos para la enseñanza del inglés (Krashen, Richards & Rodgers, Ellis).
- 🚦 Legislación y políticas educativas actuales (Ley 2/2022 de Castilla y León, RD 95/2022).
- 🚦 Estudios actuales sobre motivación y aprendizaje significativo (Castro et al., 2023; García-Moya & Rivera, 2021; OCDE, 2019; Domínguez-García & Molina, 2023).

Visualización de fuentes

Se consultaron y utilizaron las siguientes páginas web y documentos oficiales para respaldar la propuesta:

- <https://bocyl.jcyl.es>
- <https://www.boe.es>
- <https://doi.org/10.1787/b90b7dcf-en> (OCDE)
- <https://doi.org/10.35362/rie9115311> (Castro et al., 2023)
- <https://doi.org/10.6018/educfuturo.49.456831> (Domínguez-García & Molina, 2023)
- <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-04> (García-Moya & Rivera, 2021)
- <https://doi.org/10.29393/RLP9-2BBNR10002> (Romero & Negret, 2021)
- <https://repositorio.udd.cl> (Otárola Jiménez, 2019)
- <https://core.ac.uk/download/pdf/235856708.pdf> (Martínez Rubio, 2017)

Además, se incorporaron textos clásicos y actuales provenientes de las siguientes editoriales y universidades:

- ❖ Cambridge University Press
- ❖ Harvard University Press
- ❖ Universidad Nacional de La Plata
- ❖ Siglo XXI Editores
- ❖ Oxford University Press
- ❖ Morata
- ❖ Wiley-Blackwell

Tabla 1. *Diagrama de búsqueda.*

Identificación	84 registros identificados por medio de bases de datos digitales (Scopus, Dialnet, Scholar, Scielo, BOE, BOCyL).
Filtrado	36 registros eliminados después de leer títulos/resúmenes. 48 registros elegidos para lectura completa.
Elegibilidad	13 artículos eliminados después de la lectura completa por no cumplir criterios de inclusión o importancia.
Incluidos	35 estudios incluidos en la revisión para elaborar el marco teórico y la propuesta didáctica.

Criterios	✓ Idioma español o inglés. ✓ Publicados entre 1932 y 2024 (priorizando 2019-2024). ✓ Centrados en bilingüismo, neuroeducación, metodologías activas y legislación educativa infantil.
------------------	---

EN RELACIÓN AL SEGUNDO OBJETIVO ESPECÍFICO

Para lograr el segundo objetivo específico, basados en promover la motivación y la autoestima del alumnado de tres años por medio de actividades que impliquen los procesos de esquema, asimilación y acomodación, he elegido la metodología del método directo (direct method). Esta decisión se centra en las características propias del aprendizaje lingüístico en los primeros años de vida (Krashen, 1982), así como en la necesidad de fomentar un entorno de enseñanza-aprendizaje cercano, significativo y emocionalmente seguro (Pérez Gómez, 2012).

Esta metodología se centra en el aprendizaje de una segunda lengua de manera parecida al proceso natural con el que los niños adquieren su lengua materna, mediante la comunicación oral espontánea, la exposición de forma directa al idioma, el empleo de elementos reales o imágenes y la comunicación e interacción verbal persistente con el docente (Richards y Rodgers, 2014). Este método se ajusta concretamente al periodo de educación infantil, ya que se le da mayor importancia al desarrollo de la comprensión y la expresión oral, promueve la repetición lúdica (González, 2016) y permite al alumnado interiorizar estructuras lingüísticas básicas sin necesidad de traducciones ni explicaciones gramáticas formales, lo cual es adecuado para su grado de desarrollo cognitivo (Piaget, 1952).

El diseño de la situación de aprendizaje se desarrolla en función de actividades dinámicas, relacionadas y contextualizadas con experiencias significativas (Bruner, 1983), que consideran el ritmo madurativo de cada alumno. La propuesta introduce varias actividades basadas en el trabajo del esquema, asimilación y acomodación, desde varias perspectivas, teniendo en cuenta siempre la motivación y el desarrollo de la autoestima (Bandura, 1997).

La elección de esta metodología da respuesta tanto a las necesidades evolutivas de los discentes de 3 años como a los objetivos pedagógicos que se marcan en la situación de aprendizaje. Su planteamiento naturalista, vivencial y oral se muestra beneficioso para construir un entorno positivo, seguro y motivador, donde el alumnado aprenda una segunda lengua y fomenten su autoestima, confianza y disfrute del proceso de aprendizaje (Ellis, 2012).

PROPUESTA DIDÁCTICA:

“LITTLE ENGLISH, BIG SMILES: DESCUBRIENDO EL INGLÉS CON ALEGRÍA”

FUNDAMENTACIÓN LEGISLATIVA CURRICULAR

BOE-A-2020-17264 Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero el cual establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil a nivel nacional.

Decreto 37/2022, de 29 de septiembre el cual establece la ordenación y el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.

DESTINATARIOS

Los destinatarios son el alumnado del aula de 3 años del segundo ciclo de Educación Infantil, formado por un total de 20 niños y niñas, de los cuales 11 son niñas y 9 niños. El grupo está en pleno proceso de adaptación al centro educativo, iniciándose en las rutinas y normas del centro, así como en el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales básicas.

A nivel madurativo, el grupo muestra un desarrollo evolutivo acorde a su edad, presentando una buena disposición hacia la exploración del medio y la participación en las dinámicas realizadas. El ritmo de desarrollo es variado por dentro de la normalidad esperada en esta edad, lo que posibilita una estructuración globalizada y flexible que tiene en cuenta las distintas necesidades educativas del grupo.

