

UNIVERSIDAD
INTERNACIONAL
DE LA RIOJA

unir

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
**Máster Universitario en Neuropsicología y
Educación**

*Juego y desarrollo: Sus
implicaciones en el aprendizaje del
inglés como segunda lengua.
Programa de intervención en aulas de 3 años.*

Trabajo Fin de

Máster presentado por: Victoria González Velázquez

Titulación: Máster en Neuropsicología y Educación

Línea de investigación: Procesos Creativos

Directoras: Elena Delgado Rico
Verónica López Fernández

Málaga
12 de junio de 2015
Firmado por:

RESUMEN

En la actualidad, el bilingüismo se ha instaurado en las aulas debido a la importancia de adquirir una segunda lengua, esto, unido al estudio del desarrollo infantil, conduce al objeto del presente trabajo que analiza la relación existente entre el Rendimiento escolar en inglés y el Desarrollo. La muestra constó de 30 alumnos de 3 y 4 años, escolarizados en 1º de Educación Infantil en Málaga capital. Se utilizó como instrumento de medida la *Escala Observacional del Desarrollo* para padres de Secadas (1988/1992) y los datos de las *calificaciones* de los sujetos de la muestra en *Lengua Inglesa*. El estudio empleó una metodología no experimental, transversal y correlacional. Se obtuvo una correlación positiva y estadísticamente significativa entre las variables *Rendimiento OC* y *Comunicación*. Los resultados obtenidos reflejan la posibilidad de que un niño que presente un buen rendimiento escolar en comprensión oral en inglés, presentará un buen desarrollo comunicativo esperado para su edad y viceversa. Se propone un Programa de intervención basado en sesiones de juegos.

Palabras Clave: Desarrollo infantil, segunda lengua, rendimiento escolar, juego.

ABSTRACT

Currently, bilingualism is present in the classroom due to the importance of the acquisition of a second language. This, together with research into child development, has led to the aim of this work which analyses the relation existing between *School Performance in English Language and Development*. The sample consisted of 30 pupils between the ages of 3 and 4 years old, attending First Grade of Pre-school in Malaga city. Secadas' "*Observational Scale of Development*" for parents and data of the English Language marks of the subjects involved were used as the measuring instruments. The study employed a correlational, transversal and non-experimental methodology. A statistically significant positive correlation was obtained between *OC Performance* and *Communication*. The results suggest the possibility that a child, who achieves good school performance in English Oral Comprehension, will also achieve good communicative development expected for his age and vice versa. An intervention Programme based on sessions of games is proposed.

Key words: Childhood development, second language, school performance, game.

ÍNDICE

RESUMEN	2
ABSTRACT	3
1. INTRODUCCIÓN	6
1.1. Justificación y problema.....	6
1.2. Objetivo General	7
1.3. Objetivos específicos.....	7
2. MARCO TEÓRICO.....	7
2.1. Desarrollo Infantil	7
2.1.1. Antecedentes	7
2.1.2. Neuroplasticidad infantil	8
2.1.3. Desarrollo y Aprendizaje	9
2.1.4. Características de niños de 3 y 4 años	10
• <i>Desarrollo Social</i>	10
• <i>Progreso Motor</i>	10
• <i>Autonomía y Hábitos</i>	11
• <i>Procesos Cognitivos</i>	11
• <i>Lenguaje</i>	11
• <i>Juegos</i>	12
2.2. Juego	12
2.2.1. Implicaciones en el desarrollo infantil	12
2.3. Adquisición de una Segunda Lengua	16
2.3.1. Los periodos críticos	16
2.3.2. Una Segunda Lengua	17
2.3.3. Periodo crítico, cerebro y segunda lengua.....	18
2.3.4. CLIL (AICLE) en Inmersión Lingüística	20
2.3.5. Evaluación.....	21

2.4.	Rendimiento escolar y desarrollo	22
3.	MARCO METODOLÓGICO	23
3.1.	Hipótesis de investigación.....	23
3.2.	Diseño.....	23
3.3.	Población y muestra.....	24
3.4.	Variables medidas e instrumentos aplicados	25
3.5.	Procedimiento.....	26
3.6.	Análisis de datos.....	27
4.	RESULTADOS	27
4.1.	Descriptivos: Variables de Rendimiento escolar en Lengua inglesa.....	27
4.2.	Descriptivos: Variables del Perfil de Rasgos del Desarrollo.....	28
4.3.	Relación entre variables de Rendimiento escolar y Desarrollo	29
5.	PROGRAMA DE INTERVENCIÓN NEUROPSICOLÓGICA.....	30
5.1.	Presentación	30
5.2.	Objetivos	31
5.3.	Metodología.....	32
5.4.	Actividades	33
5.5.	Evaluación	40
5.6.	Cronograma.....	41
6.	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	41
6.1.	Discusión	41
6.2.	Conclusión.....	43
6.3.	Limitaciones	43
6.4.	Prospectiva.....	44
7.	BIBLIOGRAFÍA	45
8.	ANEXOS	49
9.	ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS.....	52

1. INTRODUCCIÓN

1.1. *Justificación y problema*

Existen documentos escritos que nos indican que en la Antigua Roma, e incluso en periodos anteriores, se dio la enseñanza de un idioma distinto a la lengua materna con varios fines: militares, migratorios y también por expectativas de los padres sobre un futuro mejor para sus hijos. En la actualidad, la adquisición de uno o más idiomas se constituye en uno de los aspectos genéricos de la Globalización (Coyle, Hood & Marsh, 2010; Chu, 2014), de hecho el bilingüismo se ha instaurado en las aulas. Esto, unido a los estudios del desarrollo infantil y los periodos críticos, con los avances más recientes en la neurociencia y sus tecnologías, nos permiten ahondar sobre el rendimiento escolar en inglés y la estimulación del desarrollo.

En ese sentido, la plasticidad neuronal a la edad de 3 años permite el aprendizaje de idiomas de una manera más natural, siendo el juego una posible metodología muy efectiva, puesto que numerosos estudios defienden la conexión sistemática del juego con el desarrollo del ser humano en varios planos como la creatividad, resolución de problemas (Garaigordobil, 2005), desarrollo psicomotor y otros procesos vitales. También se sabe que la edad del niño y su rendimiento escolar están relacionados con el grado de involucramiento de la madre en las actividades del Centro educativo, según Pascual (2010).

Así, citando a Campo (2010), la clave estaría en “*Conocer la secuencialidad del desarrollo en los primeros años de vida (pues) permite establecer estrategias oportunas de intervención*” (p. 65) Partiendo de esa premisa, desde una perspectiva multidimensional y en cambio continuo del desarrollo humano (León de Vitoria, 2007), surge la necesidad de analizar cuestiones metodológicas y estructurales, - como las que aporta el *Aprendizaje Integrado de Conocimientos Curriculares y Lengua Extranjera* (AICLE), en inglés *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) (Coyle et al., 2010) -, que favorezcan el desarrollo y optimicen el aprendizaje del inglés como segunda lengua o L2 , considerando que el periodo crítico y su valiosa neuroplasticidad infantil establecen la base física y neuropsicológica fundamental del desarrollo en los primeros años de vida (De la Torre, 2014), a través de una intervención temprana.

En España, son escasos los estudios realizados que relacionan la adquisición de una segunda lengua por inmersión lingüística, el desarrollo y el juego con niños de 3 años, posiblemente debido a la complejidad coyuntural de la edad, pues evolutivamente se generan grandes cambios en ellos,

tanto físicos como neuropsicológicos. Se encuentran en constante cambio y desarrollo, adquiriendo destrezas o no.

Conociendo tal estado de la cuestión, se conforma el cometido del presente estudio, intentar dar respuesta a la cuestión que trasciende del problema de investigación, la existencia o no de relación entre el Rendimiento escolar en una segunda lengua y el Desarrollo, con la finalidad de diseñar una propuesta de Programa de Intervención educativa a partir de los resultados obtenidos, asumiendo las características neuropsicológicas de los niños de dichas edades, con el objeto de mejorar la adquisición del inglés y propiciar situaciones cotidianas que estimulen el desarrollo de las habilidades comunicativas en L2.

1.2. Objetivo General

Con esta investigación se pretende:

- Elaborar una propuesta de intervención que permita optimizar el aprendizaje del inglés como segunda lengua y estimular el desarrollo a través del juego en el aula de 3 años.

1.3. Objetivos específicos

Además,

- Revisar teóricamente las implicaciones del juego en el desarrollo de niños de 3 años.
- Analizar el perfil de rasgos del desarrollo de los sujetos de la muestra.
- Relacionar el rendimiento escolar en Lengua Inglesa y el perfil de rasgos del desarrollo.
- Diseñar un programa de intervención basado en actividades lúdico- creativas enmarcadas dentro de la metodología CLIL o inmersión lingüística (AICLE en español), que permita enriquecer el aprendizaje del inglés y estimular el desarrollo en la etapa infantil.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Desarrollo Infantil

2.1.1. Antecedentes

Si hablamos del estudio del desarrollo humano desde el punto de vista científico, nos encontramos con una variedad extensa de modelos teóricos, desde la biología a la psicología, pasando por la

sociología y antropología. Cada área de investigación nos proporciona las diferentes relaciones entre variables que influyen o no en el desarrollo. Aunque, como mencionan Pardo, Corral y Gutiérrez (2012), tal estudio *como disciplina con entidad propia* se produce apenas desde hace un siglo.

A pesar de su juventud, en el campo de la Psicología del Desarrollo Infantil se pueden hallar innumerables autores que analizaron el desarrollo de los niños. Uno de los primeros en percibir al niño como una persona en proceso fue “Comenius (1592-1670)”, y algunos como “...Pestalozzi (1746-1827), Tiedman (1744-1814) y Darwin (1809-1882), (...) observaron las conductas de sus hijos y sembraron la inquietud sobre la necesidad de estudiar el desarrollo infantil en el hogar” (León de Vitoria, 2007, p. 29). Asimismo y haciendo una breve revisión histórica, en la recopilación realizada por De la Morena, Fernández-Molina y Goicoechea (2004) se citan más autores: Desde la Psicología Evolutiva - cuyo inicio está marcado con la obra “*El alma del niño*” del psicólogo infantil alemán Preyer (1882) -, hasta la corriente del Ciclo Vital propuesta por Baltes, Reese y Nesselroade (1977), pasando por la Teoría de la Gramática Generativa de Chomsky (1965) y el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1979a). A la Psicología del Desarrollo con: Delval, 1994; Cairns y Ornstein, 1983; Pelechano, 1985; Martí, 1991; por mencionar algunos destacados.

Siguiendo con De la Morena et al. (2004), en paralelo y/o por consecuencia de las mencionadas disciplinas aparecen numerosas corrientes ligadas a ellas: el **conductismo** de Watson (1913), con sus máximos representantes: Skinner (1938) con su formulación del *condicionamiento operante*, Bandura y Walters (1963) y su *aprendizaje observacional*; la **teoría psicogenética** (Piaget, 1924a, 1926a, 1936, 1937) la **teoría sociocultural** de Vygostki (entre 1924 y 1934). Por último, citar la **perspectiva contextual-evolutiva del ciclo vital** (Lerner 1989; Ford y Lerner, 1992) basada en los estudios del Ciclo Vital (Baltes, 1977) y el Enfoque Ecológico (Bronfenbrenner, 1979a).

Así, el presente trabajo desea ofrecer una perspectiva multidimensional y en continuo cambio en relación al desarrollo humano, es decir describir el proceso de “*un niño cambiante en un ambiente cambiante*” (Riegel (1981, p.87) como se citó en León de Vitoria, 2007, p. 38).

2.1.2. Neuroplasticidad infantil

Ciertamente la infancia es un periodo sensible a la neuroadaptación, con una extraordinaria capacidad de adquisición de nuevos aprendizajes, por tanto, entre las numerosas disciplinas, “...*La Psicobiología estudia las bases biológicas de la conducta*” (De la Torre, 2014, p. 56) y dentro de ella, la subdisciplina Psicobiología del Desarrollo analiza las interacciones entre el Sistema

Nervioso (SN) y el ambiente durante todo el ciclo vital, es decir que teniendo en cuenta los factores genéticos y ambientales se establece la niñez como una etapa con unas disposiciones neurobiológicas especiales permitiendo eso una inestimable adaptación al ambiente, según De la Torre (2014).

Por otra parte, aproximadamente desde el siglo XIX y comienzos del siglo XX, también la Neuropsicología amplía su campo de estudio con la Neuropsicología infantil, y ya que el estudio de la estructura cerebral de los constructos de la cognición y la conducta, junto al análisis de alteraciones patológicas cerebrales se propugna como el objetivo general de la Neuropsicología (Ardila y Rosselli (2007) como se citó en Matute y Roselli, 2010), se puede decir que la Neuropsicología Infantil enfoca dicho propósito hacia una población específica y dinámica, que son los niños y adolescentes (Matute y Roselli, 2010).

Según Matute y Roselli (2010) diversos investigadores diferencian claramente las características de la neuropsicología del adulto y del niño en varios aspectos: recuperación y rehabilitación, funciones ejecutivas, cerebro en desarrollo a través del tiempo, ya que en el niño cambia considerablemente con el paso del tiempo, plasticidad neuronal, especialmente en el área del lenguaje. En síntesis, se demuestra que los niños poseen características exclusivas de su periodo sensitivo que les permite un desarrollo extraordinario si se dan todas las condiciones intrínsecas y extrínsecas favorablemente.

2.1.3. Desarrollo y Aprendizaje

Hace muchos años Vygotsky (1978) expuso las tres corrientes teóricas más importantes respecto a la interacción entre desarrollo y aprendizaje, dicha sinopsis aún puede ser válida para la actualidad, por ende este apartado las expondrá a continuación:

- 1- *Desarrollo independiente del aprendizaje*: supone que el desarrollo del niño permanece intacto ante la influencia del aprendizaje, debido a que este último depende de la madurez evolutiva del sujeto, es decir que el aprendizaje es conducido según el desarrollo, por tanto ninguna instrucción puede ser aprendida sin la madurez orgánica previa y su adecuada secuenciación en el tiempo. Ejemplo de autores renombrados en esta corriente: Piaget y Binet.
- 2- *El aprendizaje es desarrollo*: se basa en el concepto del dominio del reflejo mediante la instrucción. Postula la concomitancia en el tiempo y en la evolución del desarrollo y el aprendizaje, es decir se dan al mismo tiempo, por tanto, los valores cognitivos adquiridos

son considerados sustitutos o formas más complejas de las respuestas innatas. Autor mencionado: James.

