



COMILLAS
UNIVERSIDAD PONTIFICIA

ICAI

ICADE

CIHS

TRABAJO FIN DE GRADO EDUCACIÓN INFANTIL

PROYECTO DE INNOVACIÓN “HACIA UN BILINGÜISMO INCLUSIVO”

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

Alumna: Lucía Muñoz Luque

Director: Yolanda Osete Martínez y Lyndsay Renee Buckingham

Curso: 5º de Educación Primaria e Infantil

Fecha: 21 de abril de 2026

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

Este Trabajo de Fin de Grado presenta un proyecto de innovación que surge de la necesidad de dar un apoyo mayor y accesibilidad a los alumnos con necesidades educativas especiales en el contexto del aprendizaje bilingüe. Ya que cada vez se extiende más la educación bilingüe en España, el proyecto trata de sentar las bases a través de un *checklist* de detección de barreras de aprendizaje, y una guía de apoyo metacognitivo para un bilingüismo inclusivo.

A partir de la reflexión sobre el propio aprendizaje, las rutinas y el acceso al aprendizaje desde diferentes vías (DUA), han sido creados una serie de recursos, los cuales se organizan en función de las distintas fases del aprendizaje.

Asimismo, el/la maestro/a dispone de materiales de apoyo que le permiten identificar posibles barreras de aprendizaje de manera previa, intervenir durante el proceso de manera adecuada y evaluar la eficacia de las estrategias implementadas. A través de la aplicación de estos recursos se pretende que los alumnos incrementen su autonomía/ autorregulación, motivación, participación y aprendizaje, implicación y capacidad de estructurar el aprendizaje.

Palabras clave: inclusión, bilingüismo, metacognición, aprendizaje, recursos, autonomía, barreras y motivación.

ABSTRACT AND KEY WORDS

This Final Degree Project presents an innovation proposal that arises from the need to provide greater support and accessibility for students with special educational needs within the context of bilingual education. As bilingual education continues to expand in Spain, this project aims to establish foundational guidelines through a checklist for identifying barriers and a metacognitive support guide for inclusive bilingualism.

Based on reflection on one's own learning, the establishment of routines and access to learning through multiple pathways, a series of resources have been developed and organized according to the different phases of the learning process.

Furthermore, teachers are provided with support materials that enable them to identify potential learning barriers in advance, intervene appropriately during the process and evaluate the effectiveness of the implemented strategies. Through the application of these resources, the aim is to enhance students' autonomy and self-regulation, motivation, participation, engagement, and their ability to structure their own learning.

Key words: inclusion, bilingualism, metacognition, learning, resources, autonomy, barriers and motivation.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	5
2. MARCO TEÓRICO	10
2.1 LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA: ESTRUCTURA Y CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES	10
2.2 RETOS Y DESAFÍOS DEL BILINGÜISMO EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL	12
2.3 BILINGÜISMO Y NECESIDADES ESPECIALES EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL: barreras para el aprendizaje y la participación y recursos de apoyo	13
3. PROPUESTA	17
3.1 PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA.....	17
3.2 OBJETIVOS DE LA PROPUESTA	21
3.3 METODOLOGÍA	22
Recursos empleados:	23
3.4 IDENTIFICACIÓN DE LAS PRINCIPALES BAP EN E. INFANTIL: <i>checklist</i> como herramienta de detección precoz.....	24
3.5 GUÍA DE APOYO METACOGNITIVO PARA UN BILINGÜISMO INCLUSIVO	29
DESARROLLO DE LA SESIÓN	31
PARA EL MAESTRO	35
RECURSO COMPLEMENTARIO. IMÁGENES.....	37
3.6 CRONOGRAMA.....	38
3.7 EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA	39
4. CONCLUSIONES	41
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42
6. ANEXOS	46
ANEXO 1.1	46
ANEXO 1.2	47
ANEXO 1.3	50
ANEXO 2.1	51
ANEXO 3.1	55
ANEXO 3.2	57
ANEXO 4.1	59
ANEXO 5.1	60

ANEXO 6.1	61
ANEXO 6.2	62
ANEXO 6.3	63

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Sabemos que cada uno de los alumnos que encontramos en la escuela es único y cuenta con unas características personales, cognitivas, emocionales y sociales propias. Esta realidad presente en el contexto educativo ha sido respaldada por diferentes autores, como Vygotsky con su teoría sociocultural (1978), así como Howard Gardner con su teoría de las inteligencias múltiples (1983) o el propio marco normativo actual en España, concretado en la Ley Orgánica 3/2020, el cual subraya la importancia de atender a la diversidad en el alumnado y promover una educación inclusiva (LOMLOE, 2020). Esta diversidad es una realidad de todas las aulas y constituye una riqueza, pero también un reto para el sistema educativo. Crear un entorno educativo productivo, significativo e inclusivo implica reconocer, valorar y atender esas diferencias individuales desde una perspectiva de equidad. No se trata de ofrecer lo mismo a todos, sino de proporcionar al alumno lo que necesita para aprender y desarrollarse plenamente.

En este sentido, la atención a la diversidad se convierte en uno de los pilares fundamentales de una educación de calidad. Los centros educativos actuales, caracterizados por una creciente heterogeneidad del alumnado, deben apostar por modelos pedagógicos que promuevan la inclusión y la participación de todos los alumnos. Esta necesidad se incrementa en aquellos contextos donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla, en parte, en una lengua extranjera, como ocurre en los programas bilingües o simplemente en el área de aprendizaje del inglés.

El siguiente proyecto de innovación toma como base el proyecto “All Aboard”, actualmente en curso, centrándose en la búsqueda, diseño y aplicación de nuevas estrategias metodológicas que puedan implementarse en el aula para apoyar al alumnado en las asignaturas impartidas en lengua extranjera, concretamente en inglés. El foco se sitúa en aquellos alumnos que presentan dificultades específicas de aprendizaje, quienes suelen encontrar mayores barreras en contextos bilingües si no se cuenta con apoyos adecuados. Las actividades, metodologías y recursos planteados podrán ser aplicados y útiles para todo tipo de alumnos, sin necesidad de una dificultad de aprendizaje específica, favoreciendo una verdadera inclusión.

El proyecto "All aboard" nace de una necesidad claramente identificada: la falta de recursos, estrategias y apoyos específicos dentro del aula de inglés para el alumnado ACNEAE (alumno con necesidades específicas de apoyo educativo). En muchos centros, la respuesta educativa habitual ante estas dificultades consiste en sacar a los alumnos del aula para recibir apoyos externos. Sin embargo, esta práctica, lejos de favorecer la inclusión, suele privarles de oportunidades reales de aprendizaje, participación e interacción con sus iguales. Además, con frecuencia los apoyos que reciben fuera del aula no están alineados con los contenidos ni con la metodología utilizada en las clases bilingües, lo que genera una desconexión entre lo que el alumno aprende y lo que se trabaja en el aula ordinaria.

Actualmente la educación bilingüe está muy extendida en España. Los datos muestran un enorme crecimiento de los programas bilingües en España desde principios de los años 2000. La implementación de la educación bilingüe en la Comunidad de Madrid fue en 2001 y en Andalucía en 2005, entre otras comunidades autónomas. Según los datos el curso 2010-2011 había 240.154 alumnos en programas bilingües y en 2019-2020 la cifra aumentó hasta 1,4 millones de alumnos, con un incremento de casi el 498% en menos de una década. En cuanto a los centros educativos, en los últimos 10 años en España los centros educativos bilingües se han duplicado, pasando de 3775 en 2011 a 7372 en 2020/2021, con un claro predominio de programas en lengua inglesa.

Los datos más recientes del Ministerio de Educación reflejan además el alto grado de implantación de la enseñanza en lengua extranjera en el sistema educativo español. Según la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Enseñanza de Lenguas Extranjeras (curso 2021-2022), el 46,6% del alumnado de Educación Primaria recibió parte del currículo en una lengua extranjera, principalmente el inglés.

En el caso de la Comunidad de Madrid, según el documento "Datos y Cifras de la Educación 2023- 2024" de la Comunidad de Madrid, más de la mitad de los colegios públicos en Infantil y Primaria de Madrid tienen Bilingüismo con inglés integrado en parte del currículo, concretamente el 50,7%. Además, diversas investigaciones indican que en Educación Secundaria el porcentaje de centro totalmente bilingües en Madrid alcanza alrededor del 63,6%. A nivel nacional, una estadística oficial del

Ministerio de Educación (curso 2021-2022), 46,3% de los centros de Primaria en España ofrecieron enseñanza en algún idioma extranjero

Sin embargo, a pesar de este notable incremento, no se han desarrollado de forma paralela suficientes medidas para atender al alumnado con mayores necesidades educativas en este ámbito. En el caso de aplicarlas muchas veces encontramos alumnos fuera del aula o haciendo actividades que nada tienen que ver con el contenido, por lo que excluyen al alumno de un aprendizaje apropiado.

Sabemos que los alumnos con necesidades educativas especiales requieren apoyos específicos debido a sus dificultades añadidas que presentan en áreas como la lengua o las matemáticas. Si ya encuentran obstáculos en su lengua materna, estos se identifican cuando el proceso de enseñanza se realiza en una lengua extranjera. Por ellos, este proyecto surge de la necesidad de intervenir en un ámbito que carece aún de suficientes investigaciones y propuestas prácticas: la enseñanza del inglés en contextos bilingües con alumnado ACNEAE.

Con el proyecto “All aboard” se pretende identificar las principales barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) de los alumnos con la lengua extranjera del inglés y proporcionar apoyos adecuados, estrategias metodológicas y recursos que eviten la memorización mecánica y lagunas de conocimiento en estas áreas, buscando crear aprendizajes significativos, comprensibles y funcionales accesibles para todos.

Para ello, resulta fundamental que el profesorado esté capacitado para analizar los contextos educativos actuales, caracterizados por una gran diversidad, y para diseñar prácticas pedagógicas flexibles, adaptadas y basadas en principios inclusivos. En este proyecto se hará pondrá énfasis en la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación, siguiendo un enfoque alineado con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que promueve ofrecer múltiples formas de representación, expresión y motivación.

Según la ONCE (2017), España ha optado por la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en centros ordinarios, con un porcentaje aproximado del 80%. Este avance supone un importante logro a nivel legislativo y social. No obstante, diversos expertos como Poza, Echeita y Rodríguez (como se citó en Fundación ONCE, 2017) señalan que los modelos de enseñanza no han variado evolucionado al mismo ritmo, y que siguen siendo necesarias más investigaciones,

innovaciones metodológicas y recursos específicos que garanticen una inclusión real y efectiva, especialmente en contextos bilingües, proporcionando metodologías más inclusivas, investigación e innovación. Como afirman los mismos autores sigue existiendo una clara tendencia de situar el problema en el alumno, continuando la práctica de sacar al alumno del aula para recibir apoyo. Esto implica no solo una pérdida de oportunidades de aprendizaje e interacción con el grupo de iguales, sino también un posible estigma que afecta a su autoestima y sentido de pertenencia. Por tanto, la respuesta educativa debe orientarse hacia apoyos dentro del aula, colaborativos y ajustados al contexto real de enseñanza.

Por ello, esta situación pone de manifiesto la dificultad añadida que supone el programa bilingüe para el alumnado ACNEAE y la importancia de identificar sus necesidades específicas en relación con la lengua extranjera para diseñar estrategias y recursos que reduzcan al máximo las barreras de aprendizaje.