Dentro del aula encontramos 3 alumnos de origen extranjero (2 niñas y 1 niño), que se encuentran en proceso de consolidación del idioma, aunque ya presentan una buena integración en el grupo y participan activamente en las dinámicas. Por el momento no precisan de adaptaciones curriculares ni apoyos concretos. Del mismo modo, no se detecta en el grupo alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE) ni que requieran adaptaciones curriculares significativas.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- ❖ Comenzar con la comprensión y empleo oral de expresiones básicas en la lengua inglesa.
- ❖ Participar activamente en momentos de comunicación oral en lengua extranjera.
- ❖ Identificar, reconocer e imitar emociones básicas en una segunda lengua.
- ❖ Reconocer y utilizar vocabulario esencial.
- ❖ Comprender y realizar órdenes simples en inglés.
- ❖ Interaccionar de forma comunicativa con el alumnado, la docente y la mascota del aula.
- ❖ Explorar hábitos de higiene y cuidado personal en lengua inglesa.
- ❖ Trabajar la autoestima y la expresión emocional positiva.

SABERES BÁSICOS

✓ Crecimiento en armonía

- Bloque B: Desarrollo y equilibrio afectivos
 - Regulación de emociones y necesidades personales.
 - Respeto a la diversidad y valoración del trabajo bien hecho.
 - Relación con las personas y el entorno desde el respeto y la empatía.
- Bloque C: Hábitos de vida saludable para el autocuidado y el cuidado del entorno
 - Inicio en la adquisición de hábitos de higiene personal.
 - Cuidado del cuerpo mediante rutinas saludables.
 - Autonomía progresiva en acciones cotidianas como lavarse, vestirse o alimentarse.
- Bloque D: interacción socioemocional
 - Sentido de pertenencia a un grupo.
 - Adquisición de normas básicas de convivencia (saludo, respeto, turnos).
 - Expresión de emociones en situaciones de juego simbólico.

✓ Descubrimiento y exploración del entorno

- Bloque A: Diálogo corporal con el entorno
 - Nociones espaciales básicas: dentro-fuera, encima-debajo.
 - Manipulación de objetos con intención comunicativa o funcional.
 - Disfrute y experimentación con espacios y materiales.

- Bloque C: Indagación en el medio físico y natural
 - Desarrollo de actitudes de respeto hacia los seres vivos.
 - Cuidado del entorno cercano.
 - Participación activa en rutinas cotidianas de aula vinculadas a su contexto.

✓ **Comunicación y representación de la realidad**

- Bloque A: Intención e interacción comunicativas
 - Participación en intercambios comunicativos con otros niños/as y adultos.
 - Uso del lenguaje verbal, corporal y gestual para comunicarse.
- Bloque B: Las lenguas y sus hablantes
 - Actitudes de respeto hacia otras lenguas.
 - Curiosidad por conocer otras formas de hablar.
 - Iniciación en el uso de estructuras básicas en lenguas extranjeras (inglés).
- Bloque C: Comunicación verbal oral
 - Enriquecimiento del vocabulario a través de canciones, rutinas y juego.
 - Discriminación auditiva y conciencia fonológica básica.
 - Producción de frases cortas en una segunda lengua.
- Bloque F: Lenguaje y expresión musicales
 - Reproducción de canciones y melodías.
 - Asociación entre música, ritmo y movimiento corporal.
 - Disfrute de la música como medio de comunicación.
- Bloque H: Lenguaje y expresión corporales
 - Dramatización, gesticulación y juego simbólico.
 - Movimiento expresivo y comunicación a través del cuerpo.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Tabla 2. *Competencias y criterios de evaluación.*

CRECIMIENTO EN ARMONÍA	
Competencias específicas	Criterios de evaluación
2. Identificar y expresar sus necesidades y sentimientos mejorando progresivamente el control de sus emociones.	2.1. Identificar y expresar sus necesidades y sentimientos mejorando progresivamente el control de sus emociones. 2.2. Ofrecer y pedir ayuda en situaciones cotidianas, aplicando de manera progresiva los beneficios de la cooperación y la ayuda entre iguales. 2.3. Diferenciar inquietudes, gustos y preferencias, mostrando satisfacción sobre los logros conseguidos. 2.4. Aceptar las características, intereses y gustos de los demás mostrando actitudes de respeto.
3. Realizar actividades relacionadas con el autocuidado y el cuidado del entorno con mediación del adulto mostrando actitud de respeto e iniciativa.	3.1. Realizar actividades relacionadas con el autocuidado y el cuidado del entorno con mediación del adulto mostrando actitud de respeto e iniciativa. 3.2. Respetar la secuencia temporal asociada a los acontecimientos y actividades cotidianas.

Fuente: LOMLOE.

COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD	
Competencias específicas	Criterios de evaluación
1. Participar y escuchar de manera activa, espontánea y respetuosa con las diferencias individuales en situaciones comunicativas sencillas, reproduciendo las normas de la comunicación social con ayuda del adulto, en función de su desarrollo individual.	1.1. Participar y escuchar de manera activa, espontánea y respetuosa con las diferencias individuales en situaciones comunicativas sencillas, reproduciendo las normas de la comunicación social con ayuda del adulto, en función de su desarrollo individual. 1.2. Enriquecer su repertorio comunicativo a través de diferentes propuestas, expresándose en diferentes lenguajes. 1.3. Participar en situaciones de uso de diferentes lenguas, iniciándose con curiosidad por la diversidad de perfiles lingüísticos. 1.4. Iniciarse en la interacción con distintos recursos digitales, familiarizándose con diferentes medios y herramientas digitales sencillas con ayuda del adulto.

2. Comprender de forma adecuada los mensajes verbales y no verbales e intenciones comunicativas de sus iguales y de los adultos apoyándose en conocimientos y recursos de su propia experiencia.	2.1. Comprender de forma adecuada los mensajes verbales y no verbales e intenciones comunicativas de sus iguales y de los adultos apoyándose en conocimientos y recursos de su propia experiencia. 2.2. Comprender mensajes sencillos transmitidos, mediante representaciones o manifestaciones artísticas, también en formato digital con ayuda del adulto, mostrando curiosidad e interés.
3. Hacer un uso funcional del lenguaje oral y/o de otros lenguajes, comunicando sentimientos, emociones, necesidades, deseos, intereses, experiencias propias e información, aumentando progresivamente su vocabulario interactuando en diferentes situaciones y contextos.	3.1. Hacer un uso funcional del lenguaje oral y/o de otros lenguajes, comunicando sentimientos, emociones, necesidades, deseos, intereses, experiencias propias e información, aumentando progresivamente su vocabulario interactuando en diferentes situaciones y contextos.