- 3- *Desarrollo y aprendizaje son distintos, no mutuamente excluyentes*: el desarrollo y el aprendizaje están relacionados, se influyen entre sí. La maduración depende del SN y el aprendizaje es tomado como un proceso evolutivo, por esto, la maduración proporciona un proceso adecuado del aprendizaje. Autor relacionado con esta teoría: Koffka.

2.1.4. Características de niños de 3 y 4 años

Antes de iniciar con la descripción es importante subrayar la coyuntura de estas edades, pues para algunos autores la edad de 3 años indicaría un cambio considerable como para marcarlo como un hito evolutivo, estipulando una etapa de 0 a 3 años, otra de 3 años en adelante, como lo proponen Ferré y Ferré (2005); para otros la primera etapa sería de 0 a 2 años, la siguiente de 2 a 6 años (Pérez y Navarro, 2012).

Para Secadas y Pastor (1984) la edad de 3 años merece un libro entero, así desde “Psicología evolutiva: 3 años” nos ofrece los rasgos del desarrollo de niños de 3 años, como resultado de más de 20 años de observación y recopilación. Dichos rasgos no se incrementan de manera lineal si no con frecuentes altibajos, incluso algunas regresiones temporales para seguir hacia adelante en su proceso.

DESARROLLO SOCIAL

El niño de 3 y 4 años se encuentra en un periodo de apertura “gradual” desde lo egocéntrico a la cooperación con los adultos, se aproxima al cumplimiento de hasta 3 órdenes seguidas, mantiene una actitud negativista con el uso del “no”, “yo puedo solo”, su manejo del grupo familiar se limita a 3 ó 4 integrantes como máximo, a partir de allí se le escapan las relaciones sociales familiares (Secadas y Pastor, 1984).

PROGRESO MOTOR

Dichas edades se caracterizan por la maduración sensorial y motora, pues el tono muscular se normaliza y el reflejo es casi similar al de los adultos, tienen un deseo irrefrenable de juegos motores, con movimientos ágiles, pues van controlando su esquema corporal de manera separada: brazos, manos, piernas, pies, puede pedalear un triciclo, subir y bajar escaleras de manera coordinada. La lateralización en el sentido de preferencia por el lado izquierdo o derecho, en muchos casos está casi definida. Según Secadas y Pastor (1984, p. 24), podría ser “...la edad de afianzamiento y consolidación de la lateralidad”. En la habilidad motriz fina, controlan mejor la

inhibición y la imitación de los movimientos; en el dibujo, algunos pocos van superando el garabateo y muchos lo conseguirán a los 4 y 5 años. Descubren el mundo del color. Algunos se aventuran a escribir unas letras de imprenta en mayúsculas (Secadas y Pastor, 1984).

AUTONOMÍA Y HÁBITOS

El dominio de la motricidad le permite sujetar la cuchara y el tenedor y poder sentarse a la mesa para comer con sus padres, hacer pequeños encargos en casa como poner la ropa sucia en el cesto, desvestirse solo, abrocharse los botones delanteros de la ropa, ponerse y quitarse los zapatos, los calcetines...El control de esfínteres se vuelve cada vez más sistemático, por el día ya controla la micción, por la noche a partir de los 3 años y medio. Las normas de convivencia se conforman según las prohibiciones o no de los adultos y en relación con sus compañeros de colegio, por imitación (Secadas y Pastor, 1984).

PROCESOS COGNITIVOS

El periodo de atención depende de la actividad y del interés que despierte en el niño, puede variar de 9 minutos en “reposo” a 30-50 minutos en movimiento. La duración de la memoria varía de 9 a 15 días a los 3 años, y de 7 a 27 días a los 4 a., pueden recordar números hasta 3 dígitos, separar los dedos en 3 para decir su edad, la memoria es involuntaria. Aprende por imitación e identificación. El simbolismo y la percepción de la realidad se centran en el sujeto, sigue siendo parcial; la fabulación y la imaginación son elementos imprescindibles en el pensamiento del niño y se convierten en parte de su desarrollo social y se desatan imágenes mentales, que también se traducen en los primeros sueños. Su lógica matemática se circunscribe a lo real y concreto. El sentido espacial y temporal depende del concepto de número, cantidad y secuenciación, generalmente asimila hasta el número 4 (Secadas y Pastor, 1984).

LENGUAJE

Los niños de 3 y 4 años van adquiriendo las reglas gramaticales sin tener conciencia de ellas, aprenden primero las normas esenciales antes que las excepciones, se va comunicando según la situación, y ya no sólo repiten las inflexiones y frases de los adultos. La curiosidad aumenta, expresándola con muchas preguntas: ¿por qué? ¿quién?... En la mayoría de los casos se entiende bastante bien lo que dicen, salvo algún retraso en la articulación, en este aspecto las niñas suelen presentar mayor madurez que los niños y hablan mejor. El promedio de vocabulario adquirido en estas edades es de 1222 a 1540 palabras, pudiendo variar según el contexto socioeconómico. En síntesis, en estas edades, el lenguaje cumple su función de comunicación y representación pues

posee una suficiente inteligibilidad, exceptuando los casos de infantilismo en el habla, se inicia el uso de adjetivos, de conjugaciones verbales limitadas (Secadas y Pastor, 1984).

Para el desarrollo adecuado del lenguaje es vital una madurez neurofisiológica a nivel auditivo, fónico, articulatorio... (Pérez, Navarro y Martínez, 2012).

JUEGOS

“El juego sería (...) un proceso sedimentador de hábitos y destrezas, mientras que el aprendizaje constituye la fase de asimilación...” (Secadas y Pastor, 1984, p.161).

Dentro de la clasificación respecto al tipo de juegos en estas edades se propone el *Juego troncular*, que abarcaría de 3 a 6 años, en este periodo la musculatura troncal junto con la coordinación de las extremidades, se vuelven el eje de los ejercicios lúdicos al aire libre, por tanto: columpios, toboganes, balancines y similares demuestran el dominio corporal adquirido. El juego simbólico es otra de las características, en muchos casos son escenas imitadas de la vida cotidiana, jugar a ser mamá/papá/seño, esto les permite fantasear, desplegar su capacidad lingüística y social, como también cumple una función catártica al utilizarlo como una manera de encontrar soluciones a los problemas que les pueda generar la convivencia y el desarrollo socio-afectivo. También aprender a respetar algunas normas y juegan con sus iguales, forman grupos en torno a un juguete o a una actividad. A veces se crean amigos imaginarios. Otros juegos típicos son jugar con: coches, muñecas, pelota, a los pistoleros, al pilla- pilla, profesiones, fútbol, corro, imitar algún personaje de los dibujos animados (Secadas y Pastor, 1984).

2.2. Juego

2.2.1. Implicaciones en el desarrollo infantil

En el ámbito español, una de las más destacadas investigadoras sobre el juego es Maite Garaigordobil Landazabal, con un extenso listado de estudios publicados en inglés, español y euskera. Según Garaigordobil (2005) las características que definen al juego son:

- *Placer*: En la expresión del juego siempre se halla el placer o la diversión de realizar la actividad.
- *Libertad*: A pesar de seguir ciertas normas, se trata de una elección hecha por el sujeto, y éste es libre de escoger el personaje o los medios u otras características del juego.
- *Proceso*: El juego en sí mismo no persigue un fin o utilidad, se valora el devenir.
- *Acción*: Al tratarse de una “actividad” queda implícito el “hacer algo”.

- *Ficción*: Jugar a como si fuese algo diferente a la situación material, imaginar una realidad distinta siendo consciente de la intención es la actitud ante el juego.
- *Seriedad*: No en el sentido que el adulto entiende por seriedad, sino desde el punto de vista del niño que se implica en cuerpo y alma en el juego.
- *Esfuerzo*: Una actividad lúdica exige un nivel de esfuerzo, ya sea por la concentración o las exigencias físicas requeridas o simplemente por el desafío que pudiera presentar.

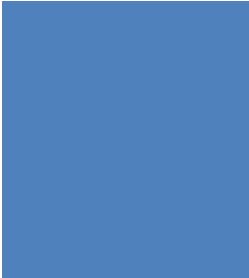
El juego infantil ha sido estudiado desde diversos puntos de vista: psicológico, filosófico, pedagógico, etc. Algunos de los autores más renombrados internacionalmente son: Piaget, Vygostki, Elkonin, Freud, Winnicott, Wallon. Es indiscutible la función vital del juego dentro del desarrollo evolutivo del ser humano, junto a la aportación multidimensional que brinda a la progresión integral del niño puesto que contribuye al desarrollo psicomotor, cognitivo, social, afectivo-emocional (Garaigordobil, 2005).

En la Figura 1 se puede observar el Cuadro realizado por Garaigordobil y Fagoaga (2006), en el cual se resumen las contribuciones del juego en cuatro aspectos fundamentales del desarrollo infantil: *psicomotor, cognitivo, social y afectivo-emocional*.

CONTRIBUCIONES DEL JUEGO AL DESARROLLO INFANTIL	
<p>Juego y desarrollo psicomotor</p>	<p style="text-align: center;"><i>“El juego potencia el desarrollo del cuerpo y los sentidos: desarrolla la coordinación motriz y la estructuración perceptiva”</i></p> <p>Los juegos de movimiento con su cuerpo, con objetos y con los compañeros que realiza el niño a lo largo de la infancia fomentan el desenvolvimiento de las funciones psicomotrices, es decir, de la coordinación motriz y la estructuración perceptiva. En estos juegos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descubre sensaciones nuevas. • Coordina los movimientos de su cuerpo (coordinación dinámica global, equilibrio...). • Desarrolla su capacidad perceptiva (percepción viso-espacial, auditiva, rítmico-temporal...). • Estructura la representación mental del esquema corporal. • Explora sus posibilidades sensoriales y motoras, ampliándolas. • Se descubre a sí mismo en el origen de las modificaciones materiales que provoca. • Va conquistando su cuerpo y el mundo exterior • Obtiene intenso placer...

<p style="text-align: center;">Juego y desarrollo cognitivo</p>	<p style="text-align: center;"><i>“El juego motor de la inteligencia y la creatividad: origina y desarrolla estructuras mentales, la imaginación y la creatividad”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • El juego manipulativo es un instrumento de desarrollo del pensamiento. • Los juegos en general son una fuente de aprendizaje y crean zonas de desarrollo potencial. • Los juegos son un estímulo para la atención y la memoria. • El juego simbólico, de representación fomenta el descentramiento cognitivo. • El juego simbólico estimula la discriminación fantasía-realidad. • El juego en general es comunicación y facilita el desarrollo del lenguaje. • La ficción es una vía de desarrollo del pensamiento abstracto. • Efectos de programas de juego en factores intelectuales: cociente intelectual, capacidad de conservación, toma de perspectiva, aptitudes de madurez para el aprendizaje, pensamiento convergente, lenguaje (rendimiento, aptitudes lingüísticas, diálogo creativo, capacidad de contar historias...), matemáticas (soltura en matemáticas, aptitud numérica...). • Efectos de programas de juego en la creatividad: <p>Juego libre - juego poco estructurado - juego imaginativo: fluidez de ideas, pensamiento divergente, capacidad para contar historias, capacidad de resolución de problemas, productividad en la resolución de problemas divergentes, solución creativa de problemas, calidad creativa de los productos...</p> <p>Juego simbólico - de representación - sociodramático: habilidades de pensamiento divergente, fluidez verbal, asociativa, expresiva..., capacidad para contar historias, imaginación, producción de información bien organizada secuencialmente, capacidad de sustitución y realización de acciones originales...</p> <p>Juego de representación - dramático combinado con otros juegos: creatividad gráfico-figurativa (fluidez, flexibilidad, originalidad), creatividad verbal (fluidez, originalidad, fantasía, abreacción, conectividad, elaboración, coeficiente de rendimiento gráfico), conductas y rasgos de personalidad creadora, creatividad motriz...</p>
<p style="text-align: center;">Juego y desarrollo social</p>	<p style="text-align: center;"><i>“El juego es un poderoso instrumento de comunicación y socialización”</i></p> <p>Los juegos de representación (simbólicos, dramáticos, ficción...):</p> <ul style="list-style-type: none"> • El juego estimula la comunicación, la cooperación con los iguales y el desarrollo de variadas habilidades sociales. • El juego amplía el conocimiento del mundo social del adulto y prepara para el trabajo. • El juego es un contexto de aprendizaje de la cultura. • El juego promueve el desarrollo moral, porque es escuela de autodominio, voluntad y asimilación de normas de conducta. • El juego facilita el autoconocimiento, el desarrollo de la conciencia

	<p>personal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Efectos de programas de juego de representación: positivos afectos e interacciones entre iguales, menos agresividad y conducta hiperactiva, capacidad para asumir roles, aptitudes sociales cooperativas, habilidades sociales, conductas prosociales, aumentan conductas sociales positivas y disminuyen negativas, habilidades de negociación, aprendizaje de elementos culturales... <p>Los juegos de reglas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Son aprendizaje de estrategias de interacción social. • Facilitan el control de la agresividad. • Son ejercicio de responsabilidad y democracia. <p>Los juegos cooperativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promueven la comunicación, aumentan los mensajes positivos entre los miembros del grupo y disminuyen los mensajes negativos. • Incrementan las conductas prosociales (conductas de ayudar, cooperar, compartir...) y las conductas asertivas en la interacción con iguales. • Disminuyen conductas sociales negativas (agresividad-terquedad, apatía retraimiento, ansiedad-timidez, antisociales...). • Estimulan interacciones y contactos físicos positivos, reduciendo los negativos. • Potencian el nivel de participación en actividades de clase y la cohesión grupal, mejorando el ambiente o clima social de aula. • Aumentan las interacciones y facilitan la aceptación interracial. • Mejoran el concepto de uno mismo y de los demás. <p>Los juegos sociales turbulentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promueven la socialización de la agresividad. • Facilitan la adaptación socio-emocional.
<p>Juego y desarrollo afectivo-emocional</p>	<p><i>“El juego promueve el desarrollo afectivo-emocional, el equilibrio psíquico y la salud mental”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • El juego es una actividad placentera que genera satisfacción emocional • El juego es un instrumento que fomenta la expresión de emociones, y facilita la regulación y la comprensión emocional • El juego permite la elaboración de experiencias difíciles facilitando el control de la ansiedad asociada a estas experiencias • El juego posibilita la expresión simbólica de la agresividad y de la sexualidad infantil • El juego facilita el proceso progresivo de la identificación psicosexual • El juego es un medio para el aprendizaje de técnicas de solución de conflictos • El juego estimula la mejora del autoconcepto y la autoestima • El juego tiene un importante valor diagnóstico y terapéutico • Efectos del juego en factores del desarrollo afectivo-emocional:



sentimientos de placer y felicidad, expresión y comprensión de sentimientos positivos y negativos, elaboración de experiencias positivas y negativas, expresión simbólica de la agresividad y la sexualidad, identificación con el adulto, aprendizaje de técnicas de resolución de conflictos, autoconcepto-autoestima, estabilidad emocional, empatía, aumento de emocionalidad positiva y manejo de emociones negativas, habilidades sociales y aceptación social, disminución de conductas agresivas y de retraimiento...

