

Ready for a story!: materiales para la enseñanza del inglés como L3 en contextos multilingües.

María Jiménez Catalán

Universidad de La Rioja

Departamento de Filologías Modernas

This paper presents some reflections on a set of materials used for teaching English as L3 to 4-6 year olds in the context of some Basque-medium schools in Guipuzkoa. The general purpose of this analysis was to contribute to research on the factor of age and second and third language learning/acquisition by means of providing data on the input available in ELT materials used with different ages and levels. The specific aims of the analysis to be reported here were: a) to describe the external and internal characteristics of the materials analysed, b) to highlight the main learning and teaching principles underlying the materials surveyed.

Keywords: ELT materials evaluation, early English language learners, multilingualism.

En este artículo, presentamos algunas reflexiones sobre un conjunto de materiales utilizados para la enseñanza del inglés como L3 a niños y niñas de 4 a 6 años, en ikastolas de Guipúzcoa. El objetivo general de este análisis es contribuir a la investigación de factor edad y la adquisición de una segunda y tercera lengua, mediante un análisis del input que contienen los materiales de enseñanza del inglés de distintas edades y niveles. Los objetivos específicos del análisis del cual informamos aquí fueron: a) describir las características externas e internas de los materiales; b) subrayar los principios de aprendizaje y de enseñanza que subyacen en los materiales.

Palabras clave:: Evaluación de materiales de enseñanza del inglés, enseñanza precoz del inglés, multilingüismo.

1. INTRODUCCIÓN

Desde los noventa, somos testigos de la progresiva introducción del inglés como lengua extranjera a edades cada vez más tempranas, en los sistemas educativos de las distintas comunidades de España. Ya sea una comunidad bilingüe, donde existen oportunidades de que niños y niñas adquieran tres lenguas _la lengua familiar, la lengua de la comunidad, y el inglés que se estudia en la escuela como tercera lengua _o una comunidad monolingüe donde, para la mayoría, sólo existe la posibilidad de adquirir la lengua familiar y el inglés como lengua extranjera; en ambos casos encontramos la misma presión social de aprender dicha lengua. Esta necesidad tiene que ver, por una parte, con el desarrollo del inglés como lengua intraEuropea e internacional (Cenoz, 1999); y por otra, con la existencia de una creencia muy generalizada en la sociedad de que el aprendizaje de idiomas, especialmente el inglés, es la llave que abre las puertas a mejores oportunidades profesionales. Estos hechos explicarían la presión social a favor del aprendizaje de esta lengua a edades cada vez más tempranas. La mayoría de los padres ven el inglés como una prioridad en la educación de sus hijos, y la oferta de idiomas a edades tempranas es un factor importante a la hora de elegir un centro educativo. La cuestión que nos planteamos es si tal oferta es simplemente un reclamo para conseguir matriculación en los centros, o si la introducción del inglés en educación infantil es realmente efectiva en términos de logros en el aprendizaje. Hay distintas formas de investigar esta pregunta, una de ellas es mediante la observación de los materiales que se utilizan para la enseñanza del inglés en educación infantil: este es precisamente el enfoque que adoptaremos en nuestro artículo.

Como hemos señalado en otro lugar¹, existen distintas tendencias en la evaluación de materiales de aprendizaje y enseñanza de lenguas no maternas: i) evaluaciones sobre diseño curricular (Dubin & Olshain 1986, Johnson 1987, Alderson & Beretta 1992); ii) modelos de análisis de libros de texto y materiales didácticos (Breen & Candlin 1987, Skierso 1991, McDonough & Shaw 1993, Cunnigsworth 1996); iii) análisis de cursos de auto aprendizaje del inglés (Roberts 1995); iv) evaluaciones a gran escala de materiales para el aprendizaje y enseñanza de lenguas (Fitzpatrick 2001²); v) análisis de pequeña escala de algunos aspectos de los libros de texto. Así por ejemplo, respecto a los libros de texto, encontramos análisis de vocabulario (Miranda 1990), actos de habla (Boxer & Pickering 1995), actividades de lectura (Mera 1999), sexismo (Molina 1994), y temas transversales (Jiménez Catalán 1997, Jacobs & Goatly 2000). La mayoría de estos análisis se centran en libros de texto para la educación secundaria, pocos analizan otros materiales distintos a los libros de texto, y todavía, las evaluaciones de materiales para el aprendizaje y enseñanza precoz del inglés son muy escasas.