Partiendo de esta necesidad clara, este Trabajo de Fin de Grado se centra en el desarrollo de estrategias metacognitivas con el fin de garantizar un bilingüismo más inclusivo, centrándose en la etapa de Educación Infantil. Ya en esta etapa se inicia el contacto con una lengua extranjera, generalmente el inglés, mediante canciones, juegos, rutinas, cuentos y actividades manipulativas. Intervenir desde edades tempranas permite prevenir futuros desfases y consolidar una adecuada base para el aprendizaje posterior.

Este proyecto propone una guía de recursos en Educación Infantil para abordar las diferencias individuales en el aprendizaje del inglés desde una perspectiva inclusiva y metacognitiva. Esta guía se basa en las principales barreras que se detectan en esta etapa y tiene en cuenta que en Infantil el aprendizaje se organiza de forma globalizada y vivencial. Proponer apoyos desde este nivel puede contribuir a evitar el agravamiento de dificultades en Primaria, donde el acceso al currículo depende en gran medida de la comprensión de la lengua extranjera.

Los recursos propuestos guardarán una gran relación con la metacognición, ya que esta permite a todos los alumnos desarrollar estrategias cognitivas de acceso al contenido desde la motivación, autoconocimiento y autorregulación, dándoles herramientas de aprendizaje imprescindibles para avanzar en el conocimiento. Estas herramientas servirán como orientación para el docente, de manera que puedan ser

incorporadas en la gran parte de las sesiones, adecuándose a las necesidades, el espacio, el tiempo, etc. Los recursos que se consideren útiles podrán transferirse a etapas posteriores tras las pertinentes adaptaciones. De este modo, el proyecto “All Aboard” aspira a convertirse en una herramienta que impulse una enseñanza del inglés más universal, inclusiva y accesible para todos los alumnos desde los primeros años de escolarización.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA: ESTRUCTURA Y CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES

La presente propuesta de innovación se sitúa en el marco de la etapa de Educación Infantil, primera etapa del sistema educativo español. Se trata de una etapa de carácter voluntario que abarca desde el nacimiento hasta los seis años de edad y que tiene como finalidad contribuir al desarrollo integral en los niños y niñas en todos sus ámbitos. Aunque no es obligatoria, la Educación Infantil cumple una función esencial en la compensación de desigualdades y en la creación de bases sólidas para los aprendizajes posteriores.

Los principios que regulan esta etapa educativa se recogen en la Ley Orgánica 2/2006, modificada por la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020), así como en el real Decreto 95/2022, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Estos documentos ponen el acento en una concepción educativa centrada en el bienestar del alumnado, en el respeto a los ritmos de desarrollo y en la necesidad de ofrecer experiencias de aprendizaje ricas, variadas y significativas.

Esta etapa se estructura en dos ciclos que responden a los diferentes momentos evolutivos de los niños: el primer ciclo, de 0 a los 3 años, y el segundo ciclo, de los 3 a los 6 años. Ambos ciclos comparten una misma finalidad: favorecer el desarrollo integral del niño y la niña en los ámbitos físico- motor, afectivo-emocional, social, cognitivo, lingüístico, artístico y moral, promoviendo la autonomía personal, la construcción de una imagen positiva de sí mismos y la adquisición progresiva de hábitos de convivencia y respeto.

Desde una perspectiva pedagógica, la LOMLOE y el RD 95/2022 subrayan que el aprendizaje en esta etapa deber ser globalizado, activo y basado en la experiencia. No se trabaja por asignaturas estancas, sino a través de situaciones de aprendizaje, proyectos, juegos y actividades que parten de los intereses del alumnado y conectan con su realidad. El juego se reconoce como el principal motor del aprendizaje en Infantil, ya que permite explorar, experimentar, comunicarse y construir conocimientos de manera natural.

El currículo de la etapa se organiza en tres grandes áreas, que se encuentran interrelacionadas entre sí:

- **Crecimiento en armonía**, que engloba el desarrollo de la identidad, la autonomía personal, el conocimiento del propio cuerpo, el cuidado de la salud y el bienestar emocional.
- **Descubrimiento y exploración del entorno**, que se centra en la relación con el medio físico, social y natural, fomentando la curiosidad, la observación, la experimentación y la construcción de nociones básicas relacionadas con el espacio, el tiempo y la cantidad.
- **Comunicación y representación de la realidad**, que incluye el desarrollo del lenguaje oral, el acercamiento a la lengua escrita, la expresión artística, musical y corporal, así como otras formas de representación simbólica.

Otro aspecto fundamental recogido en la LOMLOE es la atención a la diversidad y el enfoque inclusivo de la etapa. La ley establece que todos los niños y niñas deben recibir una respuesta educativa ajustada a sus necesidades, favoreciendo la igualdad de oportunidades y evitando cualquier tipo de discriminación. Esto implica adaptar las metodologías, los materiales y los apoyos para que todo el alumnado pueda participar activamente en las experiencias de aprendizaje, respetando sus ritmos y estilos.

Asimismo, la evaluación en Educación Infantil tiene un carácter global, continuo y formativo. No se orienta a calificar ni a seleccionar, sino a conocer el desarrollo de cada alumno, identificar sus progresos y necesidades y ajustar la intervención educativa. La observación sistemática y el diálogo con las familias se convierten en herramientas clave para acompañar el proceso educativo de esta etapa.

Dentro de este marco, el segundo ciclo de Educación infantil (3-6 años) adquiere especial relevancia en este proyecto, ya que es en esta etapa cuando se inicia de forma progresiva el contacto con una lengua extranjera, generalmente el inglés. A través de juegos, canciones, rutinas, cuentos y actividades manipulativas, el alumnado comienza a familiarizarse con una nueva lengua en un contexto lúdico y natural. Este primer acercamiento resulta fundamental para sentar las bases del aprendizaje posterior y, al mismo tiempo, puede suponer una dificultad añadida para aquellos que presentan necesidades educativas específicas si no se cuentan con apoyos adecuados desde el inicio.

El DUA es un enfoque del que se hace mucho uso en infantil, facilitando el aprendizaje desde múltiples vías, haciéndolo así más accesible, mediante juegos,

canciones, la manipulación, el movimiento del cuerpo o lo visual entre otros medios. La LOMLOE habla en múltiples ocasiones de la necesidad de trabajar a través del DUA. Por ello, es una necesidad mayor centrar la propuesta en el aspecto de la motivación del alumno, así como en la consciencia de su propio aprendizaje, lo cual se pasa por alto en muchas ocasiones cuando hablamos de niños con dificultades específicas. En definitiva, el objetivo final es crear una guía que facilite la adquisición de aprendizajes autorregulados, cuyos componentes son la metacognición, la cognición y la motivación.

Por ello, situar una propuesta de innovación en esta etapa supone una oportunidad clave para intervenir de forma preventiva, inclusiva y ajustada al desarrollo infantil, favoreciendo una educación más equitativa desde los primeros años de escolarización.

2.2 RETOS Y DESAFÍOS DEL BILINGÜISMO EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

A pesar de que la educación bilingüe en esta etapa no es un programa obligatorio a nivel estatal, el currículo determina de manera clara que en el segundo ciclo de Infantil (3-6 años) ha de existir una primera aproximación a una lengua extranjera, siendo en la mayoría de los casos el inglés. *“En el segundo ciclo de la educación infantil se fomentará una primera aproximación a la lengua extranjera.”* (RD 95/2022, art. 14.5)

La educación bilingüe en España ha aumentado significativamente en las últimas décadas, ofreciendo una nueva perspectiva a la educación. Este enfoque bilingüe tan extendido actualmente en España ofrece una exposición lingüística significativa en contextos curriculares reales.

Múltiples investigaciones y autores (Cummins, 1979); (Bialystok, 2001); (Dylman & Björkman, 2019) muestran que la educación bilingüe trae beneficios lingüísticos a la hora de aprender la lengua extranjera e incluso la materna, así como en la adquisición de aprendizajes significativos aplicados a contextos reales. Pero también, la experiencia consta de como los alumnos que tienen dificultades para la adquisición de la lengua extranjera tendrán dificultades asociadas en el resto de las asignaturas. Al no haber una buena base del inglés, la comprensión de otros contenidos se verá muy retrasada si no proporcionamos apoyos adecuados.

En la etapa de Educación Infantil cuando se trabaja el inglés, en los colegios bilingües se busca que los alumnos se familiaricen con la lengua desde una edad temprana, para facilitar el aprendizaje de esta en primaria. Pero la ley deja muy claro que el inglés ha de ser vehicular, no un contenido académico aislado o una asignatura concreta de inglés como podemos encontrar en la etapa de primaria. Con este objetivo la Comunidad de Madrid estableció la extensión del programa bilingüe de infantil al segundo ciclo, Orden 988/2023, por el cual los alumnos de los centros privados concertados han de tener un contacto oral diario mínimo, así como sesiones de comprensión y expresión oral. La extensión original se estableció para centros públicos en 2017, Orden 2126/2017, del 15 de junio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula la extensión del Programa Bilingüe español-inglés al segundo ciclo de Educación Infantil en los colegios públicos bilingües de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid. Después se hizo extensivo a centros concertados en 2023. Por ello, el inglés se trabaja mediante el aprendizaje implícito (no consciente) el uso funcional del idioma mediante rutinas y actividades cotidianas, metodologías activas, como el juego, el movimiento o canciones y una exposición a la lengua siempre contextualizada. Esto se establece en coherencia con el Real Decreto 95/2022 que recoge una vez más la importancia de realizar aprendizajes a través de situaciones de aprendizaje significativas.

Además, al no haber en la etapa de Educación Infantil asignaturas, sino tres áreas principales, la adquisición del inglés se integra en el área de la Comunicación y representación de la realidad. Esta área incluye el lenguaje oral, los lenguajes artísticos y la iniciación a lenguas extranjeras, como queda indica el Real Decreto 95/2022. Por tanto, aunque los contenidos de la lengua extranjera se encuentran dentro de la tercera área de Comunicación, se trabajan de manera globalizada y contextualizada con los contenidos de otras áreas.

2.3 BILINGÜISMO Y NECESIDADES ESPECIALES EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL: barreras para el aprendizaje y la participación y recursos de apoyo

Como sabemos en el aula encontramos gran diversidad de alumnos y será imprescindible identificar las diferentes necesidades especiales que podemos encontrar. En Infantil encontramos el término de retraso global del desarrollo (que son aquellos niños que cuando pasan a primaria suelen tener discapacidad intelectual, o

un gran desfase en casi todas las áreas) o dificultades en el aprendizaje, ya que en algunos casos puede ser pronto para dar un diagnóstico. Estos retrasos del desarrollo y dificultades tempranas serán nuestros signos de alerta para realizar futuras evaluaciones y trabajar en Infantil, ya que todo refuerzo tendrá consecuencias positivas a futuro.

Debido a la investigación y a la experiencia, en la etapa de Educación Infantil encontramos de manera más frecuente las siguientes dificultades vinculadas con las áreas del desarrollo, que influyen (entre otras cosas) en la adquisición del inglés.