Figura 1. “Contribuciones del juego al desarrollo infantil” (Garaigordobil y Fagoaga, 2006, p. 62)

Por todo ello, uno de los fundamentos que propugna la propuesta de intervención del presente trabajo se basa en las conclusiones obtenidas de estudios recientes, en los cuales se defiende la conexión sistemática del juego con el desarrollo del ser humano en otros planos como la creatividad (Garaigordobil & Berruero, 2011), resolución de problemas, conducta prosocial (Maganto & Garaigordobil, 2010) desarrollo psicomotor y otros procesos vitales.

2.3. Adquisición de una Segunda Lengua

2.3.1. Los periodos críticos

Uno de los primeros en gestar la idea de periodos críticos fue William James, en el año 1890, con la denominación “*transitoriedad de los instintos*”, refiriéndose a la etapa más idónea para el organismo de recoger experiencias. Posteriormente, Freud (1972) atisba implícitamente el periodo crítico en sus estudios sobre las fases del desarrollo (De la Morena et al., 2004).

Consiguientemente, gracias a las indagaciones en embriología experimental, el concepto *de periodo crítico* evoluciona hacia una amplitud de nociones relacionadas con la maduración y la adquisición de unas determinadas capacidades en un tiempo definido, con consecuencias positivas o negativas de carácter irreversible (Marchesi, Palacios y Carretero, 1983, como se citó en De la Morena et al., 2004).

Actualmente, el concepto del *periodo crítico* incluye elementos conductuales más amplios como el desarrollo del lenguaje, el proceso cognitivo, la personalidad y otros aspectos. Se sigue proponiendo que existe un rango de tiempo limitado - con un principio y un final - dentro del ciclo vital en el cual el organismo es más receptivo a los estímulos ambientales para la adquisición de habilidades, pero se pone en cuestión la irreversibilidad de las conductas adquiridas o no, tanto positivas como negativas. Asimismo, se considera que la etapa más propicia es la infancia y se

habla más bien de *periodo sensible*, concediendo más flexibilidad al tiempo de la ocurrencia o no de las consecuencias negativas y/o positivas (De la Morena et al., 2004).

En relación al desarrollo del Lenguaje, Lennenberg (1967) determinó que la pubertad es el final del periodo crítico para el aprendizaje de una lengua, debido a la disminución de la plasticidad en el hemisferio izquierdo. Esta hipótesis fue criticada luego del caso “*Genie*”, se trató de una niña hallada en un granero en Los Ángeles (EEUU) en 1970, estuvo asilada socialmente durante más de 10 años, sin ningún tipo de estímulos. Se le aplicó un extenso programa de recuperación y entrenamiento y consiguió adquirir el nivel de lenguaje de un niño de 3 años (De la Morena et al., 2004). En esta misma línea, se aclara que “*...en el desarrollo lingüístico los aspectos morfosintácticos y fonológicos tienen lugar entre los dieciséis meses y los ocho años, pero aquellos aspectos relacionados con habilidades pragmáticas y sociolingüísticas parecen prolongarse en el tiempo.*” (Pérez Pereira, 1995, como se citó en De la Morena et al., 2004, p. 53).

2.3.2. Una Segunda Lengua

La enseñanza de un idioma diferente a la lengua materna es tan antigua como la educación misma, ya que en la antigüedad, grupos heterogéneos de personas que compartían territorio debían ser educados en una misma lengua, que para unos pudiera no ser la de origen (McLaughlin, 2012). Como se dio en la Antigua Roma, al apoderarse del territorio griego muchas familias se ocuparon de que sus hijos aprendieran griego para tener más oportunidades profesionales en el futuro. En la actualidad sucede algo similar con la Lengua Inglesa y la Globalización (Coyle et al., 2010), muchos padres desean que sus hijos aprendan inglés lo antes posible para adquirir fluidez oral y así poder extender sus posibilidades a nivel global (Chu, 2014).

Así, la investigación de la Adquisición de una Segunda Lengua (SLA por sus siglas en inglés Second Language Acquisition) proviene de las áreas lingüísticas y psicológicas y las subdisciplinas aplicadas: sociolingüística, psicología social. Desde estos puntos de vista, los lingüistas proponen que las características y similitudes existentes entre los idiomas deben ser estudiadas, así como la competencia y el desempeño o producción lingüística, además de las etapas de adquisición de los estudiantes. Los psicólogos y psicolingüistas subrayan la importancia de conocer el proceso cognitivo de adquisición y la representación mental del lenguaje en el cerebro. Los sociolingüistas indican la relevancia del uso del idioma como medio de comunicación y la psicología social como un fenómeno grupal y social (Saville-Troike, 2012).

La SLA se encarga de estudiar a individuos o grupos que se hallan en el proceso de aprendizaje de un idioma posterior a la lengua materna, éste segundo idioma es llamado también Segunda Lengua

(L2). El aprendizaje puede darse de manera natural, ejemplo: un niño japonés se muda a Estados Unidos y aprende inglés interactuando con sus amigos nativos, a esto se llama aprendizaje informal de L2. Cuando se aprende un segundo idioma dentro de un contexto escolar, es llamado aprendizaje formal de L2 (Saville-Troike, 2012).

Según el contexto o la funcionalidad una segunda lengua puede ser: un segundo idioma oficial de un país; el idioma dominante dentro de un país o región que grupos minoritarios o inmigrantes con una lengua materna diferente deben aprender; un idioma extranjero aprendido en un contexto escolar que no requiere de un uso inmediato si no cuando el sujeto se halle fuera de su país de origen; idioma técnico, cuando se necesita de un segundo idioma para la lectura de textos de investigación, que en su mayoría, estén escritos en una lengua diferente (Saville-Troike, 2012). El presente trabajo se circunscribirá al aprendizaje de una segunda lengua, el inglés, dentro del contexto escolar.

2.3.3. *Periodo crítico, cerebro y segunda lengua*

Sobre cambios estructurales relacionados con el bilingüismo, se analizaron numerosas y muy recientes investigaciones en el área neurocientífica y neurolingüística, basados en métodos de neuroimagen como el *VBM, voxel-based morphometry* (trad. Morfometría Basada en Voxel), el *Cortical thickness, volumetric measurement of Heschl's gyrus (HG) y subcortical gray matter volumen*, es decir en mediciones de la corteza cerebral, de la materia gris, de áreas cerebrales implicadas en el aprendizaje de una segunda lengua (ver Figura 2), como se explica en un “*mini review*” de Stein, Winkler, Kaiser, & Dierks (2014).

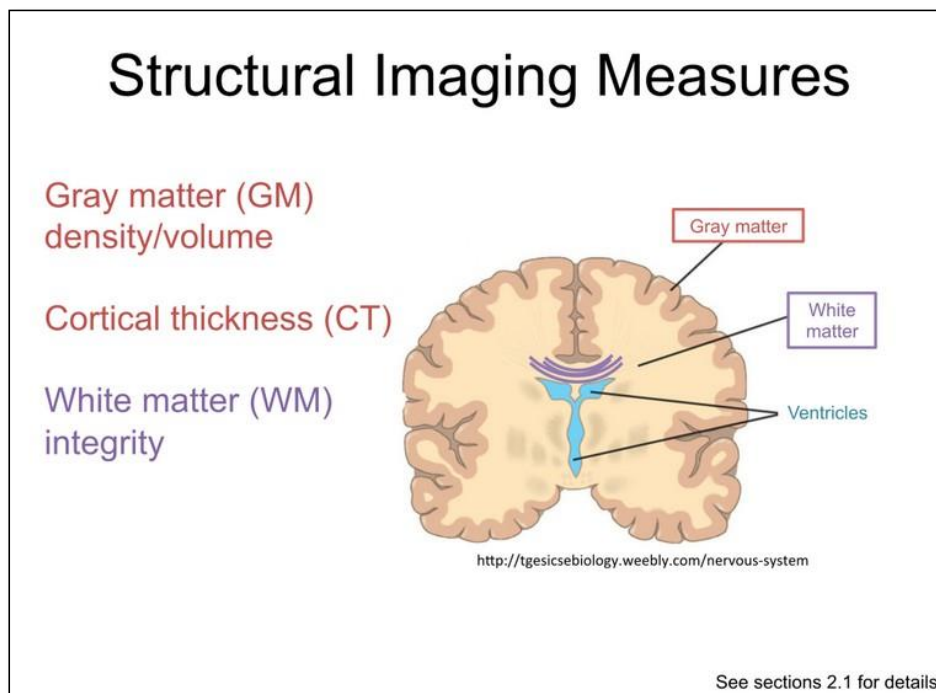


Figura 2. “Structural Imaging Measures” (Li, Legault, & Litcofsky, 2014, slide 2)

El objetivo de dicha indagación es hallar correlaciones entre el cambio en la estructura cerebral y la adquisición de una L2, y si el contexto de aprendizaje, sea por inmersión lingüística o sea en el aula (como una lengua extranjera) influyen en dicho cambio. Como conclusión, hallaron que sí se producen cambios estructurales en el cerebro de sujetos bilingües en comparación con quienes son monolingües, concretamente se vio un aumento en la materia gris en las siguientes zonas: “*left-Inferior Frontal-Occipital Fasciculus (l-IFOF), Inferior Parietal Cortex (IPC), Gray Matter Density (GMD), Anterior-Mid Body (AMB) of Corpus Callosum (CC)*” (ver Figura 3). Respecto al contexto se encontró una mayor tendencia al aumento de masa cerebral en aprendizaje por inmersión lingüística que en el ámbito estrictamente escolar (inglés como lengua extranjera), no siendo concluyente la generalización por ausencia de control de otras variables. Sí se halló suficientes estudios que comprueban que a menor edad de adquisición de una segunda lengua, mayor es el cambio en la estructura cerebral (Stein et al., 2014). Por tanto, se podría suponer que se refiere a la neuroplasticidad de los periodos críticos de la infancia.

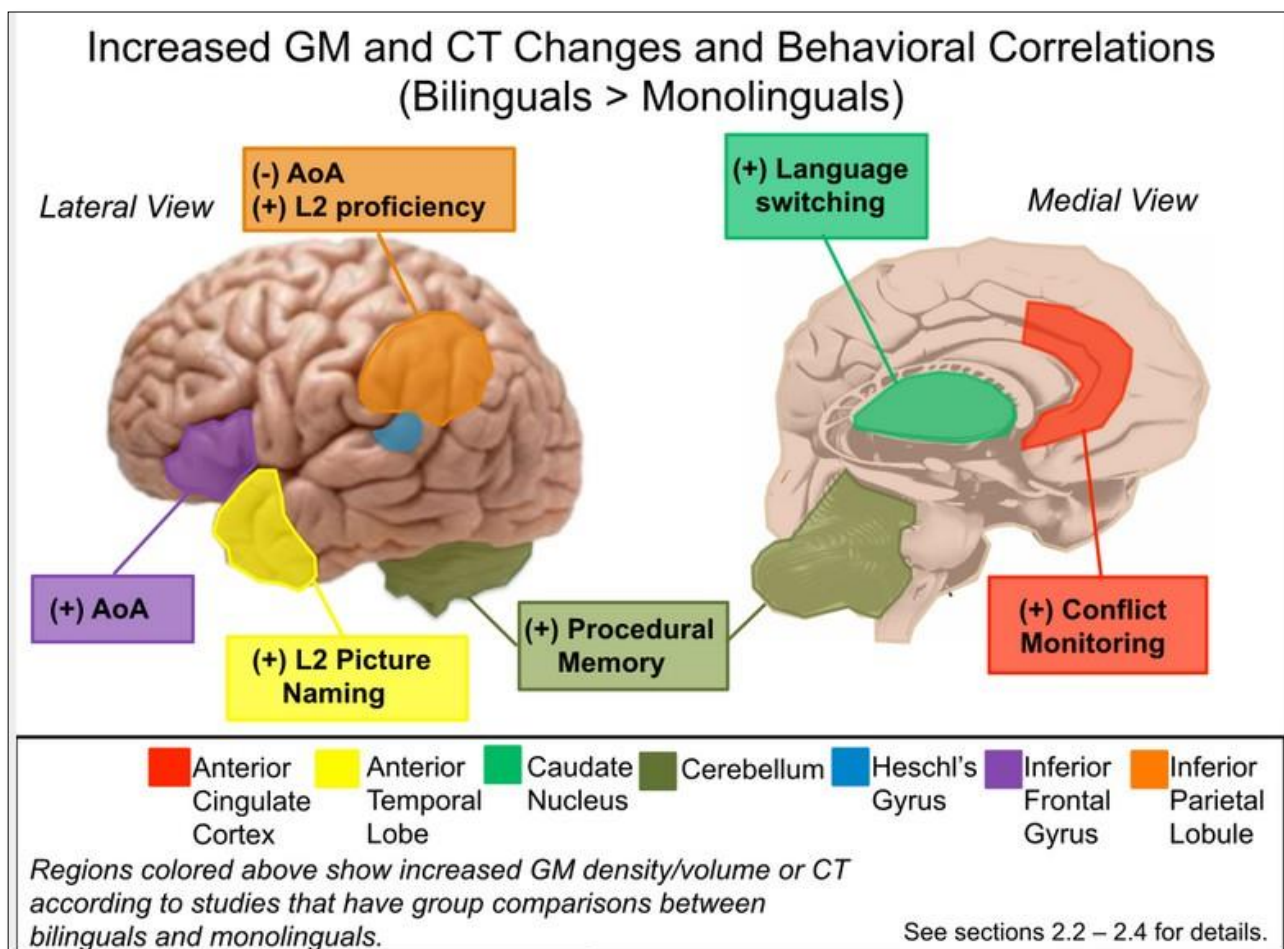


Figura 3. “Increased GM and CT Changes and Behavioral Correlations” (Li et al., 2014, slide 3)

Así también, según el Consejo de Europa, “El uso de estrategias de comunicación se puede considerar como la aplicación de los principios metacognitivos: planificación, ejecución, control y reparación de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación” (Instituto Cervantes, 2002, p 61).