Fuente: LOMLOE.

DESCUBRIMIENTO Y EXPLORACIÓN DEL ENTORNO	
Competencias específicas	Criterios de evaluación
1. Ubicarse en los espacios habituales, tanto en reposo como en movimiento, relacionando sus conocimientos acerca de las nociones espaciales básicas y jugando con el propio cuerpo y con objetos.	1.3. Ubicarse en los espacios habituales, tanto en reposo como en movimiento, relacionando sus conocimientos acerca de las nociones espaciales básicas y jugando con el propio cuerpo y con objetos.

Fuente: LOMLOE.

METODOLOGÍA

La metodología que se utiliza en esta situación de aprendizaje se centra en el método directo, un método natural y comunicativo para la enseñanza de lenguas extranjeras. Este enfoque nace de la utilización única del inglés como lengua comunicativa en el aula, mostrando el nuevo idioma de manera oral, contextualizada y significativa. El alumnado no tiene traducciones, sino que entiende el mensaje por medio de gestos, objetos reales, imágenes, canciones y rutinas. Esto permite que el aprendizaje se relacione con la adquisición de la lengua materna.

TEMPORALIZACIÓN

En el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil en Castilla y León, muestra que, en cada curso del segundo ciclo de la Educación Infantil, el horario dedicado a las actividades vinculadas con el aprendizaje de una lengua extranjera será de una hora y media a la semana, repartida, como mínimo, en dos sesiones. Además, es labor de cada centro por medio de su programación general anual, estructurar esta organización en función de sus características y recursos.

Teniendo como base esta normativa, la presente situación de aprendizaje se ha organizado para llevarse a cabo durante cinco semanas, con una frecuencia de dos sesiones semanales de aproximadamente 45 minutos cada una. En total, la propuesta posee 10 sesiones didácticas, distribuidas de manera progresiva y ajustada al nivel madurativo del alumnado de 3 años.

Tabla 3. Descripción de la temporalización.

MAYO 2025				
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
28	29 <i>Hello Pet!</i>	30	1 <i>What's Your Name?</i>	2
5	6 <i>Are You Hungry?</i>	7	8 <i>How Do You Feel?"</i>	9
12	13 <i>Wash, Wash!</i>	14	15 <i>Let's Dress Up!</i>	16
19	20 <i>Where Do You Live?</i>	21	22 <i>Let's Play!</i>	23
26	27 <i>Show and Tell!</i>	28	29 <i>Story Time: Daisy's Day</i>	30

Fuente: elaboración propia

OBJETIVOS Y ACTIVIDADES

Tabla 4. *Relación objetivos con actividades propuestas.*

Objetivo general	Objetivos específicos	Actividades
Elaborar una situación de aprendizaje que fomente la adquisición de un segundo idioma en el alumnado de 3 años	Conocer vocabulario y expresiones básicas en inglés para la comunicación cotidiana.	Actividad 1
		Actividad 2
	Identificar y expresar emociones por medio de la lengua inglesa	Actividad 3
		Actividad 4
	Trabajar nociones básicas de higiene personal y autocuidado empleando el inglés	Actividad 5
		Actividad 6
	Adquirir vocabulario en inglés relacionado con el medio cercano y los elementos cotidianos.	Actividad 7
		Actividad 8

SESIONES Y ACTIVIDADES

Tabla 5. *Descripción de la primera sesión.*

Título	Hello Pet!		
Curso	1º E.I		
Objetivos didácticos	❖ Comprender y producir oralmente presentaciones y saludos básicos en lengua inglesa. ❖ Fomentar la participación, la curiosidad y el interés hacia la lengua extranjera por medio del juego.		
Área/Materia/ Ámbito	Lengua extranjera (Inglés)		
	Competencias específicas	Criterios de Evaluación	Saberes básicos
	- CE1 - CE2	- C1.1 - C2.1	- CRL - COR - CRA - LCE
Temporalización	Primera sesión: Martes 29 de abril. Duración: 50 minutos		
Metodología	<i>Direct Method</i> , activa y participativa, juego simbólico.		
Recursos	🎨 Caja decorada 🎨 Peluche (Daisy) anexo I 🎨 Altavoz o equipo de audio 🎨 Canción "Hello, Hello! Can You Clap Your Hands?" Anexo II 🎨 Tarjetas con nombres si se desea apoyo visual		

Actividades	Agrupamiento	Nº sesiones
En esta primera sesión, los niños y niñas se encontrarán con una misteriosa caja decorada que ha aparecido en el aula. Cuando se acerquen, escucharán sonidos suaves que vienen del interior: ronquidos, latidos, pequeños chillidos. La docente les preguntará con entusiasmo: “What’s inside?” favoreciendo así la curiosidad y la participación. Al abrir la caja, aparecerá un peluche que se convertirá la futura mascota de la clase. La maestra saludará: “Hello! My name is Teacher X. What’s your name?” y se presentará. Después, animará a cada niño a presentarse uno a uno, siguiendo la estructura “My name is...” Más tarde se cantará una canción de saludo en inglés acompañada de gestos (“Hello Hello! Can You Clap Your Hands?”) para que el alumnado sea capaz de asociar el lenguaje con el movimiento. El peluche saludará a cada uno y luego se irá a dormir. Todos se despedirán diciendo: “Goodbye, Daisy! See you soon!” Para introducir de forma afectiva y lúdica el empleo de la lengua extranjera en un contexto comunicativo real.	Gran grupo e intervenciones individuales guiadas	1
Medidas de inclusión y DUA	No hay medidas necesarias	
Evaluación	Esta sesión se evaluará por medio de observación directa teniendo en cuenta la participación, la interacción y la canción. Se valorará la implicación emocional, el empleo espontáneo de estructuras simples y el interés.	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Descripción de la segunda sesión.