Este estudio forma parte de una investigación más amplia³, en la cual se investiga la relación entre la edad de comienzo de aprendizaje del inglés y sus resultados en el aprendizaje del castellano (L1), el euskara (L2), y el inglés (L3). Nuestra función es proporcionar datos al proyecto general respecto a los materiales de aprendizaje y enseñanza del inglés que se utilizan en los distintos tramos de edad, y su relación con el aprendizaje de dicha lengua. En el presente estudio⁴, nos planteamos dos objetivos: i) aplicar un modelo de evaluación que recoja de, una forma sistemática⁵,

nuestras observaciones sobre una muestra de materiales utilizados en la enseñanza del inglés en educación infantil, en un contexto de inmersión lingüística; ii) identificar los principios de aprendizaje y de enseñanza que subyacen en dichos materiales, y contrastarlos con las opiniones del autor manifestadas en distintas publicaciones.

La muestra de materiales que analizaremos es *Ready for a story!*, dieciséis cuentos, escritos por Artigal, para el aprendizaje y la enseñanza de una segunda lengua (L2) o una tercera lengua (L3), y que se utilizan en un programa de inmersión lingüística que oferta la Federación de Ikastolas en Guipúzcoa, para el aprendizaje del inglés en el parvulario, de treinta a cuarenta y cinco minutos por día, a lo largo de dos o tres cursos escolares. Aunque nuestro análisis se centrará en unos materiales específicos, consideramos que el mismo puede ser de utilidad para el profesorado de edades tempranas, independientemente de que el contexto donde se enseñe la lengua sea bilingüe o monolingüe. En primer lugar, porque estos materiales forman parte de un programa de enseñanza precoz del inglés. En segundo lugar, porque el empleo de estos materiales no se corresponde con una experiencia aislada, sino que se emplean en la introducción de L2s y L3s en diversos países europeos como Francia, Finlandia, Italia, y España, donde se utilizan en algunos centros de comunidades bilingües como Cataluña, Valencia, Navarra, y la Comunidad Autónoma Vasca. Finalmente, al igual que (McDonough & Shaw 1993, Atienza 1994; Grant 1996), pensamos que la evaluación de materiales no sólo forma parte de los distintos roles que tiene que adoptar el profesorado, sino que, en sí misma, es una actividad saludable para la profesión docente.

2. EVALUACIÓN

2.1. Modelo

Aplicaremos un esquema de análisis adaptado de McDonough y Shaw 1993/1995⁶, el cual consta de dos fases: evaluación externa, y evaluación interna. El objetivo de la evaluación externa es describir el número y las características de los materiales. Se centra en el análisis del índice de contenidos, introducción, portadas y contraportadas de los libros del alumnado y del profesorado. Se efectúa con la ayuda de una lista de preguntas que permiten recabar información en torno a los siguientes puntos: título, receptor, nivel, tipo de material, contenidos, estructura, tipo de actividades, diseño y presentación. Una vez completada la observación y registro de estos puntos, se pasa a la fase de evaluación interna, la cual se centra en los siguientes aspectos: objetivos, presentación y tratamiento de las destrezas, adecuación de los materiales (a la edad, estilos de aprendizaje, estilos de enseñanza, contenidos, y contexto de aprendizaje), potencial motivador (para el alumnado y para el profesorado), concepción del autor/editorial (respecto a la lengua, su aprendizaje, y su enseñanza)⁷.