- **Dificultades de conducta y autorregulación**
- **Dificultades en la expresión y/o comprensión**
- **Dificultades de razonamiento lógico-matemático**
- **Dificultades en la motricidad gruesa y fina**
- **Dificultades en la interacción social**
- **Dificultades al no comprender la lengua materna del país (alumnos extranjeros)**

Estos podrían ser signos tempranos que anticipan dificultades de aprendizaje (sin diagnóstico aun)

Cuando vamos a decidir qué actividades, recursos o apoyos vamos a proporcionar al alumno, es importante saber si la necesidad surge solo cuando se hace uso de la lengua extranjera o también en el resto de las áreas, aunque sean en la lengua materna. Como indica (Marín Serrano, 2017) muchas veces se confunden necesidades específicas de aprendizaje con desfases únicamente relacionados con una escasa adquisición de la lengua extranjera. Por ello, debemos comparar con otras áreas, para ver si la barrera es únicamente el idioma. Dependiendo de esto los apoyos deberán aplicarse con mayor o menor intensidad.

En la investigación “Educación bilingüe y dificultades de aprendizaje” Marín Serrano (2007) queda claramente expuesto como el fracaso escolar depende de muchos factores y no se puede atribuir al bilingüismo. Por ende, Cummins (2000) y Baker (1996) hablan de los factores de deberían analizarse para llegar a estas conclusiones, que necesariamente han de ser muy variados.

Aunque en algunos casos la educación bilingüe, en los niños con dificultades, puede contribuir a una aceleración del desarrollo de las actividades cognitivas, por la reorganización funcional que implica aprender un nuevo idioma, en muchos casos la educación bilingüe puede provocar enlentecimiento del procesamiento de la información. Aprender dos idiomas supone una sobrecarga de información que si no se trabaja de apropiada manera puede generar barreras significativas en los alumnos con dificultades y suponer un problema añadido a su situación.

En muchos casos nos encontramos con el bilingüismo como barrera, cuando no tendría por qué ser así.

El bilingüismo nunca es la causa de ninguna dificultad específica, puede agravar la dificultad, pero nunca es la causa. No obstante, el aprendizaje de una segunda lengua para los alumnos con necesidades especiales supone diferentes barreras que no suelen tenerse tan en cuenta como en otras áreas del aprendizaje, desembocando más frecuentemente en el aislamiento o falta de apoyos, dando por perdida la situación hasta “más adelante”.

Para los niños con retraso global del desarrollo el aprendizaje del inglés ha de ser de manera mucho más gradual que para los niños con desarrollo normativo, ya que la empezarán a adquirir más tarde y deberá dilatarse más durante el tiempo. Como afirma Kormos, J (2017) en su obra *The second language learning processes of students with specific learning difficulties*, los alumnos con necesidades requieren más tiempo y exposición para adquirir una segunda lengua. Estas variedades provocan diferentes maneras de plantear las sesiones, que en la mayoría de los casos acaban en un apoyo fuera del aula o clases no adaptadas a los ritmos de aprendizaje de estos alumnos. Por otro lado, Booth y Ainscow (2011) en *Index for Inclusion* recalcan que la inclusión implica siempre adaptar los ritmos a las necesidades de los alumnos, que estos sean flexibles, así como evitar la segregación.

Aunque algunos expertos argumentan que, para los alumnos con un severo retraso del lenguaje, cuando el nivel de la segunda lengua es claramente inferior, la mejor alternativa es centrarse en una sola lengua (Marín Serrano, 2007), el aprendizaje de una segunda lengua es beneficioso para todos los alumnos si se trabaja de la manera adecuada. Para evitar la segregación de los alumnos en el ámbito del inglés como

suele ocurrir, con el objetivo de retomar el aprendizaje de la segunda lengua en el futuro, las formas de enseñar inglés han de basarse en el DUA.

Los alumnos con dificultades relacionadas con el lenguaje se ven afectados por el bilingüismo en el aula, ya que al tener problemas para procesar los niveles superiores (sintáctico, semántico o pragmático) podría encontrarse incapaz de seguir las clases de inglés (o cualquier discurso o explicación en esta segunda lengua). Uno de los problemas principales es que desembocará en la no participación de las interacciones comunicativas en el aula. La resolución que se suele dar en casos como este es que el alumno reciba los contenidos del currículo en la lengua materna o recibiendo apoyo fuera del aula. Como afirma Sparks, R (2012), las dificultades en la primera lengua afectan directamente al aprendizaje de la segunda lengua.

Los alumnos con dificultades en la decodificación encuentran mayores problemas con el inglés ya que los sonidos son diferentes. Según estudios sobre la enseñanza del inglés en alumnos con dislexia (ISEP, s. f.) estos alumnos encuentran mayores dificultades en la correspondencia grafema-fonema y en las irregularidades ortográficas del inglés. Debido a la ortografía profunda del inglés y a su escasa correspondencia entre letras y sonidos, los alumnos con dificultades en la decodificación presentan problemas mayores en la identificación y producción de fonemas (Kormos y Csizér, 2010; Nijakowska, 2010)

“La posibilidad de poder hablar en dos lenguas es un privilegio y un recurso educativo que no debería negarse a nadie”. Marín Serrano (2007)

3. PROPUESTA

Debido a las demandas actuales en el sistema educativo español, en el que el bilingüismo desempeña un papel fundamental, surge la presente propuesta basada en una guía de apoyo metacognitivo para un bilingüismo inclusivo. Su objetivo principal es facilitar el acceso al aprendizaje del inglés a todo el alumnado desde el enfoque DUA, así como incrementar la motivación mediante el desarrollo progresivo de la autonomía del alumno. A continuación, se explicará detalladamente estructura de la guía, así como los principios metacognitivos que la sustentan. Pero, la finalidad de esta es que los alumnos adquieran aprendizajes más autónomos desde edades tempranas, mejorando así su acceso a la lengua inglesa mediante el uso de materiales que favorezcan su implicación y motivación en el aula. Todo ello se apoya en poner a su alcance andamiajes temporales que facilitan tanto la acción como la reflexión en el proceso de aprendizaje.

3.1 PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

Tras toda la información previamente expuesta, es evidente que en la etapa de Educación Infantil (concretamente el segundo ciclo) se encuentran niños con diferentes necesidades educativas, que influyen en la adquisición de aprendizajes, y eso repercute en el área en la cual nos centramos, el inglés. A pesar de que esta etapa se caracteriza por ser demasiado temprana para hablar de diagnósticos, exceptuando casos de mayor gravedad, sí que es posible identificar las barreras a las que se enfrentan, dependiendo de sus necesidades a la hora de aprender una nueva lengua.

A pesar de que en Infantil todavía no hay asignaturas, esta etapa es clave para adquirir una buena base y que no se produzca un desfase en el futuro debido a la transmisión de conocimientos en la lengua extranjera del inglés.

Para conseguir que este aprendizaje supere barreras de comprensión, motivación y atención, entre otras, esta propuesta tiene como base el desarrollo de estrategias metacognitivas. Esta es la capacidad de una persona para supervisar y dirigir intencionadamente su aprendizaje. Las estrategias cognitivas que proponemos son aquellas de las que se hacen uso para supervisar el propio pensamiento.

Desde una perspectiva inclusiva, la metacognición resulta especialmente beneficiosa para el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, ya que les proporciona

herramientas para comprender y regular su propio proceso de aprendizaje. Muchos de estos alumnos no fracasan por la falta de capacidad, sino por no disponer de estrategias eficaces para afrontar las tareas, organizar la información o manejar la frustración que les generan sus errores. La metacognición les permite identificar qué saben, qué no saben todavía y qué pueden hacer para avanzar.

Zimmerman ofrece una descripción de lo que es para él un alumno regulado, la cual resulta útil para vislumbrar el objetivo final de la propuesta.

«Estos alumnos son proactivos en sus esfuerzos para aprender porque son conscientes de sus fortalezas y limitaciones, y porque se guían por objetivos establecidos por ellos mismos y por estrategias relacionadas con tareas concretas, como, por ejemplo, usar una suma aritmética para comprobar el resultado de una resta. Estos alumnos supervisan su conducta en lo que respecta a sus objetivos y reflexionan sobre su eficacia cada vez mayor. Eso mejora su satisfacción personal y su motivación para seguir mejorando sus métodos de aprendizaje». (Zimmerman, 2010, p.41)

Una de las principales creencias erróneas sobre la metacognición es que solo se desarrolla en alumnado de mayor edad (adolescentes y jóvenes maduros). En cambio, en la “Guía de metacognición” de la Fundación La Caixa (2023), queda recogido como múltiples estudios muestran que niños de tres años son capaces de adquirir un amplio abanico de conductas metacognitivas y autorreguladoras, como establecerse objetivos y autocomprobar su grado de comprensión.

Esta propuesta de innovación se basa en el establecimiento de diferentes estrategias en el aula para el área de inglés, con el objetivo de desarrollar conductas **metacognitivas** y **autorreguladas**, más que una serie de actividades concretas. Esto se debe a que la investigación y la experiencia muestran de manera evidente que las barreras más difíciles de superar para los alumnos con dificultades son la falta de motivación, no comprender lo que aprenden y porqué lo aprenden. Es de gran necesidad intervenir en esta parte más emocional, tenerla en cuenta y ayudar a los alumnos a avanzar en sus propias estrategias de aprendizaje, las cuales respetan los diferentes ritmos, pero no privan a ningún alumno de hacerse consciente de su propio aprendizaje.

Los aprendizajes autorregulados son aquellos que hacen conscientes a los alumnos de sus fortalezas y debilidades y de las estrategias que ellos mismos llevan a cabo para aprender. Estos motivan a los alumnos a aprender y a desarrollar estrategias que promuevan su aprendizaje. La autorregulación es, por tanto, uno de los principales beneficios de la metacognición. Los alumnos aprenden progresivamente a planificar su trabajo, controlar la ejecución del mismo y autoevaluarse según los resultados. En el caso del alumnado con dificultades, este proceso resulta esencial, ya que suelen presentar problemas para mantener la atención, la motivación, la organización, así como la persistencia en la tarea. La metacognición consigue estructurar el aprendizaje en pasos claros, aumentando así la sensación de control sobre lo que hace, aunque los conocimientos del idioma no estén todavía suficientemente integrados.

Además, la metacognición tiene un impacto directo en la **motivación**, que es uno de los elementos clave del aprendizaje autorregulado. Cuando los alumnos comienzan a comprender cómo aprenden, cómo pueden mejorar, cuáles son sus fortalezas, etc, su percepción de competencia aumenta. La metacognición facilita que a los alumnos comiencen a sentirse capaces de progresar y este cambio de autoimagen es especialmente relevante en el alumnado con dificultades específicas, que a menudo acumulan experiencias de fracaso y baja autoestima académica, concretamente en inglés. Teng (2025), realizó un estudio con 627 estudiantes en el cual pudo comprobar la existencia de una relación recíproca entre autoeficacia y el uso de estrategias metacognitivas, de modo que los estudiantes empleaban con mayor frecuencia estrategias de planificación, supervisión y evaluación del aprendizaje tendían también a mostrar mayor confianza en sus capacidades. Aunque en este estudio se centra en estudiantes universitarios, diversas investigaciones hablan de como este mismo beneficio de la metacognición se da desde edades mucho más tempranas. Según John H. Flavell (1979), los niños empiezan progresivamente a tomar conciencia de sus propios procesos cognitivos, lo que constituye la base del desarrollo de la metacognición y del control del aprendizaje. También, estudios posteriores han demostrado que incluso en Educación Infantil los niños pueden mostrar formas iniciales de planificación, supervisión y evaluación, especialmente cuando el docente proporciona apoyos adecuados y oportunidades para reflexionar sobre lo que trabajan (Whitebread et al., 2009). Además, el modelo de aprendizaje autorregulado propuesto

por Zimmerman (2002) señala que la percepción de autoeficacia desempeña un papel fundamental en la motivación del alumnado para utilizar estrategias metacognitivas.