Título	What’s Your Name?		
Curso	1º E.I		
Objetivos didácticos	❖ Introducir estructuras básicas. ❖ Fomentar la participación en gran grupo. ❖ Reforzar el empleo del inglés en presentaciones personales.		
Área/Materia/ Ámbito	Lengua extranjera (Inglés)		
	Competencias específicas	Criterios de Evaluación	Saberes básicos
	- CE1 - CE2 - CE3	- C1.1 - C1.2 - C2.1 - C3.1	- CRL - COR - CRA - LCE
Temporalización	Segunda sesión: Jueves 1 de mayo. Duración 50 minutos.		
Metodología	Activa, lúdica y participativa. <i>Direct method</i> .		
Recursos	📌 Tarjetas con nombres. Anexo III 📌 Pegatinas 📌 Cartel o mural. Anexo IV		

Actividades	Agrupamiento	Nº sesiones
La sesión comenzará con la mascota de nuevo en el aula, saludando al grupo. La docente recordará que el peluche no tiene nombre, lo que generará a una actividad participativa donde se presentarán distintas opciones de nombres en inglés como Daisy, Max, Bobby o Lala. Por medio de una votación donde se emplearán pegatinas de colores, el grupo elegirá el nombre favorito. Una vez elegido el nombre, por ejemplo “Daisy”, se repetirá de forma entusiasta: “Her name is Daisy!” Cada niño volverá a realizar su presentación, esta vez con una doble frase: “My name is Paula. Her name is Daisy.” Para reforzar esta dinámica se elaborará un mural en el que situarán tarjetas con los nombres de los niños y de la mascota.	Gran grupo, con intervenciones individuales o por parejas	1
Medidas de inclusión y DUA	No hay medidas necesarias	
Evaluación	Esta actividad será evaluada por observación directa, atendiendo la participación oral y la atención y comprensión.	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Descripción de la tercera sesión.

Título	Are You Hungry?		
Curso	1º E.I		
Objetivos didácticos	❖ Fomentar el empleo del inglés para expresar gustos o preferencias. ❖ Ampliar el vocabulario temático sobre comida.		
Área/Materia/ Ámbito	Lengua extranjera (Inglés)		
	Competencias específicas	Criterios de Evaluación	Saberes básicos
	- CE1 - CE2 - CE3	- C1.1 - C1.2 - C2.1 - C3.1	- CRL - COR - CRA - LCE
Temporalización	Tercera sesión: Martes 6 de mayo. Duración 50 minutos.		
Metodología	Activa, lúdica y participativa. <i>Direct method</i> .		
Recursos	🍌 Comida de juguete. 🛒 Cesta. 🍷 Tarjetas de alimentos. Anexo V		
Actividades	Agrupamiento	Nº sesiones	
La docente presentará a Daisy con un sentimiento de hambre, tocándose la barriga y diciendo: “Daisy is hungry!” En una cesta aparecerá comida de juguete: apple, banana, carrot, milk, bread... La docente irá preguntando al alumnado: “Do you like banana?” y Daisy reaccionará mediante sonidos alegres o disgustados. El alumnado aprenderá a clasificar según si: “I like” vs “I don’t like”. Cada niño dará de comer a la mascota utilizando la estructura gramatical aprendida: “Here you are, Daisy. Do you like apple?” y reaccionará a su respuesta. La sesión se convertirá en una conversación dinámica, donde el vocabulario se incorporará mediante el juego simbólico.	Gran grupo, con intervenciones individuales o por parejas.	1	

Medidas de inclusión y DUA	No hay medidas necesarias
Evaluación	Esta sesión se evaluará por medio de la observación directa, la participación oral del alumnado y la atención y comprensión de la dinámica.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8. Descripción de la cuarta sesión.

Título	How Do You Feel?"		
Curso	1º E.I		
Objetivos didácticos	❖ Desarrollar el reconocimiento y expresión de emociones básicas en inglés por medio del juego simbólico y la dramatización.		
Área/Materia/ Ámbito	Lengua extranjera (Inglés)		
	Competencias específicas	Criterios de Evaluación	Saberes básicos
	- CE1 - CE2 - CE3	- C1.1 - C1.2 - C2.1 - C3.1	- CRL - COR - CRA - LCE
Temporalización	Cuarta sesión: Jueves 8 de mayo. Duración 50 minutos.		
Metodología	Activa, lúdica y participativa. <i>Direct method</i> .		
Recursos	📄 Tarjetas de emociones. Anexo VI 🪞 Espejos 🎵 Canción: “If you´re happy...” Anexo VII		
Actividades		Agrupamiento	Nº sesiones
La docente mostrará tarjetas con caritas de emociones y explicará: “Today Daisy is sad...” y hará gestos con el peluche para reforzar el contenido. Luego presentará otras emociones: happy, angry, sleepy, scared. Con espejos, los niños deberán imitar las expresiones. Por medio de un juego de dramatización, se les repartirá una tarjeta al azar que tendrán que representar. Los compañeros deberán adivinarla diciendo: “You are happy!”, “You are sad!” Y finalmente cantarán la canción “If you´re happy and you know it” modificando los versos a las emociones trabajadas.		Gran grupo, con intervenciones individuales o por parejas.	1
Medidas de inclusión y DUA	No hay medidas necesarias		
Evaluación	Esta actividad será evaluada por medio de observación directa, otorgando importancia a la comprensión, la atención y la participación oral.		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 9. Descripción de la quinta sesión.