2.2. Procedimientos

El procedimiento seguido fue el siguiente: i) elaboración de un inventario de los materiales; ii) lectura intensiva de la guía didáctica (Artigal 2002); iii) lectura extensiva del manuscrito de los dieciséis cuentos (Artigal 1998); iv) lectura intensiva de cuatro cuentos elegidos al azar: *'Don't cry'*, *'I don't want soup'*, *'The little*

witch, *The train*⁸; v) identificación de los principios de aprendizaje y enseñanza que subyacen en los cuentos; vi) comparación de los datos con el punto de vista del autor sobre sus materiales, reflejado en las consideraciones metodológicas de la guía didáctica, y en documentos y publicaciones del autor⁹.

2.3. Evaluación externa

El título alude al contenido de los materiales y también a la actividad principal que se deriva de los mismos: la narración y escenificación oral de los cuentos, por la maestra, y por los niños y niñas de forma colectiva e individual.

En cuanto al receptor, no hay duda de que están dirigidos a niños y niñas de tres a seis años; no sólo por las declaraciones explícitas que hace el autor respecto a la edad del aprendiz para quienes ha creado los materiales, sino especialmente, porque cuentos, canciones, juegos, y actividades típicas de esta edad como dibujar, colorear, y recortar componen la propuesta. Tampoco tenemos duda en lo que atañe al contexto de inglés, puesto que tanto en la introducción como, en la propuesta metodológica de la guía didáctica, se señala que los materiales están destinados al aprendizaje del inglés como L2 o como L3 en educación infantil.

Por el contrario, sí nos queda la duda del nivel que se pretende alcanzar en cada curso, puesto que las únicas declaraciones que hace el autor al respecto son las siguientes: “Ready for a story! propone iniciar el aprendizaje del inglés por medio de narraciones escenificadas de cuentos...” (Artígal 2002:1), y “...desarrollar habilidades para que los niños lleguen a comunicar satisfactoriamente no como los nativos de la L2/L3 sino con ellos” (Artígal 2002:1).

El cuento es la estructura y marco de aprendizaje. En total, son dieciséis cuentos; cada cuento contiene una pequeña historia independiente del resto, aunque se repite la misma estructura en todos ellos: organización del aula como un escenario imaginario, distribución de los espacios de la clase donde se representarán los distintos personajes, introducción del cuento, primero narrado y representado por la maestra, después narrado por la maestra y representado por todos los niños y niñas al mismo tiempo. En lo que atañe a la secuenciación y gradación del material, se percibe coherencia interna como resultado, por una parte, de que los cuentos comparten idéntica estructura, y por otra, del hecho de que se da la repetición de los procedimientos y actividades en los dieciséis cuentos. No obstante, los criterios de gradación temporal de los cuentos quedan un tanto ambiguos a tenor de las indicaciones que se ofrecen en el “Programa sugerido” dentro de la guía didáctica: “Durante un año escolar se trabajan cuatro, seis u ocho cuentos. Por consiguiente, los 16 cuentos propuestos pueden ser repartidos entre dos, tres o cuarto cursos” (Artígal 2002:1)

El tipo de material está determinado por la propuesta que se hace a favor del cuento como estructura didáctica y marco de aprendizaje: las narraciones orales de los cuentos son el núcleo fundamental, y el material complementario sirve de refuerzo del mismo. En total, el material obligatorio lo componen dieciséis narraciones orales, mientras que el material complementario comprende el material de clase, el material del alumno, y el material del profesor que se detalla en la Figura 1:

Material de clase	Material del alumno/a	Material del profesor/a
<ul style="list-style-type: none"> - murales - flashcards - bingos 	<ul style="list-style-type: none"> - carpeta de fichas, - cassetes con canciones de los cuentos (opcional) 	<ul style="list-style-type: none"> - guía didáctica, - cassette con la música de las canciones, - carta a los padres, - fichas adicionales, cajas para almacenar

Figura 1.- Inventario de materiales complementarios.