En relación con la motivación, es también imprescindible cuestionar si las actividades en el aula (sobre todo en inglés al suponer una carga cognitiva mayor) son de un nivel adecuado. John Sweller (1988) habla de esto mismo en su modelo “grado de dificultad de ricitos de Oro”. Sabemos que la memoria de trabajo no es ilimitada y hay que aprovecharla al máximo con las estrategias metacognitivas adecuadas. Por ello, también se propone hacer al alumno consciente del propio conocimiento de la tarea, de uno mismo y de las estrategias posibles. Esto nos dará muchas pistas a los maestros en cuanto a la motivación del alumno y donde pueden existir barreras de aprendizaje, posiblemente relacionadas con la motivación. El no hacer uso de estas estrategias puede provocar que el alumno no acepte el reto o que sufra una sobrecarga cognitiva, como indica Sweller (1988). Por ello, la memoria de trabajo es un factor que hay que tener muy en cuenta en esta etapa, pues si la carga cognitiva de la actividad supera la capacidad del alumno la motivación disminuye en gran medida.

El objetivo principal en cuanto a la motivación es que el alumno aprenda a gestionarla, al ser un elemento tan relevante en el aprendizaje. Pero en la etapa de Educación Infantil, todavía no pueden regular su motivación, por eso es tarea de los profesores, a la hora de diseñar los recursos metacognitivos, las tareas y los objetivos a establecer. El autocontrol sobre sí mismos un proceso metacognitivo que se debe trabajar en esta etapa de aprendizaje. El alumno deberá de decidir entre aquellas actividades que proporcionan una recompensa inmediata y aquellas que no. Por ello adquiere tanta relevancia equilibrar los objetivos a corto plazo y los objetivos de aprendizaje con recompensas a largo plazo, para que en el futuro sean ellos mismos los que lo regulen. No todas las actividades pueden ser para “aprender algo que en el futuro les ayudará a comunicarse”, habrá que combinar con aprendizajes que les sirvan “para un juego” o para “obtener un premio”.

La metacognición también es beneficiosa en cuanto que promueve una **actitud activa** ante el aprendizaje. Los alumnos se convierten en el centro de su aprendizaje y toman las riendas del mismo, aprendiendo a formularse preguntas a sí mismos, a comprobar si han entendido, aprender a pedir ayuda y a buscar variadas soluciones ante una

misma tarea. Concretamente en el área de inglés supone una dificultad añadida para muchos alumnos, por el uso de una lengua que no dominan y esto genera bloqueos inseguridad y desmotivación en ellos. Por ello, la metacognición resulta tan beneficiosa en esta área, por como aproxima a los alumnos a las situaciones comunicativas sin miedo al error. Por ende, las rutinas metacognitivas sencillas de las que se hacen uso en Infantil enseñan al alumno a anticipar lo que van a escuchar o decir, comprobar si han comprendido la consigna en inglés, identificar que palabras conocen y cuales no o reflexionar sobre que les ha ayudado a aprender una canción o una rutina concreta. Esto favorece la organización mental del aprendizaje lingüístico y evitan la memorización mecánica sin comprensión. Así lo explican McNamara y Scott, (2001), entre otros muchos autores relevantes. Además, como argumentan Leclercq, (2023) el uso de estrategias metacognitivas que ofrecen distintos tipos de actuación ayuda al desarrollo de la flexibilidad cognitiva, lo cual es muy beneficioso ya que los alumnos con dificultades tienden a utilizar siempre las mismas estrategias, aunque no les sean efectivas: la metacognición les enseña que pueden modificar estrategias si algo no da resultado, lo que es especialmente útil en el aprendizaje de idiomas, donde se emplea la comprensión oral, expresión, memoria y el uso del contexto.

Por todo ello, introducir estructuras metacognitivas desde la etapa de Educación Infantil puede marcar una diferencia significativa en el recorrido académico del alumnado con dificultades específicas, especialmente en contexto bilingües.

3.2 OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

El objetivo general de la propuesta es diseñar una guía didáctica de metacognición dirigida a la etapa de Educación Infantil en el área de lengua extranjera (inglés), orientada a favorecer la comprensión lingüística, la motivación y la autorregulación del alumnado, con especial atención a aquellos que presentan dificultades de aprendizaje.

La propuesta pretende establecer una base sólida desde edades tempranas en inglés que permita prevenir la aparición de grandes barreras en el futuro, especialmente en contextos educativos bilingües. Se parte de la idea de que el desarrollo temprano de habilidades metacognitivas facilita una mayor conciencia sobre cómo se aprende, lo que repercute positivamente en el rendimiento académico y en la inclusión educativa (Flavell,1979; Zimmerman, 2002) estructurada, aplicable a las sesiones de infantil en

el área de inglés, creando una base más sólida para disminuir la existencia de barreras en el futuro, sobre todo en centros bilingües.

A través de la metacognición el objetivo es que a los alumnos incrementen su:

1. Autorregulación/ autonomía
2. Motivación (se ven capaces de progresar)
3. Participación y aprendizaje
4. Accesibilidad ante el aprendizaje
5. Actitud activa ante el aprendizaje
6. Capacidad de estructurar el aprendizaje
7. Detección de barreras de aprendizaje

3.3 METODOLOGÍA

En cuanto a la metodología empleada en esta propuesta de innovación, adquiere un papel central las metodologías activas, ya que sitúan al alumnado como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, favoreciendo su participación, implicación y construcción significativa del conocimiento. Estas metodologías basadas en la experiencia y la reflexión, resultan especialmente relevantes en el aprendizaje de una lengua extranjera, al promover contextos comunicativos reales y el desarrollo de habilidades cognitivas.

Asimismo, esta propuesta de innovación da mucha importancia a potenciar las funciones ejecutivas desde la infancia, entendidas como el conjunto de habilidades cognitivas que permiten planificar, organizar, regular la conducta y tomar decisiones de manera consciente. En particular, pone el foco en el desarrollo del aprendizaje autorregulado, clave para que el alumnado adquiera progresivamente mayor autonomía en su proceso de aprendizaje. A través de la creación de la guía metacognitiva, se pretende ofrecer herramientas que faciliten la reflexión sobre el propio aprendizaje, ayudando a los niños a tomar conciencia de sus estrategias, dificultades y logros en el aprendizaje del inglés.

La guía metacognitiva es una estructura aplicable a la mayoría de las actividades en el aula, que ayuda a que los alumnos trabajen cada vez de manera más autónoma y sean más conscientes de su propio aprendizaje. Cada sesión se divide en la fase de planificación, supervisión y evaluación. Estas fases son aplicables a cada sesión, a cada actividad, no pertenecen solo a un proyecto o un sólo área. La estructura y

recursos de cada una de las fases se encuentran explicadas en el propio apartado de la guía metacognitiva.

Para la aplicación de esta propuesta es esencial tener en cuenta la importancia de que los diferentes profesores del aula se encuentren coordinados. La aplicación de esta guía metacognitiva se sirve de las rutinas como recurso para que los alumnos puedan interiorizar las estrategias metacognitivas.

La metodología en la que se fundamenta el trabajo trata de desarrollar la accesibilidad cognitiva y comunicativa en los niños y diseña la clase de una manera estructurada con organizadores visuales con el objetivo de facilitar el aprendizaje autorregular. Por tanto, cuando se vaya a tratar un tema nuevo en el aula, realizar una actividad o hacer un proyecto, se hará uso de la guía metacognitiva siempre que sea posible.

Siguiendo los fundamentos del DUA, el acceso a la información se hará desde distintas formas de representación y acción generando un aprendizaje que respete las diferencias individuales. Por ello, es importante hacer uso constante de las instrucciones visuales, sobre todo en inglés, para que los alumnos tengan acceso a la información siempre desde diferentes vías y con un gran apoyo visual, auditivo y gestual. También los alumnos dispondrán de las instrucciones visuales en el aula a su alcance, en un lugar visible y a su altura.

Es muy importante las explicaciones previas del maestro acerca de los recursos y un gran acompañamiento para progresar hacia una ejecución más autónoma del proceso. Por ello, cada una de las fases serán más lentas y grupales al principio. Con el paso del tiempo podremos ir retirando andamiajes poco a poco y que la metacognición en el alumno surja de manera espontánea.

Recursos empleados:

Este apartado presenta los recursos necesarios para el desarrollo de la propuesta, entendidos como elementos clave que facilitan y enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. La adecuada selección e integración de estos recursos resulta esencial para garantizar la implementación efectiva de la propuesta y poder favorecer un aprendizaje significativo y participativo.

A nivel personal son esenciales los maestros del aula, teniendo en cuenta la importancia de que se encuentren coordinados. Si tuvieran el apoyo de un auxiliar de conversación en el colegio podría ayudar, así como personal de apoyo.

A nivel ambiental se hará uso del propio aula. Los alumnos se moverán de un lugar a otro dependiendo de lo que les indique la profesora, según las necesidades de la actividad. Por ejemplo, para la fase de planificación y evaluación los alumnos se sentarán en el suelo en asamblea y para la fase intermedia (supervisión) los alumnos están situados en sus mesas.

Y desde el punto de vista material se requerirán de todos los recursos creados: instrucciones visuales para colgar en el aula e individualmente cada instrucción como *flashcards*; opciones de respuesta para cada niño con el tamaño adecuado para pegar en la mesa; tabla grande rutina de pensamiento; *checklist* de la tarea para cada niño; autoevaluación para cada alumno con la imagen de la actividad realizada; banco de preguntas metacognitivas para el maestro, rúbrica para el maestro y aspectos a tener en cuenta para el maestro.

3.4 IDENTIFICACIÓN DE LAS PRINCIPALES BAP EN E. INFANTIL: *checklist* como herramienta de detección precoz

La propuesta de innovación está destinada al segundo ciclo de Educación Infantil.

Previamente a dar respuesta a las necesidades educativas que encontramos en los alumnos de Educación Infantil en el área del inglés, debemos identificar las barreras presentes en el aula donde se llevarán a cabo.

La *checklist* es un recurso para poder ser utilizado con todos los niños y sirve para identificar de manera más eficaz y contextualizada las BAP (barreras para el aprendizaje y la participación) de los niños con dificultades de aprendizaje. Esta tiene en cuenta cuatro amplias áreas, en las que podemos encontrar un variado abanico de fortalezas o debilidades que nos dan información muy valiosa: barreras cognitivas y neurológicas; barreras educativas y metodológicas; barreras emocionales y sociales; barreras de comunicación y coordinación.

La *checklist* es un recurso para el docente, centrándose en un alumno en particular y en su propio trabajo como maestro. Esto permitirá identificar con mayor precisión aquellas áreas donde hacen falta mayores apoyos o cambiar la manera de trabajar. Por tanto, esta *checklist* sirve como diagnóstico muy útil antes de emplear la guía.