Título	Wash, Wash!		
Curso	1º E.I		
Objetivos didácticos	❖ Iniciar hábitos de higiene empleando estructuras básicas en inglés. ❖ Trabajar la secuencia de rutinas de autocuidado.		
Área/Materia/ Ámbito	Lengua extranjera (Inglés)		
	Competencias específicas	Criterios de Evaluación	Saberes básicos
	- CE1 - CE2 - CE3	- C1.1 - C1.2 - C2.1 - C3.1	- CRL - COR - CRA - LCE
Temporalización	Quinta sesión: Martes 13 de mayo. Duración 50 minutos.		
Metodología	Activa, lúdica y participativa. <i>Direct method</i> .		
Recursos	🚦 Toallas húmedas. 🚦 Jabón. 🚦 Peluche (Daisy). 🚦 Canción de higiene. Anexo VIII		
Actividades		Agrupamiento	Nº sesiones
Al llegar al aula, los niños encontrarán a Daisy sucia, con manchas de pintura o papeles pegados al cuerpo. La docente preguntará: “Oh no! Is Daisy dirty?” y comentará: “Let’s clean her!” emplearán toallitas, esponjas, jabones de juguete y un cepillo de dientes, llevarán a cabo una rutina de higiene en inglés: “Wash hands”, “Brush teeth”, “Clean ears”. Después cantarán la canción “This is the way we wash our hands” con acciones para reforzar el mensaje. Mas tarde, colocados por parejas donde uno interpretará a Daisy y el otro dirigirá las acciones. La sesión acabará con una felicitación grupal: “Daisy is clean! We are clean!”		Gran grupo, con intervenciones individuales o por parejas.	1
Medidas de inclusión y DUA	No hay medidas necesarias		
Evaluación	Esta actividad será evaluada por observación directa, atendiendo la participación oral y la atención y comprensión.		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 10. Descripción de la sexta sesión.

Título	Let’s Dress Up!		
Curso	1º E.I		
Objetivos didácticos	❖ Trabajar el vocabulario básico relacionado con la ropa. ❖ Usar el inglés para dar y seguir instrucciones simples.		
Área/Materia/	Lengua extranjera (Inglés)		

Ámbito	Competencias específicas	Criterios de Evaluación	Saberes básicos
	- CE1 - CE2 - CE3	- C1.1 - C1.2 - C2.1 - C3.1	- CRL - COR - CRA - LCE
Temporalización	Sexta sesión: Jueves 15 de mayo. Duración 50 minutos.		
Metodología	Activa, lúdica y participativa. <i>Direct method</i> .		
Recursos	- Ropa de muñeco. - Armario de cartón. - Cámara o móvil.		
Actividades		Agrupamiento	Nº sesiones
Daisy se mostrará hoy con frío y aparecerá un armario elaborado con cajas de cartón con prendas en su interior: hat, coat, shoes, pants, t-shirt. La docente enseñará una prenda y dirá: “Put on the hat.” Los niños vestirán a Daisy siguiendo instrucciones y luego realizarán la misma dinámica en parejas o con muñecos. Después tendrá lugar un desfile de moda con música donde cada niño deberá comentar lo que lleva puesto: “This is a coat!” Al final, la docente realizará una fotografía de Daisy con su ropa que se añadirá al mural del proyecto.		Gran grupo, con intervenciones individuales o por parejas.	1
Medidas de inclusión y DUA	No hay medidas necesarias		
Evaluación	Esta actividad será evaluada por medio de observación directa, otorgando importancia a la comprensión, la atención y la participación oral.		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 11. Descripción de la séptima sesión.

Título	Where Do You Live?		
Curso	1º E.I		
Objetivos didácticos	❖ Practicar preposiciones básicas en inglés aplicadas al entorno inmediato.		
Área/Materia/ Ámbito	Lengua extranjera (Inglés)		
	Competencias específicas	Criterios de Evaluación	Saberes básicos
	- CE1 - CE2 - CE3	- C1.1 - C1.2 - C2.1 - C3.1	- CRL - COR - CRA - LCE
Temporalización	Séptima sesión: Martes 20 de mayo. Duración 50 minutos.		
Metodología	Activa, lúdica y participativa. <i>Direct method</i> .		
Recursos	- Cajas de cartón o madera. - Mantas o telas. - Tarjetas con preposiciones.		

Actividades	Agrupamiento	Nº sesiones
En esta sesión, el objetivo es que los niños y niñas participen en la creación del lugar donde vivirá la mascota. Con cajas, mantas y cojines, el alumnado construirá una casita en el aula. La docente orientará el juego usando preguntas como “Where is Daisy?” mientras esconde al peluche en diferentes lugares: “under the table”, “on the chair”, “in the box”. Los niños observarán, buscarán y responderán en inglés con ayuda gestual. Después, cada niño situará a Daisy en el lugar que elijan y dirán la frase correspondiente con ayuda de la docente. Se colocarán tarjetas con las preposiciones “in”, “on”, “under” a modo de apoyo visual.	Gran grupo, con intervenciones individuales o por parejas.	1
Medidas de inclusión y DUA	No hay medidas necesarias	
Evaluación	Esta sesión se evaluará por medio de la observación directa, la participación oral del alumnado y la atención y comprensión de la dinámica.	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 12. Descripción de la octava sesión.

Título	Let's Play!		
Curso	1º E.I		
Objetivos didácticos	❖ Seguir instrucciones físicas en inglés. ❖ Participar en juegos motores guiados por el lenguaje.		
Área/Materia/ Ámbito	Lengua extranjera (Inglés)		
	Competencias específicas	Criterios de Evaluación	Saberes básicos
	- CE1 - CE2 - CE3	- C1.1 - C1.2 - C2.1 - C3.1	- CRL - COR - CRA - LCE
Temporalización	Octava sesión: Jueves 22 de mayo. Duración 50 minutos.		
Metodología	Activa, lúdica y participativa. <i>Direct method</i> .		
Recursos	 Música.  Tarjetas de animales. Anexo IX  Circuito psicomotor.		
Actividades	Agrupamiento	Nº sesiones	
La maestra propondrá jugar como Daisy: “Let’s move like animals!” y dará órdenes en inglés: “Jump like a frog!”, “Run like a dog!”, “Sleep like a cat!” Dentro del aula se construirá un circuito por donde tendrán que moverse siguiendo las instrucciones de la docente. Luego trabajarán con el juego “Simon says” donde la docente utilizará verbos de movimientos básicos. La actividad finalizará con un momento de relajación, donde tendrán que imitar a Daisy dormida, y dirán en grupo: “Good night, Daisy.”	Gran grupo, con intervenciones individuales o por parejas.	1	

Medidas de inclusión y DUA	No hay medidas necesarias
Evaluación	Esta actividad será evaluada por observación directa, atendiendo la participación oral y la atención y comprensión.