A su vez, los materiales complementarios que componen *Ready for a story!* se agrupan en tres categorías: i) materiales impresos: la guía didáctica, en el que se incluyen los manuscritos de los cuentos, y las letras de las canciones, y una carta a los padres y madres; ii) material audio: *cassettes* con la letra y la música de las canciones de los cuentos; iii) material visual: dibujos coloreados de distinto tamaño que aluden a los personajes y situaciones de los cuentos a través de murales, *flashcards*, juegos, y actividades de distinto tipo; iv) material audiovisual: escenificación de dos cuentos con el objetivo de formar al profesorado en la puesta en escena de los cuentos.

Los contenidos de *Ready for a story!* se componen, como ya hemos señalado, de 16 cuentos que recogen situaciones relacionadas la vida cotidiana, animales, y personajes del universo del mundo infantil. El orden que propone el autor es el siguiente: 1) *The Balloon*, 2) *Pooh-pooh*, 3) *Don't cry*, 4) *Cake*, 5) *The Monster*, 6) *Little Rabbit*, 7) *I don't want soup*, 8) *In my mouth*, 9) *Suzy and Jenny*, 10) *Good night*, 11) *The doctor*, 12) *The Little Witch*, 13) *The hamster*, 14) *Bunny and the Fawn*, 15) *The train*, 16) *Pirates*. Aunque el autor señala que este orden puede modificarse ligeramente “si la dinámica de la clase lo aconseja”, no explica si existe una gradación en el *input* lingüístico (vocabulario, estructuras, funciones, e interacciones comunicativas) que contienen los cuentos, ni tampoco describe las características del *input* lingüístico de cada cuento.

El tipo de actividades se deriva de las narraciones de los cuentos. La narración es la actividad central, pero ésta se completa mediante (por este orden) canciones, juegos, diálogos con marionetas, y realización de fichas como dibujar, colorear, recortar, y pegar, en las que se vuelven a repetir las situaciones introducidas por la narración.

Finalmente, el diseño y presentación de los materiales, en comparación con otros materiales disponibles para la edad, es bastante sobrio. Aunque es sencillo y manejable, no encontramos ni láminas plastificadas que facilitan la durabilidad del material, ni la profusión de dibujos e imágenes a todo color que se incluyen en la mayoría de los libros de texto para la edad publicados por editoriales convencionales.

2.4. Evaluación interna

En nuestra observación de *Ready for a story!* detectamos la ausencia de objetivos explícitos. En la guía didáctica, el autor se centra en justificar los presupuestos

metodológicos, y en describir el material y las actividades propuestas, pero no señala ni los objetivos específicos a lograr ni, como ya hemos señalado, el nivel que se debería conseguir en cada cuento, y a lo largo de los dieciséis cuentos. Como ocurría respecto al nivel, las únicas declaraciones explícitas del autor _de las que podríamos deducir algo relacionado con los objetivos_ son: “*Ready for a story!* propone iniciar el aprendizaje del inglés por medio de narraciones escenificadas de cuentos...” (Artigal 2002:1), y “...desarrollar habilidades para que los niños lleguen a comunicar satisfactoriamente no como los nativos de la L2/L3 sino con ellos” (Artigal 2002:1).

Si analizamos detenidamente el manuscrito de los cuentos, vemos que la comprensión y la producción oral son las únicas destrezas que se potencian, puesto que el input se oye y se produce exclusivamente a través de dichas destrezas. Esto no es sorprendente, ya que, en la mayoría de las escuelas, no se enseña a leer y a escribir en la lengua familiar hasta la educación primaria. El autor pone énfasis en potenciar e interiorizar la comprensión de los cuentos, a través de su propuesta de llevar a cabo dos o tres narraciones orales del cuento sin ningún apoyo visual. A diferencia de otros autores de materiales para esta edad, Artigal considera que la utilización de *flashcards*, dibujos, y fotografías que contienen imágenes para apoyar la comprensión oral, se deben introducir con posterioridad a las narraciones orales, nunca antes.