BARRERAS COGNITIVAS Y NEUROLÓGICAS

BARRERA	SI	NO	A VECES	COMENTARIOS
CONCENTRACIÓN Y ATENCIÓN				
¿Mantiene la atención durante toda la asamblea?				
¿Mantiene la atención al realizar la tarea?				
¿Filtra estímulos irrelevantes del entorno?				
¿Comprende y retiene las instrucciones en inglés del profesor?				
¿Participa en las actividades en inglés?				
¿Responde físicamente a las instrucciones u órdenes en inglés?				
¿Mantiene la mirada en el profesor o el material de la clase?				
¿Comprende y responde a las preguntas?				
¿Se recupera rápidamente cuando se distrae?				
¿Necesita repetición constante de las instrucciones?				
MEMORIA Y PROCESAMIENTO				
¿Sigue los pasos de manera ordenada?				
¿Necesita que las instrucciones sean repetidas o reformuladas?				
¿Comprende las instrucciones principales?				
¿Tiene necesidad de tiempo extra para responder?				
¿Conoce y sigue las rutinas fijas para presentar el vocabulario y los phonics?				
¿Sabe dar ejemplos con vocabulario?				
¿Retiene el contenido a largo plazo? ¿Y al final de la sesión?				
¿Recuerda y sigue las instrucciones justo después de				

ser indicadas? ¿Tiene memoria de trabajo?				
¿Es consciente de sus errores en la tarea?				
HABILIDADES ESPECÍFICAS DEL LENGUAJE				
¿Puede hablar en público?				
¿Es capaz de expresar lo aprendido?				
¿Puede hacer las repeticiones trabajadas correctamente?				
¿Se expresa de manera comprensible en inglés?				
¿Se distrae con las instrucciones orales en inglés?				
¿Puede repetir frases sencillas y asociarlas con momentos y rutinas?				
¿Puede asociar lo que dice con imágenes?				
¿Comprende lo que canta en clase y hacer las acciones corporales que corresponden?				
¿Asocia los sonidos aprendidos con las letras en inglés?				
¿Relaciona el vocabulario aprendido con su grafía, con la palabra escrita? (sólo en 5 años)				

BARRERAS EDUCATIVAS Y METODOLÓGICAS

BARRERA	SI	NO	A VECES	COMENTARIOS
RECURSOS DOCENTES EMPLEADOS				
¿El material permite diferentes ritmos de aprendizaje?				
¿Ves a tus alumnos motivados con los materiales que utilizas?				
¿Los materiales están conectados con la vida real y con los intereses de los alumnos?				
¿Los materiales facilitan la metacognición y permiten espacios para llevarla a cabo?				
METODOLOGÍAS				

¿Favoreces la participación de todos los alumnos incluidos los de necesidades específicas?				
¿Propones actividades/ momentos de autoevaluación o reflexión?				
¿Utilizas diferentes tipos de materiales en tus clases? (canciones, vídeos, imágenes, recursos digitales y manipulativos)				
ORGANIZACIÓN DEL AULA				
¿La disposición de la clase favorece la atención y el contacto visual con el profesor?				
¿Hay zonas en el aula con exceso de ruido o distracciones visuales?				
¿La organización del aula permite que el profesor se acerque fácilmente a los alumnos que necesitan apoyo?				
¿La iluminación y la acústica del aula favorecen la atención y la comprensión oral en inglés?				
¿Se utilizan diferentes espacios para trabajo individual, en pareja y en grupo?				
¿Existen áreas diferenciadas en las que se pueda llevar la metodología del trabajo por rincones?				
ORGANIZACIÓN DEL CENTRO				
¿El horario está organizado para que el alumno trabaje en las áreas que requieren mayor concentración en los momentos de mejor atención?				
¿Se dispone de recursos materiales suficientes para apoyar el inglés?				

BARRERAS EMOCIONALES Y SOCIALES

BARRERA	SI	NO	A VECES	COMENTARIOS
¿Los materiales permiten responder con refuerzo positivo hacia los errores?				

¿Los recursos facilitan apoyos para trabajar la expresión oral?				
¿Los alumnos evitan participar en clase por miedo a equivocarse?				
¿Los alumnos se ponen nerviosos al responder en inglés?				
¿Los alumnos dicen que “no pueden” o que “no saben inglés”?				
¿Los alumnos pierden interés cuando la actividad dura mucho?				
¿Los alumnos dejan de intentarlo cuando las palabras o contenido es difícil?				
¿Los alumnos necesitan mucha ayuda para continuar la tarea?				
¿Los alumnos reducen su esfuerzo cuando ven que otros compañeros avanzan más rápido?				
¿Los alumnos piden ayuda rápidamente sin intentar resolver la tarea primero?				
¿Los alumnos evitan trabajar en pareja o en grupos?				
¿Necesitan que el docente medie para hablar con los compañeros?				
¿Hay compañeros que no se les eligen para compartir actividades?				
¿Los compañeros asumen su rol dentro del grupo sin pedirle opinión o participación?				

BARRERAS DE COMUNICACIÓN Y COORDINACIÓN

BARRERA	SI	NO	A VECES	COMENTARIOS
ESCUELA- FAMILIA				
¿Tiene una comunicación fluida con las familias sobre las estrategias?				
¿Tienes una comunicación fluida con las familias sobre los progresos del estudiante?				
¿La familia está informada de los apoyos que requiere el alumno?				
PLANES PERSONALIZADOS				

¿El alumnado tiene seguimiento individual?				
¿Hay alumnado que sale de clase de inglés para recibir apoyo de otra asignatura?				
¿Hay alumnado que recibe algún apoyo material u actividad adaptada?				
PROFESIONALES IMPLICADOS				
¿Los profesores tienen apoyo del coordinador bilingüe?				
¿Los docentes trabajan colaborativamente?				
¿Hay apoyo de PTs u otros profesionales en clase?				
¿Le dan tareas específicas a la language assistants?				
¿Proporcionas el tiempo adecuado a la language assistant?				
¿El profesor de inglés recibe apoyo del tutor del aula proporcionándole de información relevante y facilitando la comunicación?				
¿Los PTs y ALs trabajan con el coordinador bilingüe?				
¿Los PTs y ALs trabajan con el profesorado de inglés?				
¿Los PTs y ALs están motivados?				
¿Los PTs y ALs conocen el funcionamiento del programa bilingüe?				

3.5 GUÍA DE APOYO METACOGNITIVO PARA UN BILINGÜISMO INCLUSIVO

Para comenzar, toda guía de metacognición ha de tener en cuenta los diferentes pasos que la componen. Para que los alumnos de infantil lleven a cabo la metacognición proporcionaremos diferentes materiales, con sus determinados espacios y tiempos, para cada uno de estos momentos. Esos recursos crearán rutinas metacognitivas, llevándolos a ser alumnos autorregulados y el objetivo final será poder retirar estos andamiajes a lo largo del tiempo, cuando los hayan adquirido en su manera de aprender.

Los recursos didácticos que forman parte de esta guía de apoyo metacognitivo se presenta en inglés y en español, ya que para que las rutinas se consolidan de mayor manera si se trabajan desde diferentes áreas. Los recursos se utilizarán en ambos idiomas lo cual facilitará un mayor desarrollo de la metacognición, así como una mayor comprensión de las explicaciones al hacerse en ambos idiomas.

1. **Planificación:** consiste dirigir el pensamiento hacia el objetivo de su aprendizaje, que se haga consciente del mismo y así considerar como abordar la tarea. Para ello es importante estar seguros de la comprensión del objetivo, activar el conocimiento previo necesario, seleccionar la estrategia más pertinente, así como decidir a que dedicar más esfuerzo.
2. **Supervisión:** es evaluar el propio progreso, controlando así el propio aprendizaje y realizando cambios de estrategias cuando sea necesario.
3. **Evaluación:** se basa en valorar la eficacia del plan establecido.

Como indica la “Guía de metacognición” de Educaixa (2023), todos los niños de manera espontánea desarrollan estrategias de metacognición, pero muchas otras han de enseñarse de manera explícita.

Uno de los objetivos principales es que el alumno adquiera un aprendizaje autónomo, y este surge cuando el alumno toma decisiones activas para organizar su aprendizaje mientras aplica estrategias metacognitivas. El aprendizaje autónomo tiene mucho que ver ese proceso guiado en la planificación, supervisión y evaluación del aprendizaje, con los materiales que proponemos, así como proporcionando *feedback* oportuno.

El papel de los docentes es proporcionar estos apoyos y andamiajes adecuados, sobre todo en las etapas iniciales como es Educación Infantil, mediante los cuales pueda adquirir cada vez más responsabilidades.

La propuesta, por tanto, se encuentra dividida en tres partes fundamentales. Cada una de estas partes tendrá un momento concreto, un objetivo determinado y diferentes recursos para desarrollarlo.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

1. PLANIFICACIÓN

La fase de planificación consiste en ir dirigiendo al alumno hacia el objetivo final de la tarea. En esta fase se sentarán las bases de lo que se irá desarrollando a lo largo del curso, que permitirán conocer al alumno las estrategias que puede aplicar ante distintas situaciones, así como el vocabulario más esencial y tener claro el objetivo a trabajar. En definitiva, es importante que sean conscientes de su propio proceso de aprendizaje.

Como ya ha sido señalado, si no se hace uso de los materiales y estrategias adecuadas, estos en la educación bilingüe puede resultar una barrera en el aprendizaje de los alumnos, generar desmotivación y desventaja si no se utilizan adecuadamente. Desde el momento de la planificación, con estos materiales, rutinas y métodos se pretende dar al alumno diferentes vías para acceder al conocimiento, dar espacios para ser conscientes de lo que van a aprender y hacerse preguntas, integrar instrucciones mediante rutinas repetitivas, poner a disposición del alumno distintas opciones de respuesta y sobre todo un acceso al aprendizaje más universal. Todas ellas son las principales necesidades que en muchos contextos bilingües se identifican, donde el aprendizaje avanza, pero los alumnos no son capaces de seguir el curso de las sesiones, creando lagunas cada vez mayores hasta llegar al punto de la segregación.

Los recursos seleccionados crean rutinas de pensamientos y permiten al alumno desarrollar su capacidad metacognitiva. Por ello, se harán uso de ellos también en el resto de las áreas, no solo en la de inglés.

Al comenzar el curso trabajaremos con los alumnos las acciones que más se repiten en el aula. Estas acciones estarán pegadas en la pared de la clase, siempre disponibles a su alcance (Anexo 1.1). El docente comenzará el curso trabajando mucho estas expresiones. El maestro también dispondrá de las imágenes individualmente en un tamaño más grande, para poder trabajarlo con los alumnos. Cada día las irá pasando y representando en el inicio (dándole más importancia y tiempo en el inicio de curso). Pero la finalidad fundamental de este recurso será que mientras el maestro dice las instrucciones en alto que el alumno ha de seguir, siempre

que sea posible levantará la imagen correspondiente. Es muy importante que el maestro siempre diga las frases de la misma manera para que la puedan asociar con la imagen y la acción con mayor facilidad. Es importante recalcar que este recurso no forma parte únicamente de la planificación, sino de cada momento de la sesión en el cual el maestro vaya a expresar una acción que el alumno ha de hacer. Implica una responsabilidad del profesor para hacer sus aprendizajes accesibles para todos los alumnos. En conclusión, se trabajará de la siguiente manera: el profesor dice la acción, levanta la imagen y los alumnos la llevan a cabo. En una fase más inicial los alumnos aprenderán las instrucciones por imitación. El profesor dice la acción, enseña la imagen, los alumnos le repiten y hacen el gesto.