Fuente: elaboración propia.

PRODUCTO FINAL

Tabla 13. Descripción de la novena sesión.

Título	Show and Tell!		
Curso	1º E.I		
Objetivos didácticos	❖ Reforzar la producción oral de frases trabajadas durante el proyecto. ❖ Promover la expresión individual en inglés.		
Área/Materia/ Ámbito	Lengua extranjera (Inglés)		
	Competencias específicas	Criterios de Evaluación	Saberes básicos
	- CE1 - CE2 - CE3	- C1.1 - C1.2 - C2.1 - C3.1	- CRL - COR - CRA - LCE
Temporalización	Novena sesión: Martes 27 de mayo. Duración 50 minutos.		
Metodología	Activa, lúdica y participativa. <i>Direct method</i> .		
Recursos	📷 Cámara o móvil. 🖨 Frases impresas. 📜 Diplomas. Anexo X		
Actividades		Agrupamiento	Nº sesiones
En esta sesión deberán poner en común todo lo aprendido. Cada niño tendrá que elegir una frase corta sobre Daisy que hayan trabajado durante el proyecto (por ejemplo, “She is happy”, “She likes milk”, “She jumps”) y la repetirá mientras la docente grabará un pequeño vídeo que se compartirá con las familias para que observen el resultado final. Para finalizar tendrá lugar una pequeña celebración con música, diplomas y abrazos a Daisy.		Gran grupo, con intervenciones individuales o por parejas.	1
Medidas de inclusión y DUA	No hay medidas necesarias		
Evaluación	Esta actividad será evaluada por medio de observación directa, otorgando importancia a la comprensión, la atención y la participación oral.		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 14. Descripción de la décima sesión.

Título	Story Time: Daisy’s Day		
Curso	1º E.I		
Objetivos didácticos	❖ Secuenciar acciones cotidianas en inglés por medio de imágenes. ❖ Fortalecer la comprensión global de rutinas y estructuras aprendidas.		
Área/Materia/ Ámbito	Lengua extranjera (Inglés)		
	Competencias específicas	Criterios de Evaluación	Saberes básicos
	- CE1	- C1.1	- CRL
	- CE2	- C1.2	- COR
	- CE3	- C2.1	- CRA
		- C3.1	- LCE
Temporalización	Décima sesión: Jueves 29 de mayo. Duración 50 minutos.		
Metodología	Activa, lúdica y participativa. <i>Direct method</i> .		
Recursos	📌 Imágenes de acciones. Anexo XI 📌 Mural. 📌 Hojas para dibujar.		
Actividades	Agrupamiento	Nº sesiones	
La docente colocará en el suelo imágenes grandes que representarán la rutina diaria de Daisy: waking up, eating, playing, feeling happy, sleeping. Los niños deberán ordenar la secuencia y, con ayuda del docente, repetirán la historia completa con frases sencillas: “She wakes up. She eats a banana. She plays. She is happy. She sleeps.” Luego tendrán que realizar un dibujo de una parte de la historia y entre todos elaborarán un gran mural.	Gran grupo, con intervenciones individuales o por parejas.	1	
Medidas de inclusión y DUA	No hay medidas necesarias		
Evaluación	Esta sesión se evaluará por medio de la observación directa, la participación oral del alumnado y la atención y comprensión de la dinámica.		

Fuente: elaboración propia.

ESPACIOS DE APRENDIZAJE

Los espacios donde tendrá lugar el desarrollo de las actividades serán el aula de 1º de Educación Infantil, el aula de psicomotricidad del colegio, y el patio del centro educativo. Algunas dinámicas de esta situación de aprendizaje pueden llevarse a cabo en espacios naturales próximos al centro, como el patio o parque, aprovechando el entorno como recurso educativo.

MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN

He tenido en cuenta el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) para la realización de las actividades, pero como hemos mencionado antes, la clase posee un ritmo muy parejo y un nivel similar por lo que no es necesario la realización de ninguna adaptación curricular, ya sea significativa o no.

CONCLUSIONES

La realización de este Trabajo de Fin de Grado me ha permitido profundizar en la importancia de incorporar el bilingüismo desde edades tempranas y en el empleo del *Direct Method* como metodología educativa en el aula de tres años. En la actualidad en un contexto donde la educación pretende favorecer el desarrollo integral del alumnado desde un punto de vista integral, este trabajo tiene especial relevancia ya que se basa en cómo el aprendizaje de una segunda lengua puede influir de forma positiva en el ámbito lingüístico, cognitivo, emocional y social.

Una de las decisiones fundamentales a la hora de desarrollar este proyecto ha sido contar con una tutora de psicología. Esta elección se justifica debido a la relación que existe entre el bilingüismo en tempranas edades y los procesos psicológicos y cognitivos que tienen lugar en la primera infancia. Muchos estudios han demostrado que la exposición a más de una lengua desde los primeros años de vida estimula funciones cognitivas básicas, como la atención, la resolución de problemas, la memoria de trabajo y la plasticidad cerebral. Además, fomenta el desarrollo de habilidades metalingüísticas.

Desde este punto de vista, enseñar una segunda lengua en la etapa de Educación Infantil no es exclusivamente una cuestión lingüística, sino que se trata de un procedimiento relacionado directamente con el funcionamiento del cerebro y con las bases psicológicas del proceso de aprendizaje. Por ello, introducir esta visión psicológica en el enfoque del trabajo ha generado profundidad, veracidad y una comprensión más completa de la importancia que posee el bilingüismo en el desarrollo infantil.