2.3.4. CLIL (AICLE) en Inmersión Lingüística

Aprendizaje Integrado de Conocimientos Curriculares y Lengua Extranjera (AICLE), en inglés *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) - denominación tomada desde 1994- , es comúnmente utilizado como sinónimo de inmersión lingüística, Coyle et al., (2010) lo definen como “un doble enfoque educacional” ya que se centra en el uso de una L2 como lengua vehicular para el aprendizaje y la enseñanza de contenidos curriculares (asignaturas distintas de la Lengua extranjera propiamente) “y” lengua (idioma extranjero o segunda lengua). Por tanto, no se centra

sólo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma o del contenido de la asignatura, sino en ambos.

Asimismo, CLIL no se define como una nueva metodología de didáctica de la Lengua, ni una novedosa manera de enseñar asignaturas, si no de una innovadora fusión entre ambas. Por la sencilla razón de que la inmersión lingüística, la educación bilingüe, entre otros métodos se han puesto en práctica en muchos países desde hace décadas. También hace la salvedad de que comparte teoría y/o práctica con los métodos citados anteriormente, pero CLIL se diferencia con ellas al tener un enfoque vehicular del lenguaje y contenido (Coyle et al., 2010).

Uno de los fundamentos importantes del CLIL fue la investigación realizada en los años 80 sobre la inmersión lingüística en francés acaecida en Canadá entre los años 1970 y 1980, al hacerse oficial la aceptación de un país bilingüe en inglés y francés, y las subsecuentes características educativas que eso derivó (Coyle et al., 2010).

Posteriormente, se pudo constatar que los alumnos anglófonos que acudían a los programas de inmersión en una segunda lengua aumentaban su desarrollo cognitivo al adquirir otras destrezas lingüísticas, el rendimiento escolar se enriquecía, así como la estima por otras culturas (Genesee, Lambert y Holobow, 1986).

En la actualidad, la inmersión lingüística se asocia al CLIL como una metodología más dentro de su amplio abanico de posibilidades, ya que no pretende tener un único método si no utilizar todo tipo de herramientas desarrolladas que permitan la comunicación activa entre los alumnos y se adapte a los recursos del Centro escolar (Pavesi, Bertocchi, Hofmannová y Kazianka, 2001).

2.3.5. Evaluación

En el ámbito europeo, el Consejo de Europa publicó un marco de referencia llamado *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, de ahora en adelante MCER, para unificar criterios de evaluación de una Lengua extranjera (Instituto Cervantes, 2002). Según el MCER, un usuario básico corresponde al nivel A1, debiendo ser capaz de:

“...comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.” (Instituto Cervantes, 2002, p. 26)

En lo relativo a dicho nivel lingüístico, en el aula de Infantil, las ordenanzas gubernamentales españolas de educación proponen una aproximación a una segunda lengua, recogido en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) y en la ley anterior (LOE), y puesto que según el MCER un usuario básico corresponde al nivel A1, los niños en Educación Infantil deberían obtener un estadio previo al A1.

De todos modos, en el caso de niños de 1º de Infantil, un seguimiento continuo y global es lo más apropiado para la evaluación. *“En la enseñanza, AICLE garantiza que tanto la materia como la lengua contribuyan a la experiencia del aprendizaje. En la evaluación, sin embargo, la materia debe tener prioridad sobre la corrección del idioma”* (Pavesi et al., 2001, p. 129). Dependiendo de la edad de los alumnos se propondrán los objetivos específicos pertinentes.

2.4. Rendimiento escolar y desarrollo

El rendimiento escolar de los niños en los primeros años de la escuela depende, fundamentalmente, de tres factores que juegan un rol muy importante en la transición que se produce desde el hogar a la escuela: sus capacidades intelectuales, sus experiencias en el hogar y sus experiencias en la escuela (Pascual, 2010, p. 50).

La familia influye categóricamente en el desarrollo del niño desde tres dimensiones: *“la dimensión demográfica, la dimensión sociocultural y la dimensión de las experiencias provistas por el contexto familiar”* (Pascual 2010, p. 56). Esto es, la cantidad de integrantes de la familia; el género del niño; el estilo de crianza con sus valores y creencias; si se cubren o no las necesidades básicas de afectividad, de socialización, de estimulación senso-perceptivo-motor, de reconocimiento de su entorno, de autonomía (Pascual, 2010).

En cuanto al rendimiento escolar (RE) y el contexto familiar, los factores que pueden influir en él (RE) son: el nivel académico de los padres, que afecta principalmente a los niños más pequeños; su estatus socioeconómico, que se relacionan con la motivación y el desempeño escolar y con la baja o alta tasa de abandono escolar; la interacción de la madre con actividades y orientaciones del profesor/colegio; el estilo educativo de los padres y sus creencias, si piensan que el rendimiento puede mejorar con el esfuerzo personal o solo depende de las habilidades personales. De este modo podrían influir aún más las cualidades de carácter actitudinal que las materiales (Pascual, 2010).

Por otra parte, sin lugar a dudas el ámbito escolar es un entorno relevante para los logros académicos, con factores como la metodología, planes de estudio, características socio-

demográficas y estructurales, entre otros. Donde las calificaciones escolares son utilizadas como una norma de medición del Rendimiento Escolar, no exento de subjetividad, pero válido por ser un instrumento de comunicación con los padres y alumnos sobre las evaluaciones del proceso de aprendizaje, posteriormente será como una *carta de presentación* para los subsiguientes profesores y cursos escolares (Pascual, 2010). Incluso marcará una carrera académica que afectará a su vida profesional.

En el estudio sobre *desarrollo cognitivo y rendimiento escolar* realizado por Pascual (2010), se halló “*una relación positiva muy débil, con una correlación baja y no significativa*” (p. 66) en niños con 10 años. No así en las correlaciones del *desarrollo cognitivo* con el *nivel socioeconómico* y las *expectativas de las madres*, hallándose una relación positiva y directa, a mayor nivel y expectativa mayor desarrollo cognitivo. En las posibles causas de las notas escolares obtenidas se identificaron dos variables: “*las expectativas con respecto al desempeño de los hijos en lengua y el grado de involucramiento de la madre en las actividades de los hijos*” (p. 80). Así también se sabe que la edad del niño y su rendimiento escolar es inversamente proporcional al grado de involucramiento, es decir a menor edad y bajo rendimiento, mayor involucramiento de la madre en las actividades escolares, según Pascual. Por todo ello, dicha baja correlación entre desarrollo cognitivo y rendimiento escolar no puede tomarse como un dato determinante en los niños de 3 y 4 años.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Hipótesis de investigación

En la presente investigación se busca elaborar una propuesta de intervención que permita optimizar el aprendizaje del inglés como segunda lengua y estimular el desarrollo a través del juego en el aula de 3 años. Por tanto, partiendo de este propósito se plantea el siguiente problema de investigación: ¿existe relación entre el rendimiento escolar en una segunda lengua y el desarrollo?

La hipótesis que se plantea para este estudio es que exista una relación entre los Rasgos del Desarrollo y el Rendimiento escolar en Lengua Inglesa.

3.2. Diseño

En el presente estudio se utilizó una metodología no experimental, transversal y correlacional. A este respecto es no experimental debido a que no existe manipulación de las variables, por lo cual

todas se consideran variables dependientes. Es transversal porque las medidas son registradas en un momento puntual, concretamente en el tercer trimestre del curso escolar, y por último, es correlacional pues se investiga la posible relación entre las variables de Rasgos del Desarrollo y el Rendimiento escolar en Lengua Inglesa.

3.3. Población y muestra

La población objeto de este estudio se corresponde a estudiantes del primer curso de Educación Infantil pertenecientes a un Centro bilingüe privado situado en Málaga capital, autorizado por la Junta de Andalucía para las etapas de Infantil (0 a 6 años): 440 alumnos, Primaria: 450 alumnas, Secundaria: 200 alumnas y Bachillerato: 50 alumnas, con educación diferenciada en las últimas tres etapas. En general, el alumnado proviene de familias de clase media-alta con padres de formación universitaria en su gran mayoría, implicados en el proceso académico llevado a cabo en el colegio mediante tutorías trimestrales con la tutora.

El Centro posee la particularidad de que los alumnos en infantil aprenden inglés por inmersión desde los 3 años, como también que el proceso de lectoescritura se inicia en dos lenguas inglés-español a partir de dicha edad.

En 1º de Educación Infantil se hallan 112 alumnos matriculados, distribuidos en cuatro grupos aleatorios. La muestra se conformó a partir de dos clases de 3 años, seleccionadas por la relación existente entre los alumnos y la autora del presente trabajo de tutora-profesora-alumno, por tanto de un total de 53 alumnos fueron excluidos 23, en unos casos por la abstención de los padres y en otros por la entrega fuera de plazo de los cuestionarios. Así, la muestra constó finalmente de 30 alumnos. Con respecto a las características descriptivas de la muestra, la edad de los alumnos oscila entre 3 y 4 años, por lo que la media sería de 3,53, con una desviación típica de 0,51. En cuanto al sexo de los sujetos, 15 son varones y 15 son mujeres, esto es un 50% son niños y el 50% restante son niñas (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Datos descriptivos de la muestra*

Edad	N	Media	DT	Máximo	Mínimo
	30	3,53	0,51	4	3
Sexo	N	%			
Varones	15	50%			
Mujeres	15	50%			
Total	30	100%			

Nota: DT= Desviación Típica

3.4. *Variables medidas e instrumentos aplicados*

Las variables que se han considerado en este estudio se refieren a *Rasgos del Desarrollo*, y *Rendimiento Escolar en Lengua Inglesa* en cuatro aspectos: Oral Comprehension/Comprensión Oral (Rendimiento OC), Oral Expression/Expresión Oral (Rendimiento OE), Vocabulary/Vocabulario (Rendimiento V), Personal Effort /Esfuerzo Personal (Rendimiento EP).

Para medirlas se han empleado los siguientes instrumentos:

- *EOD. Escala Observacional del Desarrollo* (Secadas, 1988/1992). Permite la evaluación con garantía psicométrica del estado de desarrollo en que se encuentra un sujeto en el momento del estudio, observando conductas no manipuladas ni estimuladas que aluden a las principales áreas del desarrollo, está diseñado para uso de padres y maestros. Así, las conductas son secuenciales según la edad y describen modalidades, éstas a su vez aglutinan un rasgo de desarrollo: Reacciones afectivas (Afectividad), Desarrollo Somático (Somático), Desarrollo Sensorial (Senso-percepción), Reacción Motriz (Motriz), Coordinación Senso-motriz (Senso-motriz), Contacto y Comunicación (Comunicación), Conceptuación o desarrollo cognitivo (Pensamiento). Por cuestiones de tiempo se aplicó la versión breve de la EOD. *La escala breve para padres* de niños con 3 años consta de un cuestionario con 25 enunciados, y la correspondiente a los niños de 4 años, con 23. La corrección de los cuestionarios se realizó según las indicaciones descritas por el autor de la EOD, esto es, el número de los enunciados rodeados en círculo eran aquellas conductas observadas en los niños y los tachados las que no. Se asignó el valor “1” a las positivas y “0” a las negativas, así se pudo obtener el total de rasgos del sujeto (Ts) y el total de rasgos del test (Tr), para seguidamente hallar el Cociente entre Ts/Tr y con este resultado multiplicado por “100” se consiguió el Porcentaje correspondiente a cada Rasgo del Desarrollo de cada alumno. Dicho porcentaje se agrupó y valoró de la siguiente manera: 0 a 24%= Muy bajo; 25

a49%= Bajo; 50 a 74%= Adecuado; 75 a 100%= Muy satisfactorio. Ver ejemplos de dicho instrumento en Garaigordobil y Berrueco (2007), y Penayo (2009).

- *Criterios de Evaluación de Lengua Inglesa* (ver Tabla 2) determinados por el Centro educativo, evaluados por la profesora de inglés.