Además, los alumnos tendrán en cada una de sus mesas plastificado las siguientes imágenes (Anexo 1.2). Estas sirven para que el alumno pueda tener diferentes estrategias con las que responder ante una situación. Trabajar con este recurso hace posible que el alumno reflexione sobre su propio aprendizaje, en diferentes momentos. Fomenta la metacognición ya que permite a los alumnos parar y pensar que opción es mejor para llegar a su objetivo y ser conscientes de qué es lo que necesitan para lograr tal aprendizaje. Estos materiales son especialmente necesarios para los alumnos de la etapa de Infantil, ya que todavía no tienen la capacidad de elegir desde el inicio por sí mismos, y si queremos que tomen decisiones autónomas debemos proporcionarles andamiajes con las posibles opciones.

Para comenzar con la estructura de la sesión, en esta primera fase se desarrollará una rutina de pensamiento con una tabla (Anexo 1.3). Esta permite definir “qué voy a aprender”, es decir, el título del aprendizaje, la unidad en la que nos encontramos (por ejemplo, los animales), también “qué sé”, ya que la activación de los contenidos previos necesarios es esencial en esta etapa metacognitiva y “qué quiero saber”, que con ayuda del maestro permite al alumno reflexionar sobre este contenido y motivarle hacia el aprendizaje.

La tabla estará plastificada en gran tamaño y el docente en la asamblea la realizará con los alumnos, apuntando sus respuestas con rotulador durante ese diálogo metacognitivo. La tabla se quedará durante la unidad pegada en la pizarra, siempre a la vista del alumno. Es en esta primera parte de la sesión en la cual se dedicará tiempo al diálogo, la reflexión y la lluvia de ideas completando la tabla, mediante la

escritura, símbolos o dibujos los conocimientos relacionados que aporten los alumnos, así como las ideas clave que pueda dar el maestro.

Recursos:

- Anexo 1.1. Instrucciones visuales.
- Anexo 1.2. Opciones de respuestas en las mesas “¿Qué puedo hacer si no lo entiendo? ¿Cómo voy a hacer esta actividad?” “¿Qué materiales necesito?”
- Anexo 1.3. Tabla rutina de pensamiento.

2. SUPERVISIÓN

La fase de supervisión consiste en la ejecución de la tarea controlando el propio aprendizaje, evaluando el propio progreso y realizando cambios de estrategias cuando sea necesario.

Los materiales propuestos para la fase de supervisión tienen el objetivo de simplificar la carga cognitiva en acciones más concisas y comprensibles. Como ya ha sido expuesto anteriormente, el inglés supone una carga cognitiva mayor para el alumno y por ello las consignas han de ser más simples, para no desembocar en una desmotivación completa. Se busca aplicar un enfoque DUA y que los alumnos puedan comprender las instrucciones de la tarea desde las imágenes, desde los gestos y sobre todo que la tarea se encuentre dividida. Muchas veces los alumnos no saben ejecutar la tarea al no saber cómo organizar la información ni por dónde empezar. Se pretende guiarles también en el proceso de ejecución de la tarea para simplificarla, hacerla más accesible y con espacios de reflexión sobre la misma.

Para poder dirigir a los alumnos hacia una buena ejecución de la tarea, siendo conscientes del proceso, de sus fases y de su progreso les facilitaremos una *checklist* (Anexo 2.1). El maestro le entregará a cada alumno una, la cual dividirá la tarea en tres pasos esenciales y el alumno los tendrá que ir marcando según avance en la tarea. Los alumnos de la etapa de Educación Infantil han de recibir pocos pasos y muy claros en la realización de sus tareas. Esta *checklist* les ayudará a organizar el aprendizaje, ser conscientes de su progreso, visualizar cual es el siguiente paso que han de dar y planificarse previamente. Todo ello fomenta la metacognición. Esta *checklist*, por tanto, la completarán mientras transcurre la actividad.

En esta parte de la sesión introduciremos una nueva tabla plastificada en la mesa, que proporciona opciones de respuesta ante la cuestión de “¿Qué puedo hacer si no lo entiendo?” Ya que la *checklist* les facilita parar y reflexionar sobre dónde se encuentran, cuánto les queda, qué consiguen, pero también a dónde no llegan. Esta *checklist*, por tanto, la completarán mientras transcurre la actividad. Este recurso ha sido separado de la etapa de planificación ya que pertenece a la fase en la que los alumnos ya están ejecutando la actividad, ya que es en ese momento donde surgen las dudas en cuanto a cómo llegar al objetivo establecido.

Recursos:

- Anexo 2.1. *Checklist* de la tarea.
- Anexo 1.2 Opciones de respuesta en la mesa “¿Qué puedo hacer si no lo entiendo?”

3. EVALUACIÓN

La fase de evaluación tiene lugar al final de cada sesión, o al llegar al fin de la actividad en cuestión. Esta etapa tiene la finalidad de evaluar la eficacia de la estrategia establecida, así como en qué medida se ha comprendido el aprendizaje.

Esta fase es imprescindible ya que permite hacer un repaso de lo aprendido, lo cual ayuda en la integración de los contenidos. Por otro lado, garantiza un espacio de reflexión sobre el propio trabajo donde el alumno va a poder, con ayuda del maestro, ir identificando sus errores. Es imprescindible, sobre todo a edades tan tempranas, que el maestro le proporcione las posibles alternativas de mejora ante su error, que puede cambiar.

Cuando los alumnos finalicen la actividad el maestro les entregará a cada uno de ellos una hoja con dos semáforos y al lado una imagen de la ficha realizada para poder relacionarlo (Anexo 3.1). Será especialmente importante explicar este recurso en las primeras sesiones de inglés (así como de cualquier otra área ya que estas rutinas de pensamiento se implementarán siempre que sea oportuno). Un semáforo tiene la finalidad de evaluar la parte curricular o del contenido y el otro semáforo lo emocional y actitudinal. Es decir, los alumnos se evaluarán en uno de los semáforos la actitud ante la tarea y como se han sentido y en el otro como han sido los resultados. De este

modo, colorearán de rojo si los resultados no han sido buenos, de ámbar si han sido intermedios y de verde si han sido buenos.

Ya que los alumnos de esta etapa no son del todo capaces de autoanalizar su proceso de aprendizaje y tienen poca capacidad memorística sobre la tarea el profesor ha de guiar la metacognición. Para ello el profesor dispondrá de un banco de preguntas que irá realizando en alto para conducir al alumno hacia la autopercepción de su aprendizaje y actitud. (Anexo 3.2)

Además, siempre que sea posible y con supervisión del docente los alumnos se autocorregirán los ejercicios. El maestro facilitará los resultados en la pantalla y ellos se autocorregirán por los beneficios que conlleva. La autocorrección permite que los alumnos sean conscientes de sus errores y puedan reflexionar sobre por qué han fallado.

Recursos:

- Anexo 3.1. Semáforos de autoevaluación.
- Anexo 3.2. Banco de preguntas para el maestro

PARA EL MAESTRO

Además de las preguntas guía para el maestro para dirigir la metacognición del alumno, tendrá disponibles algunos aspectos importantes a tener en cuenta para poder comprobar a lo largo del proceso si el alumno va por el camino adecuado para desarrollar la metacognición.

Este recurso ha de ser utilizado por el maestro durante toda la sesión. Las preguntas que tienen delante una "P" corresponden al momento de planificación. El profesor ha de observar detalladamente las actitudes del alumno y revisar las suyas. Para ello, se propone revisar las preguntas antes de comenzar y hacer una reflexión posterior, en la cual pueda anotar de manera escrita comentarios sobre sí mismo, sobre los materiales o sobre los alumnos. Las preguntas con una "S" delante corresponden a la fase de supervisión y las que tienen una "E" a la fase de evaluación. Por tanto, se propone revisar las preguntas antes de cada fase para tenerlas en cuenta en el proceso y anotar los comentarios significativos después de cada fase o al terminar la sesión completa.

Dependiendo de la respuesta obtenida el maestro deberá aplicar unas medias u otras. Estas podrán ser modificar los materiales, anotar las respuestas para comprobar si se produce una evolución en el alumno, corregir o recalcar determinadas actitudes en los alumnos.

Algunas sugerencias que pueden ayudar a cambiar o corregir, dependiendo de la necesidad identificada, son:

Cuando el alumno no sabe por dónde empezar (fase de planificación):

- Guiar la reflexión con mayor apoyo en la fase de planificación.
- Buscar cómo se puede relacionar el tema con su vida cotidiana, identificando un tema que les motive.
- Marcar en negrita, subrayar o poner en mayúscula las palabras más relevantes de las fichas, *checklist* o los materiales que tengan algo escrito.

Cuando el alumno necesita mucho acompañamiento (andamiaje y modelado):

- Recordar constantemente los pasos que ha de ir siguiendo, que materiales tiene a su disposición para ser consciente de su aprendizaje y secuenciar las actividades. En resumen, estar muy presente dirigiendo las rutinas de pensamiento y estrategias metacognitivas para que las integre y en el futuro se puedan retirar esos andamiajes.
- Ir revisando que completen todas las partes de la *checklist* en el momento adecuado, incluso en un principio puede secuenciarse la actividad e ir marcándolo todos juntos hasta que puedan hacerlo de forma autónoma.

Cuando el alumno no comprende bien los recursos o el lenguaje (accesibilidad):

- Hacer las preguntas metacognitivas de muchas diferentes maneras hasta que cada uno las comprenda.
- Explicar con ejemplos claros las diferencias entre lo emocional y lo académico.
- Las imágenes se pueden modificar si es necesario por otras que les resulten más sencillas o motivadoras, incluso que sigan un hilo conductor de algún objetivo en el aula (por ejemplo, la temática de los animales o de los superhéroes, que sean estos personajes los que realicen las acciones en las imágenes)

Cuando el alumno comete errores en el proceso (supervisión y corrección):

- Ir corrigiendo poco a poco aquellos pasos que no sigue correctamente (como no sacar los materiales adecuados, no hacer preguntas, no preguntar al profesor, colorear el semáforo sin reflexión).

Cuando es momento de retirar andamiajes (autonomía progresiva):

- Reducir progresivamente el acompañamiento en la *checklist*
- Pasar de hacerlo todos juntos a supervisión puntual
- Mantener apoyos solo cuando sea necesario

Cuando necesitas evaluar el progreso del alumno (evaluación):

- Anotar toda la información relevante para ser conscientes de donde hay evolución y donde no y poder demostrarlo de manera objetiva.

Recursos:

- Anexo 4.1

RECURSO COMPLEMENTARIO. IMÁGENES.

El siguiente material didáctico es una herramienta pedagógica que favorece la comprensión del inglés en edades temprana con el objetivo de facilitar la comprensión del inglés mediante el apoyo visual y manipulativo, permitiendo que los alumnos relacionen la imagen con su expresión verbal. Mientras el profesor dice el vocabulario o la frase a trabajar los alumnos pueden asociar el significado a través de la representación visual, favoreciendo la comprensión y la adquisición del lenguaje.

Se basa en un conjunto de recursos manipulativos y visuales plastificados, organizados en torno a las temáticas esenciales a trabajar en las rutinas de la etapa. Cada uno de los elementos visuales puede ser manipulado por el alumno y colocado mediante un velcro junto a la frase correspondiente en inglés.