El potencial motivador de los materiales para el alumnado es evidente. Las situaciones y temas que se proponen en los cuentos son adecuadas a su edad, y motivadoras, en cuanto que se introducen siempre mediante acciones estimulantes para los niños y niñas. Por lo que respecta al profesorado, el análisis tanto del manuscrito de *Ready for a story!* como la guía didáctica nos revela una participación muy activa, no sólo en lo que atañe a la organización de las actividades y de los espacios de la clase, en la que se escenifican los distintos momentos del cuento, sino también, en su papel de introductor de los personajes, organizador de los turnos narrativos, narrador de los cuentos y de actor de distintos personajes. En cierta manera, esto es lo que se espera del profesorado de educación infantil, ya que los niños de esta edad no poseen la madurez mental suficiente como para poder negociar y organizar las actividades y las interacciones por sí mismos. Sin embargo, nos preguntamos si estos materiales se adaptan mejor a un determinado tipo de profesorado y no tanto a otro: un curso basado en la narración y escenificación de historias exige no ya un buen dominio de la lengua, sino también, un don para actuar, o al menos, una cierta afición por la representación, una personalidad extrovertida, y una preferencia por estilos de aprendizaje auditivos y cinestésicos.

En cuanto a la concepción de la lengua, su aprendizaje y enseñanza que subyace en estos materiales, claramente emerge una concepción de la lengua como instrumento de comunicación y como medio de expresión de sentimientos y emociones. Todas las actividades se llevan a cabo en inglés. Un rasgo diferenciador respecto a otros materiales es que *Ready for a story!* forma parte de un programa de inmersión en la L2 o L3, en el que los materiales van unidos a un curso de formación del profesorado. El propio autor es quien imparte dicho curso, distribuye los materiales, y forma en el uso de los mismos. Como señala Artigal (2002:1), “*Ready for a story!* no es solamente un conjunto de materiales y actividades. Es también, y ante todo, una manera de trabajar dichos materiales y actividades”. Este rasgo presenta, sin duda,

aspectos positivos como la comunicación directa entre autor y profesorado, y la posibilidad de adquirir destrezas en el manejo de las técnicas para poner en práctica materiales y actividades; sin embargo, también tiene aspectos menos positivos como es el hecho de que el análisis de los materiales está condicionado a la compra previa de los mismos, y a la realización del curso de formación.

Finalmente, en lo que respecta a los principios de aprendizaje y enseñanza que subyacen en los cuentos, encontramos un acuerdo total entre la concepción del autor sobre el lenguaje, y sus opiniones respecto a la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza de lenguas: la lengua es un instrumento de comunicación, una lengua se aprende utilizándola. Como el mismo Artigal (1990:128) señala, haciendo suya una cita de Di Pietro 1987, "... es como usuarios de la nueva lengua que nos convertimos en aprendices de ésta".

Asimismo, existe coherencia entre los principios que se declaran en la guía didáctica, la estructuración de los cuentos, y las publicaciones del autor, en las que defiende presupuestos de la teoría de la comunicación, y de la psicología y pedagogía constructivista. Seguidamente, ofreceremos un resumen de los principios de aprendizaje y enseñanza que subyacen en los materiales evaluados:

i) El cuento como territorio compartido

La utilización del cuento proporciona el contexto compartido en el que se engarza el conocimiento previo con el nuevo conocimiento. A los niños les resulta familiar tanto, la estructura y las reglas que subyacen en los cuentos como las situaciones que introducen las historias. Esto les permite dar sentido a la situación, incluso, aunque tengan una competencia muy limitada en la L3:

"En el caso de los primeros usos de una lengua extranjera entre los 3 y los 6 años, este territorio compartido no es un primer momento básicamente lingüístico; es decir, no está constituido en una última instancia por aquello que los participantes dicen, sino más bien por aquello que hacen y por la manera (cooperativa) de organizar este "hacer" (Artigal 1990^a:129)

ii) Reestructuración del conocimiento y uso del lenguaje

La maestra narra y representa la historia en primer lugar; seguidamente, niños y niñas repiten y representan parte de la misma; posteriormente, la historia se repite y se expande en clases sucesivas, hasta que se introduce un nuevo cuento con el mismo tipo de estructura, pero con una historia distinta. Como resultado, hay una continua reestructuración de la L3, lo cual permite que los aprendices modifiquen sus estructuras internas y las ajusten a la nueva situación:

"...y en último lugar, hipotetizaré que los procedimientos desarrollados para reconocer, elaborar y negociar estos primeros territorios servirán, al menos en parte, como punto de partida, para reconocer posteriormente otros territorios más formales, más descontextualizables, textualmente más elaborados en la nueva lengua". (Artigal 1990b:156)

iii) Aprendizaje activo

El aprendizaje de una lengua se entiende como utilización de la lengua para hacer cosas interesantes:

“Será aquello que activamente “harán y dirán” y el momento, el lugar y la manera como “harán y dirán” lo que convertirá en significativos las primeras verbalizaciones...” (Artigal 1990^a)

iv) Aprendizaje cooperativo

La maestra ayuda a los aprendices a utilizar la lengua y representar la historia; y a su vez, los aprendices se ayudan los unos a los otros, al recitar la historia todos a la vez:

“ A la vez me parece importante resaltar que en la posibilidad de usar eficaz y significativamente una lengua que aún no se conoce suficientemente es, ante todo, una posibilidad que va más allá de lo que cada uno de los participantes sabe, que presupone irremediabilmente una competencia que si dejase de ser colectiva desaparecería. Las posibilidades del “aprendiz” para usar la nueva lengua dependen pues, al menos en parte, de “cosas” que este “aprendiz” comparte con sus compañeros”. (Artigal 1990b:158).

v) Aprendizaje social

Se refleja en la identificación de los niños y las niñas con las historias, las expresiones de sentimientos y emociones, la colaboración con los otros a la hora de representar los cuentos, así como en la motivación de llevar a cabo actividades interesantes a través de la L3:

“Se adquiere una lengua si está suficientemente expuesto a ella, si se tiene con respecto a esta lengua una actitud y una motivación positivas, pero también, sobre todo, si en el momento de acceder a su uso éste puede ser llenado de significación. Una lengua se aprende en la medida en que cuidador y infante son capaces de construir usos reales y significativos de ella. Es la intensidad y la emoción que cada uso concreto comporta aquello que convierte a los alumnos en sujetos de aprendizaje”. (Artigal: *Ready for a story!*).

3. CONCLUSIÓN

Los materiales analizados contienen muchos aspectos positivos: están fundamentados en teorías de la comunicación, teorías aprendizaje, y pedagogía de la lengua, son apropiados a las características de los niños y niñas de 3 a 6 años, hay coherencia y cohesión en la estructura general de los cuentos y en los cuentos mismos, y el núcleo de los materiales (los cuentos) se integra de forma natural con los materiales complementarios. No obstante, también encontramos algunos aspectos cuestionables que resumimos a continuación:

-Es difícil evaluar el progreso en el aprendizaje si no se detallan los objetivos generales y específicos a lograr, en cada cuento, y a lo largo de los dieciséis cuentos. La ausencia de una declaración explícita de los mismos no permite llevar a cabo una coordinación coherente y sistemática del inglés en educación infantil, primaria, y secundaria.

-El hecho de que tampoco se describan las estructuras gramaticales, las interacciones comunicativas, y el vocabulario de cada cuento dificulta enormemente la evaluación del input, y por consiguiente, del aprendizaje, y al igual que en el caso de los objetivos y el nivel, la coordinación de la gradación de los contenidos de inglés con otras etapas educativas.

-Ni en los cuentos ni en la guía didáctica se alude al componente socio-cultural de las lenguas implicadas en el proceso de aprendizaje-enseñanza. Tampoco, aunque se nos dice que los materiales están preparados para un programa de inmersión en la L2 o la L3, encontramos descripción alguna de las características del *contexto específico* en el que los alumnos y alumnas aprenden dicha lengua.