Tabla 2. *Criterios de Evaluación de Lengua Inglesa 3º Trimestre*

<p>Oral Comprehension</p>	<p>Comprende órdenes sencillas: Tidy up, put on your..., wash your hands, close/open the door</p> <p>Relaciona los carteles de palabras con su flash-card.</p> <p><i>C: cuando no sigue ni una explicación, ni orden, ni la ejecuta, no sabe lo que le estás diciendo, se pierde/ o sólo comprende órdenes muy sencillas cómo sit down stand up, get in line, y poco más</i></p> <p><i>B: Ejecuta órdenes y acciones sencillas más complejas y explicaciones de fichas.</i></p> <p><i>A: cuando te sigue perfectamente en fichas, acciones, órdenes... y las ejecuta sin dudar</i></p>
<p>Oral Expression</p>	<p>Aprende poesías. Inicia diálogos sencillos a través de preguntas y respuestas concretas.</p> <p><i>C: No repite nada</i></p> <p><i>B: Repite, aprende canciones e inicia diálogos sencillos</i></p> <p><i>A: Aprende canciones, repite estructuras muy concretas y dice palabras o frases sin ayuda sobre las unidades, inicia diálogos y dominan</i></p> <p>Pre-reading: Reconoce los fonemas: grupos 1, 2, 3 y 4.</p>
<p>Vocabulary</p>	<p>Conoce el vocabulario de los centros de interés. (unidades 1, 2, 3, 4,5,6 7,8,9)</p> <p><i>C: menos de un 30%</i></p> <p><i>B: de un 30% a un 75%</i></p> <p><i>A: más de un 75%</i></p>
<p>Personal Effort</p>	<p><i>C: Entorpece y dificulta el normal desarrollo de las actividades en clase. No participa.</i></p> <p><i>B: Demuestra interés por aprender y participa.</i></p> <p><i>A: Se le ve motivado, participa mucho en todas las actividades realizadas y ayuda a los compañeros.</i></p>

3.5. Procedimiento

Se procedió a una reunión con la coordinadora de etapa, ambas tutoras de las clases de 3 años - una de las cuales también es la profesora de inglés - y la jefe de estudios de Educación Infantil del Colegio, con la intención de explicar la actuación a seguir para la evaluación de los alumnos, los

objetivos del estudio y presentar la carta explicativa para los padres, en la que también se solicitaba su consentimiento. Una vez aprobada la carta fue enviada a los padres por medio de los alumnos en sobre cerrado. En cuanto el consentimiento firmado fue recibido se pasó al envío del cuestionario de la “EOD para padres. Escalas breves para 3 y 4 años”, se estipuló un tiempo máximo de 4 semanas para la contestación de los cuestionarios, aquellos que superaron dicho periodo fueron eliminados por quedar fuera de la Base de Datos. Asimismo, se explicó la finalidad de los cuestionarios a los padres encargados de curso para informar a los padres que se comunicaran con ellos. También se respondieron a todas las dudas formuladas por algunos padres durante el proceso. Para dichas explicaciones y para la corrección de los cuestionarios se contó con una Psicopedagoga (la misma autora del TFM). Como también se contó con la colaboración de la Psicóloga del Departamento de Orientación del Centro para la facilitación de pruebas psicométricas.

La profesora de inglés (en este caso se trata de la autora del presente TFM) proporcionó las calificaciones de Lengua inglesa del tercer trimestre de todos los sujetos de la muestra y los criterios de evaluación utilizados.

Una vez recopilados todos los datos necesarios, se pasó a la codificación de los mismos dentro de una sola tabla en Excel, para su posterior tratamiento estadístico.

3.6. Análisis de datos

Se realizaron análisis de estadística descriptiva y análisis de correlación entre las diferentes variables estudiadas. El análisis de datos se realizó con el programa estadístico SPSS 15.0 para Windows. Para el establecimiento de las correlaciones se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman (rho). La significancia estadística se estableció con una $p < 0.05$.

4. RESULTADOS

4.1. Descriptivos: Variables de Rendimiento escolar en Lengua inglesa.

Los datos descriptivos de las variables de Rendimiento escolar de esta investigación se muestran a continuación en la Tabla 3 según las variables y en la Figura 4 según las calificaciones. Como se puede observar en el aspecto de Comprensión oral “Rendimiento OC”, el 13,3% de los alumnos obtuvo la calificación B, y el 86,7% la nota A; en cuanto a Expresión Oral “Rendimiento OE”, el 70%

obtuvo la nota B, y el 30% la calificación A; por otra parte en Vocabulario “*Rendimiento V*”, el 20% tiene la nota B y el 80% de la muestra la nota A; por último en Esfuerzo Personal “*Rendimiento EP*”, el 16,7% obtuvo la calificación B y el 83,3% la nota A.

Tabla 3. *Variables de Rendimiento escolar*

Notas	Rendimiento OC	Rendimiento OE	Rendimiento V	Rendimiento EP
A	86,7%	30%	80%	83,3%
B	13,3%	70%	20%	16,7%
C	0%-	0%	0%	0%

Nota: A= Muy bien, B= Bien, C= Necesita mejorar.

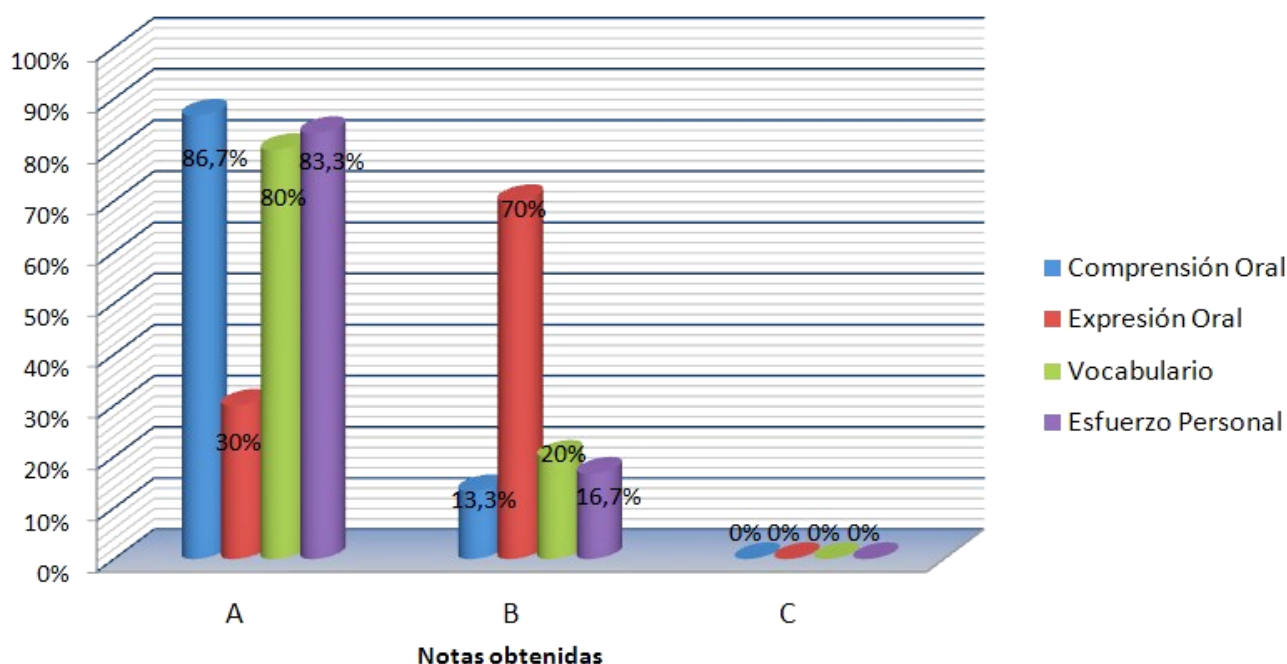


Figura 4. Calificaciones en Lengua Inglesa del 3º Trimestre

4.2. *Descriptivos: Variables del Perfil de Rasgos del Desarrollo*

A continuación se analizan los resultados que se han obtenido para cada objetivo. En cuanto al Objetivo 2. Interpretar los descriptivos del Perfil de Rasgos del Desarrollo, en la Tabla 4 se indican los datos descriptivos de las variables de Rasgos del Desarrollo. En el rasgo *Afectividad*, donde se evaluaron las *Reacciones afectivas*: se vuelve terco y rehúye dormir la siesta, se puede observar que el 36,7% tiene un desarrollo muy bajo y el 63,3% se desarrolla muy satisfactoriamente; en cambio

en el rasgo *Somático*, relacionado con el *Desarrollo Somático* en cuanto a motricidad gruesa: salta a la pata coja, el 6,7% presenta un desarrollo muy bajo, un 10% bajo, el 20% adecuado y el 63,3% muestra un desarrollo muy satisfactorio; con respecto al rasgo *Senso-percepción*, en el cual la evaluación comprendió la observación del *Desarrollo Sensorial*, como control de esfínteres y el uso de los sentidos para la interacción, el 100% de los sujetos de la muestra presenta un desarrollo muy satisfactorio; en cuanto al rasgo *Motriz*, donde se evaluó la *Reacción Motriz* respecto a la motricidad fina: ensarta cuentas en un cordón, el 3,3% tiene un desarrollo muy bajo, un 16,7% con un desarrollo adecuado y el 80% muy satisfactorio; en el rasgo *Senso-motriz*, relacionado con la *Coordinación Senso-motriz* donde se integra la motricidad fina y gruesa para realizar actividades, un 6,7% demuestra muy bajo desarrollo, el 13,3% adecuado y el 80% muy satisfactorio; el rasgo *Comunicación*, que comprende las habilidades de *Contacto y Comunicación* en aspectos de lenguaje verbal y gestual junto con aprendizaje social y autobastanza, desvela que el 3,3% tiene un desarrollo muy bajo, el 30% adecuado y el 66,7% muy satisfactorio; por último en el rasgo *Pensamiento*, en el que se evaluó la *Concepción* relacionada al razonamiento espacial, numérico y temporal, se encuentra con un 30% de desarrollo adecuado y un 70% muy satisfactorio.

Tabla 4. *Variables del Perfil de Rasgos del Desarrollo*

	0% - 24%	25% - 49%	50% - 74%	75% - 100%
	Muy bajo*	Bajo*	Adecuado*	Muy satisfactorio*
Afectividad	36,7%	0%	0%	63,3%
Somático	6,7%	10%	20%	63,3%
Senso-percepción	0%	0%	0%	100%
Motriz	3,3%	0%	16,7%	80%
Senso-motriz	6,7%	0%	13,3%	80%
Comunicación	3,3%	0%	30%	66,7%
Pensamiento	0%	0%	30%	70%

(*) En relación a lo esperado para su edad

4.3. Relación entre variables de Rendimiento escolar y Desarrollo

Con respecto al Objetivo 3. Estudiar la relación entre el Rendimiento escolar en Lengua Inglesa y el Perfil de Rasgos del Desarrollo, los datos indican que sólo existe relación estadísticamente

significativa entre Comprensión Oral “*Rendimiento OC*” y “*Comunicación*”, ya que el valor de p ($p = 0,03$) es menor que 0,05 (ver todas las correlaciones obtenidas en Anexo 1). El coeficiente de correlación Rho de Spearman entre ambos fue de 0,39 (ver tabla 5). Por tanto, se puede decir además que la relación es directa por el sentido positivo de la correlación, esto es que cuanto más aumenta el Rasgo de Comunicación más lo hará el Rendimiento escolar en Comprensión Oral en inglés y viceversa. A su vez, se deduce que la fuerza de la relación es moderada, teniendo en cuenta los criterios de Cohen (1988).

Tabla 5. *Correlación entre Comprensión Oral y Comunicación*

		Comunicación
Rendimiento OC	Correlación Rho de Spearman	0,392(*)
	Sig. (bilateral)	0,032
	N	30

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

5. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN NEUROPSICOLÓGICA

5.1. Presentación

La presente propuesta de intervención neuropsicológica se basa en las conclusiones obtenidas en este estudio y en la fundamentación expuesta en el marco teórico. En lo concerniente a los Resultados encontrados, podría decirse que existe una relación directa entre Rendimiento Escolar en Lengua Inglesa y el Desarrollo, específicamente entre la variable *Rendimiento en Comprensión Oral* en inglés y la variable *Comunicación* del perfil de rasgos del desarrollo, con la cual se evaluaron comportamientos vinculados al lenguaje verbal y no verbal, la autonomía, la imaginación y conductas prosociales (Secadas 1988/1992). En consecuencia, la propuesta irá encaminada a favorecer las destrezas del lenguaje en una segunda lengua, y a promover el desarrollo de las habilidades comunicativas en niños de 3 y 4 años, aprovechando la neuroplasticidad del periodo sensible en el que se encuentran (De la Morena et al., 2004).

Por ello se deduce de la presente investigación, que una intervención educativa que no tenga una perspectiva global del desarrollo del niño no podría cubrir todas las necesidades del proceso de aprendizaje, de igual forma que la enseñanza-aprendizaje que no ahonde en las características del desarrollo no cumpliría sus objetivos de manera integral. En tanto que dentro del aula se suscite un desarrollo integral, la adquisición de habilidades, competencias y conceptos del aprendizaje, se

darán de manera natural y significativa. Esto podría evitar un déficit en el desarrollo del rasgo de Comunicación, y por ende, un bajo rendimiento escolar en Comprensión oral en inglés y viceversa.

Así, el objetivo de esta propuesta es Diseñar un Programa de Intervención basado en actividades lúdico-creativas enmarcadas dentro de la metodología CLIL (AICLE en español) en su faceta de inmersión lingüística, que permita enriquecer el aprendizaje del inglés como segunda lengua y estimular el desarrollo integral en la etapa infantil.

Por otra parte, se propone la metodología CLIL en inmersión lingüística al 50% de las horas lectivas, sabiendo que el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje es muy importante a la hora de lograr una adquisición de L2 de la manera más significativa posible, pues como se mencionó en apartados anteriores, incluso podría producir efectos a nivel de estructura cerebral, según estudios muy recientes (Stein et al., 2014). CLIL permitirá un cambio de las enseñanzas tradicionales hacia un enfoque educativo innovador y global, que integre las aptitudes en L2 y los conocimientos curriculares (Pavesi et al., 2001).

En resumen, se sustenta la necesidad de proponer una intervención psicoeducativa que tenga en cuenta las características neuropsicológicas de los sujetos hacia quienes va dirigido el presente Programa, en este caso niños de 3 y 4 años, para mejorar el rendimiento en Comprensión Oral en inglés y favorecer el desarrollo de los mismos, presentando situaciones cotidianas que estimulen el del lenguaje oral y gestual, la simulación, fantasía, autonomía y conducta prosocial.

5.2. Objetivos

En primer lugar, el *Objetivo General*, de este Programa de intervención neuropsicológica, es optimizar el aprendizaje de una segunda lengua por inmersión potenciando las habilidades comunicativas verbales y no verbales en inglés, en niños que no presenten graves déficits de desarrollo, a través del juego creativo que estimule el desarrollo integral, especialmente en los siguientes aspectos del lenguaje: creatividad verbal, autonomía y aprendizaje social.