El material actúa como una clave visual que facilita la estructuración de la información y ayuda al alumnado a organizar cognitivamente los contenidos trabajados durante las rutinas del aula. Estas claves visuales permiten un mayor acceso a la información, apoyando los procesos de comprensión y memoria. Además, contribuyen al desarrollo de la regulación del aprendizaje y la planificación.

Este recurso también favorece la accesibilidad comunicativa y cognitiva, ya que ofrece múltiples vías de acceso a la información. La propuesta se fundamenta en los principios del DUA, proporcionando diferentes formas de representación del

contenido y permitiendo que los estudiantes interactúen con el aprendizaje de manera activa y significativa.

La utilización de este material se plantea al inicio de cada sesión integrándose en las rutinas diarias del aula. Tras este momento inicial de organización y contextualización, se da paso a desarrollo de la sesión siguiendo fases metacognitivas, en las que los alumnos pueden tomar conciencia de los que van a aprender, como lo van a hacer y reflexionar.

- Anexo 5.1

3.6 CRONOGRAMA

Como ya ha sido puntualizado, los recursos y estrategias propuestas en esta guía metacognitiva han sido creadas con la intencionalidad de ser empleadas durante todo el curso y en todas las áreas que sea posible, tanto en inglés como en español, para hacer más efectivo el desarrollo de la metacognición en los alumnos, desde las rutinas.

Al inicio del curso será necesario explicar cada uno de los materiales con mucho detenimiento y dedicar más tiempo a cada uno de los tres momentos de la sesión (planificación, supervisión y evaluación) con sus correspondientes materiales hasta que integren estas rutinas y puedan hacer uso de los materiales de manera más autónoma.

El primer trimestre escolar será esencial para que los alumnos empiecen a comprender e interiorizar las instrucciones, tanto visualmente como auditivamente, así como que sepan asociarla con lo que se les está pidiendo. En este primer momento del curso se trabajarán, por tanto, mucho las instrucciones. Para ello se pueden añadir juegos para ir interiorizándolas (como adivinar la acción según los gestos o un *memory* con las imágenes).

Además, en el primer trimestre se introducirán el resto de recursos metacognitivos. En este primer momento será necesario un mayor acompañamiento del maestro y más explicaciones. Por ello, se dedicará más tiempo a cada una de las actividades.

En el segundo y tercer trimestre se han usado de las mismas estrategias (instrucciones visuales, las opciones de actuación en la mesa, la rutina de pensamiento, la *checklist*

y los semáforos) pero con el objetivo de que los alumnos cada vez trabajen de manera más autónoma y puedan prescindir más del profesor.

Cada sesión se divide en la fase de planificación, supervisión y evaluación. A la fase de planificación le dedicaremos 20 minutos, a la de supervisión 20 minutos y a la de evaluación 10 minutos. De todas maneras, estos tiempos son una sugerencia y no han de ser rígidos. Dependiendo del tipo de sesión y del momento del curso se dedicará más tiempo a una fase o a otra, incluso se puede prescindir de alguna o dejarla para la siguiente sesión. Es importante tener en cuenta que los tiempos siempre han de adaptarse a las necesidades del aula y no al contrario.

Por tanto, todos los recursos se utilizarán en los tres trimestres, siguiendo la estructura de las tres fases en cada sesión, con los tiempos indicados y dedicando más tiempo y más apoyos al inicio del curso.

3.7 EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

La evaluación es fundamental para guiar la práctica en el aula. Se quiere evaluar si llevar a cabo medidas de autorregulación y metacognición han provocado realmente cambios en el conocimiento y comprensión del inglés, así como en la motivación hacia esta área.

Se propone evaluar esta estructura metacognitiva para el área de inglés mediante evaluaciones cualitativas:

- **Cuaderno de observación:** mediante la observación se anotan las conductas no verbales de los alumnos, así como sus interacciones, que nos puedan dar información sobre el uso de la metacognición al completar una tarea. (Por ejemplo: “sigue las instrucciones del profesor”, “realiza las rutinas de pensamiento” “identifica las instrucciones en inglés” “se relaciona adecuadamente con sus compañeros”). Esta herramienta de evaluación es imprescindible para registrar aquellos recursos que no quedan recogidos por escrito como la autoevaluación con los semáforos o la checklist. Es decir, con esta herramienta es muy importante registrar los recursos que pertenecen sobre todo a la fase de planificación como las opciones de respuestas de la mesa o la tabla de la rutina de pensamiento.
- **Rúbrica:** mediante la observación se podrá recoger en una rúbrica los progresos del alumno tras el comienzo de la utilización de estas estrategias.

En esta se analizarán los aspectos del aprendizaje donde se espera una mejora tras el desarrollo de habilidades metacognitivas del alumno. (Anexo 6.1)

- **Registro de estrategia:** los materiales escritos proporcionados a los alumnos en diferentes momentos de la sesión pueden utilizarse para mediar el grado de metacognición que el alumno alcanza, así como su progreso y como eso repercute en sus aprendizajes. (Anexo 6.2)
- **Cuestionarios de autoevaluación:** con los materiales de autoevaluación de los alumnos podremos observar en qué medida han repercutido en la motivación, reflexión y progreso de los alumnos.
- **Evaluación de la innovación:** tras aplicar esta propuesta será necesario evaluar su efectividad en el aula. Para ello se facilita una *checklist* con la que el maestro podrá evaluar el desarrollo de la innovación, así como su efecto en los alumnos. (Anexo 6.3)

4. CONCLUSIONES

El presente trabajo supone un proyecto de intervención educativa basado en la inclusión y la metacognición, diseñado como respuesta a la necesidad concreta de hacer el modelo de enseñanza bilingüe, ampliamente extendido actualmente, más accesible e inclusivo desde las primeras etapas educativas.

A través de una *checklist* de detección de barreras de aprendizaje y una guía de metacognición para un bilingüismo inclusivo se busca responder a esta necesidad, ya desde edades tempranas. Dicha guía integra una serie de recursos estructurados en torno a las tres fases del proceso de aprendizaje presentes en la sesión: planificación, supervisión y evaluación. Estos recursos han sido creados con un carácter flexible, de modo que puedan ser incorporados en cualquier sesión didáctica, no solo en el área inglesa. Esto ayudará a que los alumnos interioricen las estrategias metacognitivas provocando cada vez aprendizajes más autónomos y que sean más conscientes de los mismos a través de los andamiajes que les proporcionamos. Del mismo modo, se han elaborado herramientas dirigidas al profesorado, con el objetivo de facilitar la aplicación eficaz de la propuesta y el logro de los objetivos planteados.

Por último, el proyecto incorpora un instrumento de evaluación de la innovación (anexo 6.3), que permiten al maestro analizar por sí mismo la efectividad de la intervención. A través de este instrumento, se pretende valorar en qué medida la propuesta contribuye a mejorar al acceso a la lengua inglesa de todo el alumnado, presentando especial atención a aquellos con necesidades educativas específicas, así como a potenciar aspectos clave como la motivación, la autonomía, la implicación, la accesibilidad y la estructuración del proceso de aprendizaje.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.).
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Bishop, D.V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., & Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58 (10), 1068–1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusión: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUEM; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251. <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Da Silva, E. P. (2025). The implementation of English teaching in an inclusive classroom context for students with intellectual disabilities. *Journal of Educational Study (JoES)*, 5(2), 131–141. <https://doi.org/10.36663/joes.v5i2.989>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dylman, A. S., & Björkman, S. (2019). Bilingual advantages in early foreign language learning: Evidence from a longitudinal study. *Learning and Instruction*, 59, 101–113. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.10.001>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Fundación ONCE. (2017). *Enseñanza bilingüe (español-inglés) y alumnado con discapacidad: Nuevas barreras y desafíos de inclusión*. Fundación ONCE; ILUNION Tecnología y Accesibilidad.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Genesee, F., Paradis, J., & Crago, M. (2011). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Paul H. Brookes Publishing.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Instituto Superior de Estudios Psicológicos (ISEP). (s. f.). Dificultades de aprendizaje: dislexia y enseñanza del inglés. <https://www.isep.es/actualidad-neurociencias/dificultades-aprendizaje-dislexia-ensenanza-ingles/>

Kormos, J. (2017). The second language learning processes of students with specific learning difficulties. En E. Piechurska-Kuciel & E. Szymańska-Czaplak (Eds.), *L2 learning and teaching in individuals with learning difficulties* (pp. 11–30). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-49544-6_2

Kormos, J., & Csizér, K. (2010). A comparison of the foreign language learning characteristics of students with dyslexia and those of their non-dyslexic peers. *International Journal of Applied Linguistics*, 20(2), 232–254.

Leclercq, M., Clerc, J., Meunier, J.-C., & Chevalier, N. (2023). Goal choice in preschoolers is influenced by context, cognitive flexibility, and metacognition. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 1063566. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1063566>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre. (2020). Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Marín Serrano, B. (2007). Educación bilingüe y dificultades de aprendizaje. *Papeles salmantinos de educación*, 9, 183–206.

McNamara, D. S., & Scott, J. L. (2001). Working memory capacity and strategy use. *Memory & Cognition*, 29, 10–17.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (modificada por Ley Orgánica 3/2020, artículo 12)*. Boletín Oficial del Estado.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). *Estadística de las enseñanzas no universitarias: Enseñanza de lenguas extranjeras. Curso 2021-2022*.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023, abril 26). El 46,6 % del alumnado de Primaria dio clase en un idioma extranjero el curso pasado. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/prensa/actualidad/2023/04/20230426-estadisticalengualextranjera.html>

Ministerio de Educación y Formación Profesional y Deportes. (2024, abril 17). El 86,2 % de los alumnos de 3 a 6 años estudia una lengua extranjera, casi diez puntos más que hace una década.

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/prensa/actualidad/2024/04/20240417-ensenanzalenguasextranjer.html>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s. f.). Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

<https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/equidad/alumnado-neae.html>

Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the foreign language classroom*. Multilingual Matters.

Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 31(2), 227–252.

<https://doi.org/10.1017/S0142716409990373>

Quigley, A., Muijs, D., & Stringer, E. (2023). *Metacognición y aprendizaje autorregulado: Guía para docentes*. Fundación “la Caixa”.

<https://educaixa.org/es/guias-docentes>

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero. (2022). Por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*.

Sergo, M. V. (2023). La enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE): Barreras presentes en distintos contextos educativos. En *I Jornadas Institucionales de Posgrado: Trayectorias en perspectiva, intercambios y gestión académica de posgrado*. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/19777/sergo-m.-victoria-la-enseanza-del-ingls-como-lengua-extranjera.pdf

Sparks, R. L. (2012). Individual differences in second language learning and long-term outcomes. *Language Learning*, 62(Suppl. 2), 5–27.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00713.x>

Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia* (2nd ed.). Blackwell Publishing.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12, 257–285.

Teng, M. F. (2025). Metacognition, self-efficacy belief, language learning motivation, and perceived progress in online English learning: A cross-lagged analysis. *TESOL Union Journal*.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4(1), 63–85. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9033-1>

































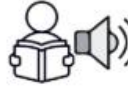















Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2). 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zimmerman, B. J. (2010). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2).

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.