El empleo del *Direct Method* en esta etapa ha sido especialmente adecuado. Este enfoque metodológico fomenta el aprendizaje de manera natural del inglés por medio de la comunicación oral, el juego, las rutinas y el seguido contacto con el idioma, sin la necesidad de emplear traducciones ni explicaciones gramaticales formales. Consiste en una manera de enseñar acorde con la manera en la que los niños y niñas adquieren su lengua materna, produciendo un entorno lúdico, emocionalmente positivo y motivador.

En conclusión, este trabajo ha reflejado que incorporar el inglés desde edades tempranas, por medio de metodologías ajustadas al desarrollo evolutivo y con una base psicológica firme, no exclusivamente es posible, sino altamente beneficioso. Promover el bilingüismo desde los tres años fomenta las competencias lingüísticas del alumnado y enriquece sus capacidades cognitivas, refuerza su autoestima y les prepara para hacer frente exitosamente a una sociedad cada vez más variada y global.

No obstante, considero que este TFG muestra posibles vías de mejora. Una de ellas puede ser incrementar el trabajo empírico por medio de la implementación y evaluación real de la propuesta didáctica en un aula, lo que posibilitaría comprobar la teoría con los resultados observados en su práctica. Además, podría ser enriquecedor introducir al profesorado y a las familias para conocer sus puntos de vista o ideas acerca del bilingüismo temprano y el impacto emocional y cognitivo que conlleva. Para finalizar, incluir herramientas tecnológicas ajustadas a la edad podría reforzar aún más el enfoque comunicativo y motivador de esta metodología, haciéndola más inclusiva y versátil para diversos contextos pedagógicos.

A modo de conclusión, este trabajo ratifica que el bilingüismo a edades tempranas, cuando va acompañado por una metodología activa, emocionalmente segura y cognitivamente apropiada, simboliza una oportunidad educativa de gran importancia. Arriesgar por esta metodología en la etapa de Educación Infantil no exclusivamente fomenta el aprendizaje de un idioma extranjero, sino que promueve el desarrollo integral de los niños y niñas, formándolos para ser individuos más empáticas, competentes y adaptadas al mundo en el que vivimos hoy en día.

CONSIDERACIONES FINALES

La elaboración de este Trabajo de Fin de Grado ha supuesto una experiencia enriquecedora tanto en el ámbito académico como en el personal. Me ha otorgado la oportunidad de incorporar y emplear los conocimientos adquiridos durante estos años de formación desde un punto de vista pedagógico, psicológico y metodológico. La investigación realizada acerca del bilingüismo en edades tempranas y la utilización del *Direct Method* ha fortalecido el valor de trabajar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva global e innovadora, ajustada a las necesidades reales y básicas del alumnado.

A lo largo de este trayecto académico, he profundizado en principios del desarrollo cognitivo, teorías del aprendizaje, metodologías activas y en la importancia de la intervención temprana en entornos educativos. En asignaturas como psicología infantil y didáctica de lenguas extranjeras he aprendido conocimientos que han sido fundamentales para entender cómo aprenden los niños y niñas, y cómo podemos adaptar la enseñanza para acompañar u orientar su desarrollo emocional, lingüístico y cognitivo.

Al diseñar una propuesta didáctica basada en el empleo del inglés como segunda lengua por medio del *Direct Method* he podido comprobar de qué manera una metodología natural, oral y funcional puede producir entornos de aprendizaje positivos y eficientes, incluso en las primeras etapas educativas. Este estudio ha reforzado mi creencia de que el bilingüismo a cortas edades, implementado correctamente, no únicamente es posible, sino envidiable, ya que contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas generales, fomenta la curiosidad por otras culturas y sociedades y potencia la comunicación desde muy pequeños.

Es fundamental resaltar que este trabajo funciona como un punto de partida ya que la educación es un ámbito activo y en continuo cambio, por ello, es clave que como futuros docentes continuemos formándonos, cuestionando nuestras propias prácticas y ajustándonos a nuevos contextos y enfoques educativos. Debemos seguir realizando investigaciones sobre metodologías comunicativas, innovación lingüística y relaciones entre el desarrollo psicológico y el proceso de aprendizaje, esto será fundamental para aumentar la calidad del proceso de enseñanza en las clases de Educación Infantil.

De la misma forma, este TFG se relaciona con diversos Objetivos de Desarrollo Sostenible. Contribuye al ODS 4: Educación de calidad, al arriesgar por una educación igualitaria, inclusiva y ajustada a las necesidades individuales del desarrollo infantil. También tiene relación con el ODS 3: Salud y bienestar debido a que promueve el desarrollo emocional positivo por medio de metodologías que fortalecen la autoestima y la motivación del alumnado. Para finalizar, puede tener relación con el ODS 17: Alianzas para lograr los objetivos, al admitir la importancia de la cooperación entre profesionales de diferentes ámbitos como pueden ser la pedagogía y la psicología para promover y perfeccionar la práctica educativa.

Como conclusión, este Trabajo de Fin de Grado no únicamente ha afianzado los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos a lo largo de la carrera, sino que además ha despertado en mí una visión más formal, reflexiva e involucrada con las metodologías innovadoras educativas. La experiencia vivida y los conocimientos logrados funcionarán como base para futuras prácticas docentes, con la finalidad de otorgar al alumnado una enseñanza de calidad, relacionada con su desarrollo y adaptada a las necesidades individuales y del medio que les rodea.

BIBLIOGRAFÍA

BAIN, B. (1974), “Bilingualism and cognition: Towards a general theory”, en S.T. Carey (ed.), *Bilingualism, biculturalism and education*, Edmonton, University of Alberta Press, pp. 119-128.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.

Bartlett, FC (1932). *Recordando: Un estudio de psicología experimental y social*. Cambridge University Press.