-Aunque los cuentos tienen que ver con algunos temas de la vida cotidiana y emocional de los niños y niñas, echamos en falta el anclaje transversal de los cuentos con otras áreas del currículo contenidos en las directrices oficiales para la etapa de educación infantil .

Partiendo de este análisis, y teniendo en cuenta el proyecto de investigación sobre el factor edad en el que se enmarca, consideramos necesario profundizar en las cuestiones que han surgido a lo largo de este análisis preliminar. En particular, sería conveniente realizar los siguientes estudios: i) la evaluación del tipo de *input* lingüístico que contienen los cuentos, ya que esta investigación nos permitiría posteriormente establecer relaciones entre esta variable y la producción del aprendizaje; ii) cuantificar las interacciones comunicativas que contienen los diálogos, a fin de comprobar si realmente se le dan al niño suficientes oportunidades de iniciar interacciones comunicativas; iii) llevar a cabo al menos dos evaluaciones de estos materiales con el mismo modelo de evaluación aquí utilizado, pero con distintos evaluadores, a fin de validar el grado de objetividad del presente análisis; iv) comparar la propuesta de Artigal con otras opciones para la enseñanza de lenguas en la educación infantil como, por ejemplo, enfoque por temas (Ruiz 1990), enfoque a través de la literatura (Bonachía, Ojeda & Oyón 2000), enseñanza de contenidos integrada en otras materias curriculares (Ramírez & Serra 1999).

Por último, sería aconsejable llevar a cabo estudios comparativos con sujetos de esta edad que aprenden inglés como L3 en un contexto multilingüe pero con materiales diferentes, en los que se controlasen las variables contextuales e individuales, entre ellas, el tipo de material utilizado, y el nivel de aprendizaje alcanzado. Este análisis nos permitirían comprobar objetivamente si, en comparación con otros materiales utilizados en la misma edad y en contextos similares, la utilización de estos cuentos se correlaciona con un mayor nivel de comprensión y producción en el idioma por parte de los aprendices de inglés en educación infantil.

BIBLIOGRAFÍA

- Alderson, J. & Alan Beretta, eds. (1992): *Evaluating Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Artigal, J.M. (2002): *Teacher's book. Read for a story!* Barcelona: Joseph M. Artigal Editor S. L.: D.L.: B-35.764-2002.
- Artigal, JM. (1990^a): "Uso/adquisición de una lengua extranjera en el marco escolar entre los tres y los seis años". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8: 127-144.
- Artigal, JM. (1990^b): "Uso/Adquisición del lenguaje como construcción de territorio compartido". *Ponencias y Comunicaciones del 16 Congreso de AELFA*. Madrid: Insero/Ministerio de Asuntos Sociales, (pp. 147-159).
- Artigal, JM. (1998-99): *Ready for a story! English Foreign Language for Kindergarten Children*. Joseph Maria Artigal ed. Unpublished document.
- Artigal, JM. (Unpublished Manuscript). *Ready for a story! English Foreign Language for Kindergarten Children*.
- Atienza, JL. (1994): "Materiales curriculares ¿ Para qué ? ". *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 11: 12-21.
- Bonachía, MJ; Ojeda, J; y ML, Oyón. (2000): "Enseñanza precoz de la lengua extranjera y sus implicaciones en la asignatura de literatura infantil del idioma extranjero de M.L.E". *La formación de los maestros de la Unión Europea*. Congreso celebrado en la Universidad Autónoma de Madrid, 17-20 de Abril de 1997.
- Boxer, D. & L, Pickering. (1995): "Problems in the presentation of speech acts in ELT materials: the case of complaints". *ELT Journal*, 49,1:44-58.
- Breen, M. & C, Candlin. (1987): "Which materials ? A consumer's and designer's guide". En L. Sheldon ed. *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*. *ELT Documents*, 126. Londres: Modern English Publications.
- Cenoz, J. (1999): "Plurilinguismo temprano (Multilingual at an early age)". *Ikastaria*, 11:185-192.
- Cunningsworth, A. (1984): *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*. Londres: Heinman.
- Dubin, F. & Olshtain. (1986): *Course Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fitzpatrick, T. (2000): *Estudio europeo de los materiales de aprendizaje de idiomas. Informe Consolidado*. Enero-diciembre 2000. Londres: Centre for Information on Language Teaching (CILT).
- Grant, N. (1996): *Making the most of your Textbook*. Harlow: Longman.
- Jacobs, G. & A, Goatly. (2000): "The treatment of ecological issues in ELT course-books". *ELT Journal*, 54,3:256-264.