Por otra parte, como *objetivos específicos* se pretende:

- Ofrecer a los maestros sugerencias de actividades lúdicas y creativas aplicables dentro del aula en un contexto CLIL o por inmersión lingüística.
- Prevenir el bajo Rendimiento en Comprensión Oral en inglés con la estimulación de la Comunicación.
- Favorecer el desarrollo de las habilidades de la inteligencia verbal y no verbal y otros procesos cognitivos como la memoria, la atención, la capacidad de simbolización.

- Estimular la creatividad verbal - no verbal, y dramática, en aspectos de originalidad, fantasía, simulación, fluidez.
- Potenciar el aprendizaje social a través del juego con la aceptación de normas y esperar el turno.
- Fomentar de manera transversal la autonomía y el autoconcepto positivo.

5.3. Metodología

El procedimiento de implementación del Programa implica las siguientes pautas:

- 1- Formación e información previa de los adultos implicados en la ejecución del Programa: Profesores, orientadores, jefes de estudio, incluso padres de los alumnos. En estas reuniones, a las que llamaremos “Sesión informativa” (SI), se expondrán las características generales de los niños de la muestra y los resultados de los estudios, así como los objetivos y el procedimiento del Programa de Intervención.
- 2- Las sesiones de juego propuestas por el Programa constarán de 1 o 2 actividades lúdica-creativas. Cada sesión estará configurada en tres partes: Introducción, Desarrollo y Final. En la Introducción se explicará en qué consiste la actividad, en el Desarrollo se realizarán los juegos y en la parte Final se pondrán en orden todos los materiales utilizados, trabajando de manera transversal la autonomía y el autoconcepto. Las sesiones serán dirigidas por la maestra que desarrolle las clases en inglés y por un adulto con formación psicopedagógica y nivel medio de inglés como observador y evaluador, quien dejará constancia por escrito del desarrollo de cada sesión en una agenda creada para dicho fin o simplemente en una libreta que se utilizará como diario de las sesiones.
- 3- En lo referente al nivel previo al A1 de competencia lingüística basado en el MCER, de manera global, los niños de 1º de Infantil, al finalizar el curso, deberían ser capaces de comprender órdenes sencillas de uso cotidiano en el aula, preguntar y responder preguntas personales básicas, como nombre, edad, clase, saludar y despedirse de la maestra y de sus compañeros de clase, conceptos básicos matemáticos: número, colores, formas, vocabulario básico de las unidades desarrolladas durante el curso.
- 4- En cuanto a los procesos cognitivos, como la memoria, la atención, la capacidad de simbolización, se desarrollan con el propio uso de las estrategias de comunicación en una

segunda lengua o L2, pues exige comprender al otro, recordar y relacionar vocabulario aprendido, expresar lo que realmente se desea comunicar.

Observaciones: debido al espacio y al tiempo que requiere esta propuesta no se detallarán juegos senso-motrices, ni circuitos de psicomotricidad, pero es imprescindible contar con tales actividades varias veces a la semana por las características neuropsicológicas de los niños de 3 y 4 años que necesitan una buena estimulación senso-motriz para un desarrollo integral.

5.4. Actividades

Es importante recalcar el factor del contexto CLIL con inmersión lingüística que se desea añadir a las actividades y la edad de los alumnos, esto implica construir una situación de estimulación de la Comprensión Oral y del desarrollo en Comunicación a partir de tareas cotidianas y repetitivas que se dan en el aula de infantil utilizando como lengua vehicular del contenido el inglés. Es decir que se trabajarán tanto contenidos como lenguaje y desarrollo a través de sesiones de juego. Todas las actividades están dirigidas a niños de 1º de Educación Infantil que reciban clases en inglés durante 2 horas o más diariamente por inmersión, por tanto la introducción en casi todas las sesiones serán actividades programadas como rutina diaria para su posterior transferencia a la actividad lúdica. Las explicaciones de las actividades se harán en inglés a los niños, aquí se expone en español por consideración a los lectores. El Programa está diseñado para ser aplicado durante un curso escolar, por lo cual se estima un total de 20 sesiones aproximadamente.

Basándonos en los Resultados de la Investigación, dichas sesiones se agruparán de la siguiente manera:

- 1- Sesión de juegos de Comunicación verbal
- 2- Sesión de juegos de Comunicación gestual
- 3- Sesión de juegos de Creatividad dramática
- 4- Sesión de juegos de Simulación y fantasía

A continuación, se presentan dos *Actividades Tipo* por cada grupo de sesión de juego, como sugerencia para maestros y psicopedagogos:

1- SESIÓN DE JUEGOS DE COMUNICACIÓN VERBAL

Objetivos generales

- ✚ Potenciar la creatividad verbal a través de diálogos de uso cotidiano del aula.
- ✚ Desarrollar la Comprensión oral en inglés con canciones y gestos

ACTIVIDAD 1 - “Good morning”

Observación: se debe tener en cuenta que ésta es la primera aproximación al inglés que tienen los niños al principio del curso, que la mayoría no sabrá qué significa: everyone, good morning, my name, girls and boys, que tardarán 1 o 2 meses en asimilar de manera conceptual y lograr una fluidez en la actividad oral.

Introducción

5 min

Cada mañana nos saludamos, dándole una entonación casi musical a las frases y haciendo gestos que indiquen: everyone, good morning, my name, girls and boys.

Teacher: Good Morning everyone!!

Children: Good Morning Miss...

Aprendemos la canción (*) “*My name is Dragon, Good morning Dragon, Good morning girls and boys*”

(*) *Dragon es una marioneta de la clase; le damos la entonación que más nos guste y usamos la misma siempre para esta canción*

Desarrollo

20 min

(depende de la cantidad de niños)

1-Se saludará como todos los días, posteriormente, sentados en el suelo en círculo, cada niño (le llamaremos X) pasará al frente y dirá - Good Morning everyone!! - le responderán - Good Morning “X”

“X” cantará la canción cambiando el nombre de Teddy por el suyo

X: *My name is X*

Children: *Good morning X*

X: *Good morning girls and boys*”

2-Iniciación a la producción creativa: En la siguiente ronda de presentación y saludo, podrán escoger una marioneta de entre estas opciones: *dragon, wolf, flower, puppy*, personajes que conozcan y con los cuales hayan jugado y sepan sus nombres, entonces:

“X” cantará la canción cambiando el nombre de Teddy por el del personaje elegido

X: *My name is “Dragon”*

Children: *Good morning “Dragon”*

X: *Good morning girls and boys*”

Final

5 min

Se felicita a todos por el trabajo bien hecho (Autoconcepto positivo)

Fantastic!! You are wonderful!! Well done!

Vuelven a sus mesas por equipos. (orden)

ACTIVIDAD 2 - "Hello, my name is..."

Observación: Una vez asimilados conceptos: everyone, good morning, my name, girls and boys, se siguen las preguntas personales.

Materiales

- ✓ Un micrófono de juguete
- ✓ Máscaras de personajes o animales conocidos por los niños de la clase
- ✓ Pizarra Digital

Introducción

5 min

Aprendemos a preguntar y responder preguntas personales, cada mañana, toda la clase pregunta a un niño, éste contesta hablando con un micrófono, como si se tratara de una entrevista.

-What's your name?

My name is...

-How are you?

I'm fine thank you

Desarrollo

20 min

(depende de la cantidad de niños)

1-Role Playing: En la Pizarra Digital se pondrán imágenes de pequeños diálogos entre un niño y una niña: 1º -What's your name? / My name is... 2º-How are you? /I'm fine thank you

Sentados en sus sillitas, dispuestos en dos líneas, una de niños y otra de niñas, frente a la Pizarra Digital, la "teacher" explicará qué hacen los niños de las imágenes, preguntará quienes quieren participar. Se elegirá a un niño y a una niña, se indicará al niño la pregunta que debe repetir, y la niña contesta y viceversa, así con toda la clase.

2-Con máscaras: Harán diálogos pero diciendo el nombre del personaje de la máscara y ellos mismos serán quienes elijan a qué personaje desean conocer, y qué diálogo desean usar por ejemplo pueden añadir: Good morning, my name is... what's your name?

O simplemente: How are you?... I'm fine thank you.

Final

5 min

Se felicita a todos por el trabajo bien hecho (Autoconcepto positivo)

Fantastic!! You are wonderful!! Well done!

Llevan las sillitas a sus mesas por equipos. (orden)

2- SESIÓN DE JUEGOS DE COMUNICACIÓN GESTUAL

Objetivos generales

- ✚ Potenciar la creatividad no verbal a través del movimiento corporal y la estimulación sensoriomotriz
- ✚ Desarrollar la Comprensión oral en inglés con TPR (por sus siglas en inglés Total Physical Response)

ACTIVIDAD 1 - "It's Autumn"

Materiales	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Flashcards de la unidad: <i>Autumn, cloud, rain, tree, seed, wind, leaves, sky.</i> ✓ TPR actions: <i>blow, walk in the rain, fall down, bending, open your umbrella, put your hand up, put your hand down, wake up, sleeping.</i> 	
Introducción 5 min	Como parte de la rutina diaria se repasarán los Flashcards y los "TPR actions"
Desarrollo 20 min	<p>1-TPR Story "It's Autumn", se inventa un breve cuento motor, con los niños sentados en el suelo, separados de manera que no se molesten al hacer los gestos. Se pide a los niños que escuchen atentamente el cuento y lo sigan haciendo gestos.</p> <p><i>You are sleeping on the floor. Everyone is sleeping. You are some seeds sleeping on the ground. Suddenly, you wake up... (put your hands up) and see clouds in the sky. Now, you are the wind blowing on the trees... the trees are bending... the leaves are falling down... After a while it starts to rain... open your umbrella... and walk in the rain. It's Autumn!!</i></p> <p>Fuente: Elaboración propia</p>
Final 5 min	<p>Se felicita a todos por el trabajo bien hecho (Autoconcepto positivo)</p> <p>Fantastic!! You are wonderful!! Well done!</p> <p>Vuelven a sus mesas por equipos. (orden)</p>

ACTIVIDAD 2 - "Autumn leaves"

Materiales

- ✓ Hojas secas
- ✓ Arena
- ✓ Ramitas secas

Introducción 5 min

Vamos al jardín del colegio para recolectar hojas secas y recordamos los "TPR actions" del otoño. También un poco de arena y ramitas.

Desarrollo 20 min

1-En clase, decimos al oído de un niño un TPR para que lo haga: *wind blowing, tree, rain, open your umbrella*, luego pregunta – *What am I?* y los demás deben adivinar: *the wind, It is a tree, the rain, umbrella*.

(depende de la cantidad de niños)

2-En un papel continuo o una cartulina grande realizamos un collage del otoño con hojas, arena y ramitas, luego los niños libremente comentan los materiales y hacen los gestos que usamos para identificarlos.

Final

Se felicita a todos por el trabajo bien hecho (Autoconcepto positivo)

5 min

Fantastic!! You are wonderful!! Well done!

Recogemos. Tidy up (Autonomía y orden)

3- SESIÓN DE JUEGOS DE CREATIVIDAD DRAMÁTICA

Objetivos generales

- ✚ Estimular la creatividad dramática a través de breves "sketches".
- ✚ Adquirir vocabulario y fluidez oral.

ACTIVIDAD 1 - "The Princess and the Dragon"

Materiales

- ✓ El cuento audiovisual "The princess and the dragon" de la página web <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/es/short-stories/the-princess-and-the-dragon>
- ✓ Dibujos para colorear de los personajes del cuento para usarlos como disfraces.
- ✓ Pizarra Digital

Introducción 5 min

Se verá el video del cuento al menos durante cuatro días antes del *sketch*, la "teacher" dramatizará los diálogos y los niños repetirán las frases de los personajes.

Una vez que se observe un nivel de Comprensión oral aceptable se pasará al Desarrollo

<p>Desarrollo</p> <p>20 min</p> <p>(depende de la cantidad de niños)</p>	<p>1-Los niños escogerán un dibujo que simbolice un personaje del cuento, distintas coronas para la princesa, la reina y el rey, una máscara de ogro, dibujo de dragón, un castillo, árboles del bosque, la gente del pueblo, lo colorearán y dirán qué es: It is a crown, It is a tree, etc...</p> <p>2-La “<i>teacher</i>” llamará a los personajes, los ubicará, pondrá el video del cuento en la Pizarra Digital para ambientar, y luego de cada diálogo detendrá la historia para que los niños actúen y los personajes repitan los diálogos. Ej: <i>Help me!!</i>, <i>Wee</i>, <i>I can fly</i>, <i>Thank you...</i></p>
<p>Final</p> <p>5 min</p>	<p>Se felicita a todos por el trabajo bien hecho (Autoconcepto positivo)</p> <p>Fantastic!! You are wonderful!! Well done!</p> <p>Guardan sus “disfraces” en la mochila, llevan las sillas a su sitio, ordenan los materiales y vuelven a sus mesas por equipos. (Autonomía y orden)</p>

ACTIVIDAD 2 - “Who am I?”

<p>Material</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Un dado grande con imágenes de animales y personajes de cuentos conocidos por los niños ✓ Caja de disfraces ✓ Caja de juguetes 	
<p>Introducción</p> <p>5 min</p>	<p>La “<i>teacher</i>” explica que vamos a jugar al dado “<i>Who am I?</i>”, muestra cada lado y dice qué es, pregunta a los niños qué sonidos hace, dónde vive, etc. Tira una vez el dado, y si sale un animal, busca en la caja de los juguetes el animal, dice cuál es, imita el movimiento y los sonidos que hace. Si sale un personaje de un cuento, busca en la caja de disfraces y se pone un máscara o algo que la identifique y la imita.</p>
<p>Desarrollo</p> <p>20 min</p> <p>(depende de la cantidad de niños)</p>	<p>1- Se pregunta quien quiere jugar con el dado. Pasan de uno en uno, tiran el dado, elijen el juguete o disfraz y se inventan lo movimientos o incluso algún pequeño diálogo de algún personaje del que hayan hecho un <i>sketch</i>, como el de la princesa y el dragon y preguntan Who am I?... los demás deben adivinar quién es.</p> <p>Language: Roll the dice, What is it?, What is she/he wearing?, How do/does the say?, Where do/does the live?</p>
<p>Final</p> <p>5 min</p>	<p>Se felicita a todos por el trabajo bien hecho (Autoconcepto positivo)</p> <p>Fantastic!! You are wonderful!! Well done!</p> <p>Recogemos las cajas de los juguetes y disfraces, vuelven a sus mesas por equipos. (Autonomía y orden)</p>

4- SESIÓN DE JUEGOS DE SIMULACIÓN Y FANTASÍA

Objetivos generales

- ✚ Propiciar situaciones en la cuales puedan desarrollar la imaginación y la fantasía
- ✚ Utilizar el inglés como lengua vehicular para enseñar contenido.