Benítez, G. M. (2007). El proceso de enseñanza–aprendizaje: El acto didáctico. *NTIC, Interacción y aprendizaje en la universidad*, 31-65.

Boletín Oficial de Castilla y León. (2022). *Ley 2/2022, de 1 de septiembre, de Educación Infantil de Castilla y León*. <https://bocyl.jcyl.es>

Boletín Oficial del Estado. (2022). *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*. <https://www.boe.es>

Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Oxford University Press

Castorina, JA, et al. (1997). *Aprendizaje y desarrollo en Piaget y Vygotsky*. Paidós.

Castro, A., Ortega, A., & Domínguez, J. (2023). *Motivación y aprendizaje significativo en Educación Infantil: Una propuesta metodológica actualizada*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 45–60. <https://doi.org/10.35362/rie9115311>

Castro, J. C. A. G., Félix, G. L. C., & Sánchez, R. M. (2023). La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 3922-3938. Coll, C. (1983). *Psicología genética y aprendizaje escolar*. Siglo XXI.

CUMMINS, J. (1976), “The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses”, en: *Working Papers on Bilingualism*, núm. 9, pp. 1-43.

Domínguez-García, A., & Molina, I. (2023). *Calidad educativa y profesionalización docente en la etapa de 0 a 3 años: retos y propuestas desde la práctica educativa*. *Educación y Futuro*, 49, 105–125. <https://doi.org/10.6018/educfuturo.49.456831>

Dongo, A. (2008). La teoría del aprendizaje de Piaget y sus consecuencias para la praxis educativa. *Revista de investigación en psicología*, 11(1), 167-181.

DUVERGER, J. (1995) “Reperes et enjeux”, en: *Revue Internationale d’Éducation, Enseignements bilingues*, núm. 7, pp. 29-44.

Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. Wiley-Blackwell.

García-Moya, I., & Rivera, F. (2021). *Relaciones afectivas, bienestar y aprendizaje en la infancia temprana: claves para una educación emocional efectiva*. *Revista Española de Pedagogía*, 79(280), 289–306. <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-04>

GODIJS, R. (1996), “La edad más idónea para aprender un segundo idioma ¿es necesariamente la primera infancia?”, en: Siguan, M. (coord.), *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*, Barcelona, Horsoni, pp. 171-80.

Gómez, L. A. O., Geremich, M. A. V., & De Franco, P. D. M. F. (2022). Elementos del proceso de enseñanza–aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo. *Revista Qualitas*, 23(23), 001-011.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.

La cultura de Bruner, J. (1996). *La cultura de la educación* . Harvard University Press.

LAMBERT, W.E. y G.R., Tucker (1972), *The bilingual education of children: The St. Lambert experiment*, Rowley, M.A., Newbury House.

LIBERMAN, I.Y. Shankweiler, D., Fischer, W.F. y Carter. B. (1974), “Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child”, en: *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 18, pp. 201-12.

Martínez Rubio, M. (2017). *El bilingüismo como impacto educativo en la actualidad de la educación. Beneficios y aportaciones del aprendizaje de un.* <https://core.ac.uk/download/pdf/235856708.pdf>

(1978) . *mente en sociedad : El desarrollo de* Vygotsky, LS (1978). *La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* . Harvard University Press.

M. (1999). *Los orígenes culturales de la cognición humana* . Harvard University Press.

OCDE. (2019). *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b90b7dcf-en>

Otárola Jiménez, C. (2019). *Motivación académica: Variables que influyen y estrategias para potenciarla: diagnóstico, diseño e implementación* [PhD Thesis, Universidad del Desarrollo. Facultad de Psicología]. <https://repositorio.udd.cl/bitstreams/0b89c528-c64b-45c7-b9c8-ba08b9886802/download>

Palacios, A. (2022). *Abordajes del aprendizaje y la construcción del conocimiento* . Universidad Nacional de La Plata.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>

Pérez Gómez, Á. (2012). *La práctica de enseñar: Un nuevo conocimiento pedagógico*. Morata.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.

Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognitivas* . Siglo XXI.

Piaget, J. (1991). *El nacimiento de la inteligencia en el niño* . Siglo XXI.

PINTO, M.A. (1993), “Le développement métalinguistique chez les enfants bilingues. Problématiques théoriques et résultats de recherche”, en: *Scientia paedagogica experimentalis*, vol. XXXI, Bélgica, pp. 119-47.

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

Romero, C., & Negret, M. (2021). *Los beneficios del bilingüismo temprano en el desarrollo infantil*. *Revista Latinoamericana de Psicopedagogía*, 9(2), 112–125. <https://doi.org/10.29393/RLP9-2BBNR10002>

Romero, R. P., & Negret, O. D. (2021). Bilingüismo. Importancia de que los niños dominen una segunda lengua. *Boletín SIED*, 3, Article 3.

TUNMER, E.E., y M.E., Myhill (1984), “Metalinguistic awareness and bilingualism”, en: W.E. Tunmer, C. Pratt y M. L. Herriman (eds.), *Metalinguistic awareness in children*, Berlín, Springer Verlag, pp. 169-87.

Urrútia, G., & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: Una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>

ANEXOS

ANEXO I: Daisy



ANEXO II: Canción “Hello Hello! Can You Clap Your Hands?”

<https://www.youtube.com/watch?v=fN1Cyr0ZK9M>

ANEXO III: Tarjetas con nombres para la mascota



ANEXO IV: Mural de los nombres



ANEXO V: Tarjetas con alimentos



ANEXO VI: Tarjetas con emociones



ANEXO VII: Canción ““If you’re happy...”

<https://www.youtube.com/watch?v=l4WNrvVjiTw>

ANEXO VIII: Canción de higiene

<https://www.youtube.com/watch?v=pEx5entLOFQ>

ANEXO IX: Tarjetas con animales



ANEXO X: Diplomas



ANEXO XI: Tarjetas con acciones cotidianas