- Jiménez Catalán, R. (1997): “Los transversales en los libros de texto para la enseñanza del inglés en la ESO”. Jiménez Catalán, R. (coord.) *Los transversales en la clase de inglés*. Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- Johnson, R.K. Ed. (1989/1995): *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell.
- McDonough, J. & C, Shaw. (1993/1995): *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell.
- Mera Rivas, R. (1999): “Reading in recent ELT coursebooks”. *ELT Journal*, 53, 1:12.
- Miranda, A. (1990): “The vocabulary of the English Coursebooks: An analysis”. *RESLA*, 6:111-119.
- Molina, S. (1994): “Observaciones sobre el estado actual de la igualdad de oportunidades para ambos sexos en textos de inglés”. Encuentro.
- Ramírez, R.M. & T, Serra. (1999): “Proyecto integrado de lenguas”. *Aula de Innovación Educativa*, 87: 143-147.
- Roberts, J.T. (1995): “An Anatomy of Home-Study Foreign Language Courses”. *System*, 23, 4:513-530.
- Ruiz, U. (1990): “La segunda lengua en el preescolar: Una propuesta de diseño”. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 5, 57-68.
- Skierso, A. (1991): “Textbook selection and evaluation”. En M. Celce-Murcia ed. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle and Heinle.

NOTAS

¹ “Libros de texto para la enseñanza precoz del inglés: estudio comparativo”. *RESLA* (en prensa).

² Evaluación de la Comisión Europea de Educación y Cultura en 1999. Aporta información estadística del número de materiales existentes para el aprendizaje de idiomas en distintas. Información recopilada a partir del vaciado de catálogos de materiales publicados por editoriales europeas, listas de internet, y recursos disponibles en centros de profesorado. Nuestro estudio difiere de dicha evaluación en dos aspectos: a) incluimos una etapa de aprendizaje más temprana (3-5 años) y, evaluamos cualitativamente los materiales.

³ Proyecto de investigación BFF2000-0101 (DGYT)

⁴ Los datos preliminares se presentaron en inglés en el XXV Congreso Internacional de AEDEAN.

⁵ Por sistemático entendemos que todos los parámetros sean explícitos y se correspondan con pasos a seguir en una evaluación.

⁶ En el trabajo citado en la nota 1, explicamos detalladamente este modelo y justificamos los cambios realizados.

⁷ Cada uno de los pasos de cada fase resume todas las preguntas y subpreguntas que proponen los autores. Para más información, véase McDonough y Shaw 1995 (63-79) y el trabajo mencionado en la nota 1.

⁸ McDonough y Shaw 1995 recomiendan examinar al menos dos unidades del conjunto de materiales para realizar una evaluación interna efectiva, pero no plantean hacer la selección de las unidades al azar.

⁹ La evaluación aplicada según el modelo de McDonough y Shaw no contempla análisis del discurso, sino que se basa en la observación de los materiales pedagógicos para la enseñanza del inglés, siguiendo una guía de preguntas (que resumen los puntos enumerados) a las que se intenta dar respuesta. Se trata, en suma, de una evaluación preliminar que no excluye otro tipo de evaluación posterior (lingüística, icónica, discursiva, etc). En este artículo únicamente nos centramos en la observación preliminar.