ACTIVIDAD 1 - “Birthday’s party” “The triangle”	
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Triángulos ✓ Comidita de Juguete de forma triangular ✓ Platitos ✓ Plastilina
Introducción 5 min	Se muestra una lamina sobre una fiesta de cumpleaños, se repasa el vocabulario, se pregunta qué ven en la lámina: What can you see in the poster?... I can see a cake, a boy, a girl, a birthday’s hat... Where are they? They are in a Birthday’s Party!...
Desarrollo 20 min (depende de la cantidad de niños)	<p>1- Se extiende una mantita de picnic sobre el suelo, se pide a los niños que se sienten en semicírculo, se les reparte un platito a cada uno, y un triángulo. Se les dice que tenemos una fiesta de cumpleaños y cantamos “<i>Happy Birthday to you</i>” y usamos el triángulo como “<i>birthday’s hat</i>”, luego mostramos un trozo de pizza de juguete y preguntamos qué forma tiene: <i>What shape is it?...It is a triangle</i>. Nos imaginamos que nuestro triángulo es ahora una pizza, y luego les preguntamos qué más cosas tienen forma de triángulo en un cumpleaños: <i>sándwich, piece of cake, etc.</i></p> <p>2- Les damos plastilina para que cada uno haga la forma de un triángulo como se le ocurra: haciendo una tira larga y cortando en 3 partes, o aplastando y formando con la mano en el suelo. Hablamos de los lados del triángulo.</p>
Final 5 min	<p>Se felicita a todos por el trabajo bien hecho (Autoconcepto positivo)</p> <p>Fantastic!!. You are wonderful!!. Well done!</p> <p>Recogemos todos los juguetes, la plastilina, limpiamos el suelo y las manos, vuelven a sus mesas por equipos. (autonomía y orden)</p>

ACTIVIDAD 2 - “I am the Great magician”	
<i>Observación:</i> ésta actividad puede llevarse a cabo a partir del 2º trimestre cuando los niños reconozcan la primera letra de sus nombres.	
Material	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Una caja ✓ Una mantita para cubrir la caja ✓ Una varita mágica ✓ Un sombrero ✓ Varios juguetes de varios colores: animales, pelotas, letras del abecedario, etc 	
Introducción	La “ <i>teacher</i> ” se presenta como la maga, con su sombrero, su varita y su misteriosa caja que hace aparecer cosas, con palabras mágicas y TPR
5 min	Abracadabra (blow three times) one, two, three, peek a boo!
Desarrollo	1- Luego de las palabras mágicas se saca de la caja un animal, y dice qué es, se pregunta a los niños qué, de qué color. Si se saca una letra del abecedario, se pregunta cuál es y quién tiene esa letra en su nombre, el que levanta la mano y tiene la letra en su nombre, pasa al frente, escribe la letra con la varita mágica y se convierte en mago.
20 min	2- El nuevo mago, dice las palabras mágicas, hace los gestos con el resto de la clase, saca un juguete de la caja, y repite las mismas preguntas
(depende de la cantidad de niños)	What is it?... What colour is it?... Si saca una letra, pasa otro niño.
Final	Se felicita a todos por el trabajo bien hecho (Autoconcepto positivo)
5 min	Fantastic!! You are wonderful!! Well done! Recogemos y llevan las sillitas a sus mesas por equipos. (autonomía orden)

Observación: Todas las actividades propuestas fueron diseñadas por la autora del presente TFM y realizadas anteriormente en aula con niños de 3 y 4 años a lo largo del curso escolar.

5.5. Evaluación

La evaluación de los alumnos será continua y global, y se le aplicarán los criterios de evaluación propuestos por el Centro educativo. Por otra parte, la Evaluación del Programa se llevará a cabo al finalizar el programa mediante la agenda o diario de las sesiones (ver ejemplo en anexo 2), y cuestionarios ad hoc para padres y profesores (ver anexo 3), que permitan recoger de manera observacional – subjetiva y anónima la evolución de los niños en su comprensión oral en inglés y en su desarrollo de habilidades de comunicación.

5.6. Cronograma

Se propondrá una SI de 45 minutos al iniciar el curso en septiembre, para los profesores y personal del Centro educativo, posteriormente otra SI, en el mismo mes, exclusivamente para los padres de los alumnos.

La aplicación del Programa se configura en una sesión semanal de 30 minutos de octubre a mayo. Dentro del horario escolar, con día y hora fija asignada para las actividades por la profesora encargada de curso.

La evaluación del Programa de Intervención (PI) se realizaría en mayo. Se sugeriría una SI sobre los resultados con los profesores implicados y un breve informe global para los padres.

En la siguiente tabla se detalla el cronograma de la Intervención.

Tabla 6. *Cronograma del Programa de Intervención*

CRONOGRAMA						
	Prof.	Padres	Sesiones	Agenda sesiones	Evaluación del PI	Ev. Tr. Inglés
Sep	✓SI	✓SI				
Oct			✓3 aprox.	✓		
Nov			✓4 aprox.	✓		
Dic			✓1 aprox.	✓		✓
Ene			✓2 aprox.	✓		
Feb			✓3 aprox.	✓		
Maz			✓4 aprox.	✓		✓
Abr			✓3 aprox.	✓		
May					✓	
Jun	✓SI	✓Breve info				✓

Nota: *Ev. Tr. Inglés* = Evaluación Trimestral de Lengua Inglesa, SI = Sesión Informativa, PI = Programa de Intervención

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

6.1. Discusión

A partir del análisis de los datos descriptivos que corresponden al Perfil de rasgos del desarrollo y al Rendimiento escolar en Lengua Inglesa, teniendo en cuenta que las modalidades pertenecientes

al Rasgo del Desarrollo *Comunicación*, evaluadas mediante la EOD (Secadas, 1988/1992), se refieren al lenguaje verbal y gestual, a la simulación y fantasía, a la autobastanza o autonomía y al aprendizaje social, según Secadas; y que las competencias relacionadas con *Comprensión oral* en inglés, describen conductas del “*lenguaje receptivo, entendido como la discriminación de sonidos y palabras, y de la información recibida a través de gestos, signos, y otros medios no verbales.*” (Campo, 2010, p. 74). Se advierte que los padres de la mayoría de los sujetos de la muestra observan un desarrollo adecuado y muy satisfactorio de los rasgos del desarrollo de los mismos, especialmente en los aspectos: *senso-percepción, motriz y senso-motriz*. A su vez, un gran porcentaje de la muestra obtiene buenas calificaciones en *Comprensión Oral, Vocabulario y Esfuerzo personal* en Lengua Inglesa. Junto con los datos estadísticos obtenidos con la muestra de 30 sujetos, en que se observa una correlación entre *Rendimiento OC y Comunicación*, estimándose una fuerza de relación moderada ($r_s = 0,39, p < 0,05, n=30$), pues en muestras pequeñas, coeficientes de Spearman de 0,5 a 0,7, tienden a ser significativos (Martínez et al., 2009).

Los resultados sugieren concretamente una asociación positiva con un grado de significancia moderado entre las variables *Comprensión Oral y Comunicación*, obtenido por la muestra en estudio, en otras palabras, existe un grado significativo de coincidencia entre ambas, por lo cual se puede decir, que bajo las condiciones de este estudio, cuando se da un buen Rendimiento escolar en *Comprensión oral* en inglés también ocurre un buen desarrollo en los aspectos de estrategias comunicativas mencionadas en el párrafo anterior, y viceversa.

Por otra parte, no se han encontrado trabajos similares con sujetos de la misma edad que los de esta muestra (3 y 4 años), no obstante, Pascual (2010) realizó un estudio con niños de 10 años relacionando *desarrollo cognitivo y rendimiento escolar*, hallando “*una relación positiva muy débil, con una correlación baja y no significativa*” (p. 66), igualmente, encontró una correlación significativa entre *desarrollo cognitivo* y las *expectativas de las madres*, concluyendo que a menor edad mayor expectativa e involucramiento de las madres en las actividades escolares, demostrando que esta última es una variable que afecta al rendimiento escolar. Asimismo, Nikkari (1996), en su investigación con niños de 15 y 24 meses, concluye que existe una relación positiva entre *Autoconcepto y desarrollo lingüístico*, posteriormente Garaigordobil y Berrueco (2007a) encontrarían *correlaciones positivas entre Autoconcepto e inteligencia*, concretamente en inteligencia verbal y no verbal en varones, inteligencia no verbal en mujeres, con sujetos de 5 a 6 años de edad. Campos (2010), en su artículo expone la existencia de una correlación positiva altamente significativa entre *desarrollo motor y desarrollo cognitivo*, como también entre *desarrollo motor y lenguaje* en sujetos de 3 a 7 años. Finalmente, Morales (2002) observa, que en sujetos de 9 y 16 años, la motricidad fina puede tener influencia sobre el rendimiento escolar. Así

en cierta manera, los resultados obtenidos en este trabajo de investigación apuntan parcialmente a la misma dirección que dichos estudios.

6.2. Conclusión

El objetivo de este estudio era detectar posibles relaciones entre el Desarrollo en niños de 3 y 4 años y el Rendimiento escolar en inglés como L2, puesto que sólo se halló una correlación significativa entre todas las variables analizadas, *se concluye* que la hipótesis de que existe una relación bilateral entre los Rasgos del Desarrollo y el Rendimiento escolar en inglés queda ratificada de manera parcial.

Y aunque de ningún modo estos datos demuestran una relación de causa-efecto, se podría interpretar la siguiente tendencia: los niños de la muestra, al presentar un desarrollo adecuado y muy satisfactorio para su edad en sus habilidades comunicativas, obtienen un alto rendimiento escolar en comprensión oral en inglés, de igual forma esto indicaría que una optimización en el área de comprensión oral en inglés favorecería al desarrollo del lenguaje verbal y no verbal, de la imaginación, autonomía y habilidades sociales. En la misma línea de investigación se podría deducir que un déficit en el desarrollo del rasgo de Comunicación se relacionará con un bajo rendimiento escolar en Comprensión oral en inglés y viceversa.

6.3. Limitaciones

Una de las principales limitaciones fue la edad de los sujetos de la muestra, por la escasa o casi nula batería de mediciones diseñadas para niños de 3 años, ya que en un principio se pensó medir también la creatividad y analizar sus implicaciones en el desarrollo y en el rendimiento escolar. Medir la creatividad en niños de 3 años es una tarea complicada si se necesita de un test estándar, luego de una ardua búsqueda se encontró que la única prueba fiable por estar adaptada a dicha edad es *Pensando Creativamente en Acción y Movimiento* (PCAM) en español (ver ejemplo en Franco y Justo, 2009), *Thinking Creatively in Action and Movement* (TCAM) en inglés, de Torrance (1981), no disponible en el ámbito de la autora de este TFM. La otra opción disponible era el cuestionario publicado por Tuttle, Becker & Sousa (1988), conocido por *Cuestionario de Tuttle*, que fue diseñado por James S. Miley de “Dade County (Florida) Public Schools” en 1980 para identificar niños con altas capacidades, y forma parte de una lista más extensa de observación preparada para el profesor de *Kindergarten*, es decir para niños de 5 años, más específicamente, según el *estatuto de Florida* (*Florida law (Section 1003.21(1)(a)2, Florida Statutes in 1979*), niños que cumplieran 5 años el 1 de diciembre de 1980 o antes. Esto equivaldría al 3º curso del segundo ciclo de Educación Infantil en España.

Por otra parte, el tiempo entre diseño y ejecución de la investigación, ya que como consecuencia se debió aplicar la versión breve de la EOD, siendo esto en sí otra limitación, por representar de manera muy general cada perfil de rasgos, para 3 años con 25 preguntas y 23 para 4 años, en comparación con la escala extendida que dispone de 70 y 74 ítems respectivamente, puesto que los padres podrían mostrarse más reacios a contestar tal cantidad en tan breve periodo de tiempo debido a sus ocupaciones. A este respecto, aunque estudios comparativos concluyen que la observación de conductas hecha por los padres es más fiable en comparación a la de los docentes cuando se trata de la primera infancia (Pacheco, 2003), en algunos puntos, varios padres no sabían si sus hijos eran o no capaces de realizar dichas tareas por que posiblemente no dedican tiempo a ese tipo de actividades lúdicas.

Por supuesto, el tamaño muestral y el contexto socioeconómico homogéneo puede ser una limitación a la hora de generalizar los resultados.

6.4. *Prospectiva*

Para futuras líneas de investigación se sugiere poner en marcha el Programa de intervención, haciendo un estudio longitudinal y experimental, iniciando con un pre-test a principios del curso y un pos-test al finalizar, añadiendo la medición de la Creatividad para su posterior correlación con el desarrollo y el rendimiento escolar. En ese sentido, se propone la aplicación de la EOD para padres versión completa de la edad correspondiente, de la edad anterior y posterior del sujeto, como sugiere Secadas (1988/1992). Como también, añadir un test estándar de medición individual de factores de madurez neuropsicológica como puede ser el *Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil* (CUMANIN) de Portellano et al. (2000), diseñado para aplicar a niños de 3 a 6 años. De esta manera se evaluarían los efectos del programa de una manera más exhaustiva.

7. BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS

- Campo, L. A. (2010). Importancia del desarrollo motor en relación con los procesos evolutivos del lenguaje y la cognición en niños de 3 a 7 años de la ciudad de Barranquilla (Colombia). *Salud Uninorte*, 26(1), 65-76.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2º ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coyle, D. (2010). In Hood P., Marsh D. (Eds.), *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chu, Y-W. (2014). Teachers' beliefs in teaching English for kids at a kindergarten: A case study of students from the department of applied English. *English Language Teaching*, 7(10), 100.
- De la Morena, M. L., Fernández-Molina, M., & Goicoechea, M. A. (2004). Perspectiva histórica de la psicología del desarrollo. En C. Barajas, M. L. De la Morena, M. J. Fuentes, & A. M. González, *Perspectivas sobre el Desarrollo psicológico: Teoría y prácticas* (pp. 21-44). Madrid: Ediciones Pirámide.
- De la Torre, M. L. (2014). Aspectos psicobiológicos del desarrollo en la primera infancia. En M. A. Robles, & D. Sánchez-Teruel, *Evaluación e intervención en atención infantil temprana: hallazgos recientes y casos prácticos* (pp. 53-87). España: Universidad de Jaén. [Versión Library of Congress]. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858 a 97921 (64 págs.)
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158 a 17207 (50 págs.)
- Ferré, J. & Ferré, M. M., (2005). *Ceroatr3s. El desarrollo neuro-senso-psicomotriz de los 3 primeros años de vida*. España: Publidisa.
- Florida law (Section 1003.21(1)(a)2, Florida Statutes). Florida Legislature amended Section 232.04, Florida Statutes in 1979. *Florida Department of Education/State Board of Education*. Retrieved from: <http://www.fldoe.org/how-do-i/attendance-enrollment.shtml>
- Franco, C., & Justo, E. (2009). Efectos de un programa de intervención basado en la imaginación, la relajación y el cuento infantil, sobre los niveles de creatividad verbal, gráfica y motora en un grupo de niños de último curso de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 49 (3), 1-11.
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Colección Investigación nº 160.
- Garaigordobil, M., & Berruero, L. (2007a). Autoconcepto en niños y niñas de 5 años: Relaciones con inteligencia, madurez neuropsicológica, creatividad, altruismo y empatía. *Infancia y Aprendizaje*, 30(4), 551-564.

- Garaigordobil, M., & Berruero, L. (2007b). Efectos de un programa de intervención en niños de 5 a 6 años: Evaluación del cambio proactivo en factores conductuales y cognitivos del desarrollo. *SUMMA Psicológica UST*, 4 (2), 3-19.
- Garaigordobil, M., & Berruero, L. (2011). Effects of a play program on creative thinking of preschool children. *Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 608-618.
- Garaigordobil, M., & Fagoaga, J.M. (2006). *Juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros educativos: Evaluación de programas de intervención para educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Colección Investigamos nº 4
- Genesee, F., Lambert, W. E., & Holobow, N. E. (1986). La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 27-36.
- Instituto Cervantes, (2002). *Marco Común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación* (1ª ed.). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. ANAYA.
- León de Vitoria, Carmen (2007). *Secuencias de Desarrollo Infantil Integral / Chilina León de Vitoria*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Li, P., Legault, J., & Litcofsky, K. A. (2014). Neuroplasticity as a function of second language learning: anatomical changes in the human brain. *Cortex*, 58, 301-324 doi: 10.1016/j.cortex.2014.05.001. Resume Slides from <http://audioslides.elsevier.com/ViewerSmall.aspx?doi=10.1016/j.cortex.2014.05.001&Source=0&resumeTime=0&resumeSlideIndex=3&width=800&height=639>
- Maganto, C., & Garaigordobil, M. (2010). Psychometric study of the children's behavior problem screening test SPCI. *Psicothema*, 22(2), 316-322.
- Martínez, R. M., Tuya, L. C., Martínez, M., Pérez, A., & Cánovas, A. M. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman caracterización. *Revista Habanera de Ciencias médicas [versión On-line]*, 8(2), 0-0. Recuperado el 24 de mayo de 2015 de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2009000200017&lng=es
- Matute, E., & Rosselli, M. (2010). Neuropsicología infantil: historia, conceptos y objetivos. En M. Rosselli, E. Matute, & A. Ardila, *Neuropsicología del desarrollo infantil* (pp. 3-14). México: Editorial El Manual Moderno.
- McLaughlin, B. (2012). *Second-language acquisition in childhood: Volume 2: School-Age Children* (2nd ed.). New York: Psychology Press.
- Morales, J., (2002). Relación entre el desarrollo motor y el desarrollo intelectual. Un estudio empírico. *Apuntes. Educación Física y deportes*, nº 77, 34-41.
- Nikkari, D. S. (1996). Self-concept development and its relation to emotional and language development during the second year. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 57(3-B), 2179.
- Pacheco Ruiz, F. (2003). Programa para identificar/diagnosticar a los alumnos de alta capacidad. *Eúphoros*, (6), 361-388.

- Pardo, P., Corral, A., & Gutiérrez, F. (2012). Fundamentos y perspectiva histórica de la psicología evolutiva. En A. Corral, & P. Pardo (coords.) *Psicología evolutiva I: introducción al desarrollo* (Vol. I) (pp. 23-64). España: UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia. [Versión Library of Congress]. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Pascual, L. (2010). *Educación, familia y escuela: El desarrollo infantil y el rendimiento escolar*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová, M., & Kazianka, M., (2001). Enseñar en una lengua extranjera: Cómo utilizar lenguas extranjeras en la enseñanza de una asignatura. Langé G. (Ed.), *TIE-CLIL Modules*, en prensa, 103-134.
- Penayo, N., (2009). *Diagnóstico general de una comunidad campesina en el distrito de Tavaí del departamento de Caazapá*. (Informe final). Paraguay: IDIE MERCOSUR-Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa. Recuperado de <http://www.oei.es/idie/DiagnosticoComunidadCampesina.pdf>
- Pérez, N., & Navarro, I. (coords.). (2012). *Psicología del desarrollo humano: Del nacimiento a la vejez*. España: ECU. [Versión Library of Congress]. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Pérez, N., Navarro, I., & Martínez, A. B. (2012). El desarrollo del niño en la infancia (2-6 años). En N. Pérez, & I. Navarro (coords.), *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez* (pp. 65-101). España: ECU. [Versión Library of Congress]. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Portellano, J.A., Mateos, R., Martínez Arias, R., Granados, M^a J., & Tapia A. (2000). *Cuestionario de madurez neuropsicológica infantil CUMANIN*. Madrid: TEA.
- Psicología evolutiva I: Introducción al desarrollo. vol. I* (2012). España: UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing second language acquisition* (2nd ed.). Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Secadas, F. (1992). *Escala Observacional del Desarrollo EOD*. Madrid: TEA. (trabajo original publicado en 1988).
- Secadas, F. y Pastor, E. (1984). *Psicología Evolutiva: 3 años* (2^a ed.). Barcelona: CEAC
- Stein, M., Winkler, C., Kaiser, A., & Dierks, T. (2014). Structural brain changes related to bilingualism: Does immersion make a difference? *Frontiers in Psychology*, 5, 1116. doi:10.3389/fpsyg.2014.01116 [doi]
- Torrance, E. P. (1981). *Thinking Creatively in Action and Movement*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Services, Inc.
- Tuttle, F. B., Becker, L. A., & Sousa, J. A. (1988). *Characteristics and identification of gifted and talented students* (3rd ed.). Washington, D.C.: NEA Professional Library, National Education Association.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

WEB

<http://learnenglishkids.britishcouncil.org/es/short-stories/the-princess-and-the-dragon>

BIBLIOGRAFÍA

- Arias, J. D. L. F., & Díaz, A. L. (2010). Assessing self-regulated learning in early childhood education: Difficulties, needs, and prospects. *Psicothema*, 22(2), 277-283.
- Civarolo, M. M. (2011). *Al rescate de la actividad infantil* Eduvim - Editorial Universitaria Villa María.
- Du, L. (2010). Assess the critical period hypothesis in second language acquisition. *English Language Teaching*, 3(2), 219.
- Estes, KG, Edwards, J, Saffran, JR. (2011). Phonotactic constraints on infant word learning. *Infancy*, 16(2), 180-197.
- Flores Lázaro, J. C., & Ostrosky-Shejet, F. (2012). *Desarrollo neuropsicológico de lóbulos frontales y funciones ejecutivas*. México: Editorial El Manual Moderno
- Frost, R., Siegelman, N., Narkiss, A., & Afek, L. (2013). What predicts successful literacy acquisition in a second language?. *Psychological science*, 24(7), 1243-1252.
- Garaigordobil, M. (2007c). *Programa JUEGO 4 a 6 años: Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*. Madrid: Pirámide.
- Gutiérrez Martínez, F. (2005). *Teorías del desarrollo cognitivo*. España: McGraw-Hill España.
- Kim, K. (2006). Can we trust creativity tests? A review of the Torrance tests of creative thinking (TTCT). *Creativity Research Journal*, 18(1), 3-14.
- Lucci, M. A. (2006). La propuesta de Vygotsky: La psicología socio-histórica. *Profesorado: Revista De Curriculum y Formación Del Profesorado*, 10(2), 10.
- Navarro, V., & Trigueros, C. (2009). *Investigación y juego motor en España*. España: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Nejadansari, D, Nasrollahzadeh, J. (2011). Effects of age on second language acquisition. *Studies in Literature and Language*, 3(3), 19.
- Reisman, F. K. (1981). Performance on Torrance's thinking creatively in action and movement as a predictor of cognitive development of young children. *Creative Child and Adult Quarterly*, 6(4), 205.
- Sastre-Riba, S. (2006). Condiciones tempranas del desarrollo y el aprendizaje: El papel de las funciones ejecutivas. *Revista De Neurología*, 42(Supl 2), S143-S151.
- Stefani, Graciela, Andres, Laura, Oanes, Estela. (2014). Transformaciones lúdicas. Un estudio preliminar sobre tipos de juego y espacios lúdicos. *Interdisciplinaria*, 31(1), 39.
- Wang, J. H. (2003). *The Effects of a Creative Movement Program on Motor Creativity of Children Ages Three to Five*. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479276.pdf>

8. ANEXOS

Anexo 1: Correlaciones entre Rendimiento escolar en Lengua Inglesa y Rasgos del Desarrollo

Correlaciones entre Rendimiento escolar en Lengua Inglesa y Rasgos del Desarrollo

		Comunicación	Afectividad	Somático	Senso- percepción	Motriz	Senso-motriz	Pensamiento
Rendimiento OC	Correlación de Spearman	0,382(*)	-0,095	-0,125	.	0,041	0,309	0,171
	Sig. (bilateral)	0,032	0,618	0,509	.	0,831	0,097	0,366
	N	30	30	30	30	30	30	30
Rendimiento OE	Correlación de Spearman	0,015	-0,106	0,049	.	-0,060	-0,012	-0,111
	Sig. (bilateral)	0,936	0,578	0,797	.	0,751	0,950	0,559
	N	30	30	30	30	30	30	30
Rendimiento V	Correlación de Spearman	0,216	0,138	-0,039	.	0,152	0,180	-0,218
	Sig. (bilateral)	0,251	0,466	0,837	.	0,422	0,342	0,247
	N	30	30	30	30	30	30	30
Rendimiento EP	Correlación de Spearman	-0,132	-0,155	-0,180	.	-0,007	-0,222	-0,098
	Sig. (bilateral)	0,487	0,414	0,340	.	0,969	0,238	0,608
	N	30	30	30	30	30	30	30

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Anexo 2: Evaluación del Programa – Agenda de sesiones

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA – AGENDA DE SESIONES	
Sesión N°:	Fecha:.....
Profesor/a Encargado/a:	
Orientador/Observador:.....	
Descripción de la aplicación de las sesiones	
INTRODUCCIÓN	
¿Se realizaron las tareas previstas con antelación?	
¿Cómo reaccionaron los niños ante las actividades?	
¿Cómo fue la participación de los alumnos?	
Observaciones:	
Sugerencias:	
DESARROLLO	
¿Se disponía de los materiales necesarios?	
¿Cómo reaccionaron los niños ante las actividades?	
¿Cómo fue la participación de los alumnos?	
Observaciones:	
Sugerencias:	
FINAL	
¿Se lograron los objetivos de favorecer: el autoconcepto positivo, el aprendizaje social, la autonomía y el orden?	
Observaciones:	
Sugerencias:	
Una vez finalizada la sesión, ¿le parece que efectivamente los alumnos recibieron estimulación en estos aspectos?	
Desarrollo de la creatividad verbal	SI/NO
Desarrollo de la creatividad no verbal	SI/NO
Desarrollo de la comprensión oral en inglés SI/NO	
Sugerencias:	

Anexo 3: Evaluación del Programa – Cuestionario anónimo para padres y profesores

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA				
Cuestionario para padres y profesores				
Fecha:.....				
A continuación, por favor lea las siguientes frases y diga en qué medida se puede aplicar a su hijo/alumno, señalando con un X según sea Nada (N), Algo (A), Bastante (B), Mucho (M).				
	N	A	B	M
▪ Demuestra más interés por hacer preguntas e iniciar pequeñas conversaciones.				
▪ Comprende órdenes sencillas en inglés.				
▪ Le gusta ver episodios cortos de dibujos animados en inglés y se ve que disfruta.				
▪ Repite frases o palabras en inglés cuando juega libremente.				
▪ Pide ver los dibujos animados en inglés.				
▪ Se nota un aumento de vocabulario cuando se expresa oralmente.				
▪ Cuando juega, sabe esperar su turno.				
▪ Le cuesta menos recoger cuando termina de jugar.				
▪ Propone nuevas formas o movimientos cuando juega.				
▪ Le gusta imitar los gestos o sonidos de los animales.				

9. ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

	Pág.
Figura 1. “Contribuciones del juego al desarrollo infantil”	16
Figura 2. “Structural Imaging Measures”	19
Figura 3. “Increased GM and CT Changes and Behavioral Correlations”	20
Figura 4. Calificaciones en Lengua Inglesa del 3º Trimestre	28
Tabla 1. Datos descriptivos de la muestra	25
Tabla 2. Criterios de Evaluación de Lengua Inglesa 3º Trimestre.....	26
Tabla 3. Variables de Rendimiento escolar	28
Tabla 4. Variables del Perfil de Rasgos del Desarrollo	29
Tabla 5. Correlación entre Comprensión Oral y Comunicación	30
Tabla 6. Cronograma del Programa de Intervención.....	41