6. ANEXOS

ANEXO 1.1

ENGLISH INSTRUCTIONS			ENGLISH INSTRUCTIONS		
					
TAKE THE BOOK	LOOK FOR THE PAGE	LISTEN TO THE TEACHER	SHARE YOUR OPINION	LOOK AT THE SCREEN	SING THE SONG
					
TAKE A PENCIL	READ THE WORDS	READ THE SOUNDS	SIT IN YOUR SEAT	SIT WITH A PARTNER	TAKE THE COLOURS
					
THINK OF THE MEANING	MATCH	WAIT	REPEAT AFTER ME	RAISE YOUR HAND TO SPEAK	BE QUIET
					
ASK QUESTIONS	ASSESSMENT/ CORRECT	SIT ON THE FLOOR	SIT DOWN	STAND UP	LOOK AT ME
ENGLISH INSTRUCTIONS			ENGLISH INSTRUCTIONS		
					
COGE EL LIBRO	BUSCA LA PÁGINA	ESCUCHA AL PROFESOR	COMPARTE TU OPINIÓN	MIRA A LA PANTALLA	CANTA
					
COGE UN LÁPIZ	LEE LAS PALABRAS	LEE LOS SONIDOS	SIÉNTATE EN TU SITIO	SIENTATE POR PAREJAS	COGE LOS COLORES
					
PIENSA EL SIGNIFICADO	UNE	ESPERA	REPITE CONMIGO	LEVANTA LA MANO PARA HABLAR	SILENCIO
					
PERGUNTA DUDAS	CORRIGE	SIENTATE EN EL SUELO	SIÉNTATE	LEVÁNTATE	MÍRAME

ANEXO 1.2



What can I do if I don't understand?



¿Qué puedo hacer si no lo entiendo?





How am I
going to do
this activity?



¿Cómo voy a
hacer esta
actividad?





My body



Pencil and eraser



An object

What materials do I need?



Scissors and glue



Stickers



Crayons



Mi cuerpo



Lápiz y goma

¿Qué materiales necesito?



Un objeto



Tijeras y pegamento



Pegatinas



Colores

ANEXO 1.3



Self Reflection

**WHAT AM I
GOING TO
LEARN?**

¿Qué voy a aprender?



**WHAT DO I
KNOW?**

¿Qué sé?

**WHAT DO I WANT
TO LEARN?**

¿Qué quiero aprender?

ANEXO 2.1

 **CHECKLIST** 

1 _____	2 _____	3 _____
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

 **CHECKLIST** 



1 _____ COGE LOS MATERIALES NECESARIOS Y MIRA LOS DIBUJOS 	2 _____ LEE LOS SONIDOS Y PIENSA EN SU SIGNIFICADO 	3 _____ UNE CON UNA LÍNEA AL DIBUJO ADECUADO 
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

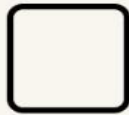


CHECKLIST



1

TAKE THE MATERIALS AND LOOK AT THE PICTURES



2

READ THE SOUNDS AND THINK ABOUT THEIR MEANING



3

PAIR THE WORDS WITH THE CORRECT PICTURES

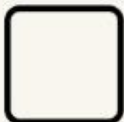


CHECKLIST



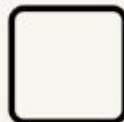
1

TAKE THE STICKERS AND LOOK AT THE PICTURES



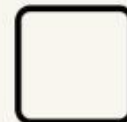
2

READ THE WORDS AND THINK ABOUT THEIR MEANING



3

STICK THE STICKERS IN THE RIGHT PLACE





CHECKLIST



1

COGE LAS PEGATINAS Y MIRA LOS DIBUJOS



2

LEE LAS PALABRAS Y PIENSA EN SU SIGNIFICADO



3

PEGA LAS PEGATINAS EN EL LUGAR ADECUADO



CHECKLIST



1

MIRA EL DIBUJO Y PIENSA EN COMO SE DICE



2

PIENSA EN COMO SE ESCRIBEN ESOS SONIDOS Y UNE LAS LETRAS



3

PON LA PEGATINA DE LA PALABRA ADECUADA DEBAJO DE SU DIBUJO



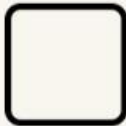


CHECKLIST



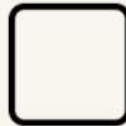
1

LOOK AT THE
PICTURE AND
THINK ABOUT
HOW TO SAY IT



2

THINK ABOUT
HOW THOSE
SOUNDS ARE
WRITTEN AND
JOIN THE
LETTERS



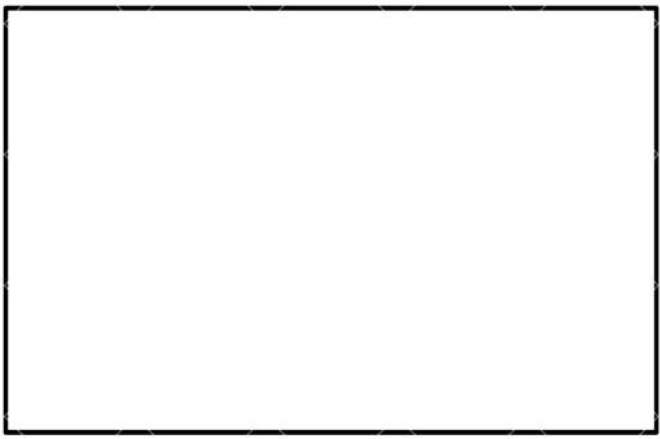


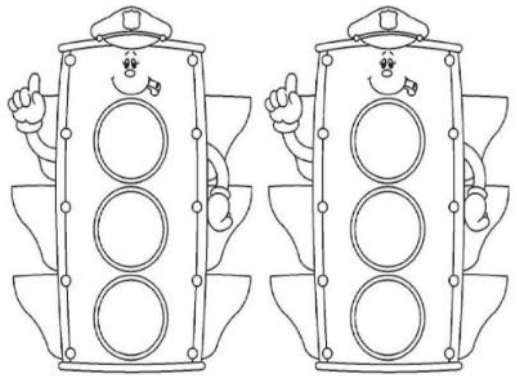

3

PUT THE
STICKER OF THE
CORRECT
WORD UNDER
ITS PICTURE



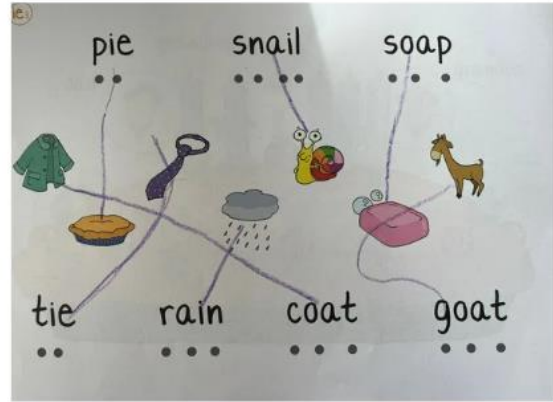
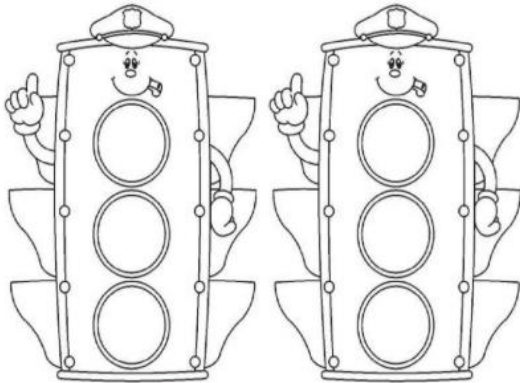
ANEXO 3.1

How was my work today?

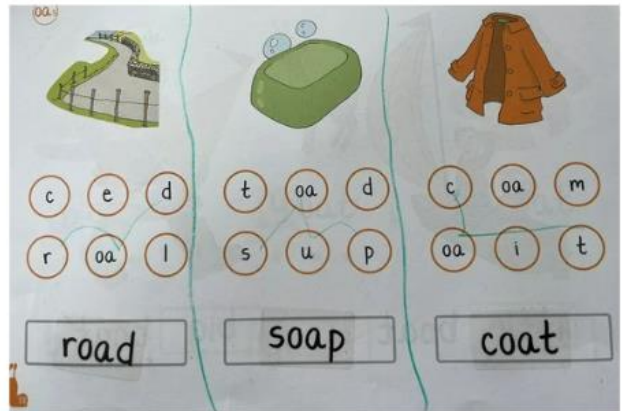
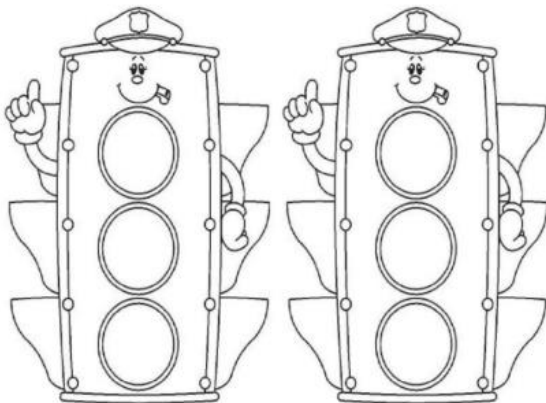




How was my work today?

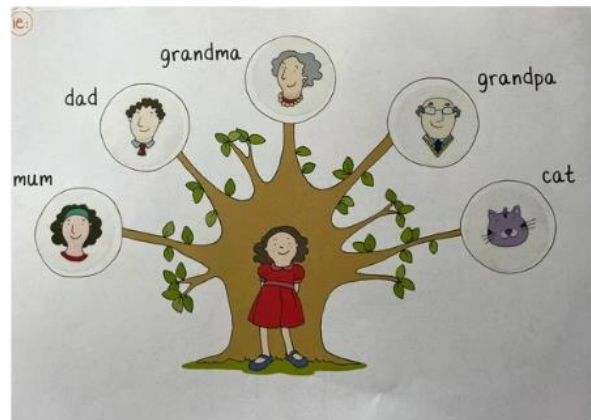
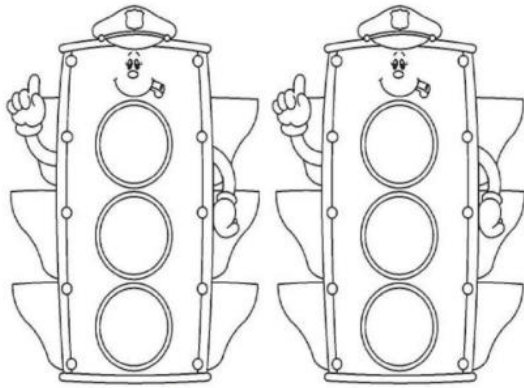


How was my work today?





How was my work today?



ANEXO 3.2

PREGUNTAS GUÍA PARA EL MAESTRO ETAPA DE EVALUACIÓN ACADÉMICA

- ¿Me ha salido bien?
- ¿Necesito cambiar algo para mejorar?
- ¿Ha funcionado mi idea?
- ¿Podría hacerlo de otra manera?
- ¿Ha sido muy difícil para mí?
- ¿Qué ha sido lo más difícil para mí?
- ¿Qué ha sido lo más fácil para mí?
- ¿Me ha recordado a alguna tarea antigua?
- ¿Lo entiendo?
- ¿He seguido los pasos de la checklist?
- ¿He completado todos los pasos de la checklist?
- ¿He aprendido algo nuevo?

QUESTIONS FOR THE TEACHER ACADEMIC ASSESSMENT

- Did I do well?
- Do I need to change anything to improve?
- Did my idea work?
- Could I do it another way?
- Has it been very difficult?
- What has been the most difficult thing for me?
- What has been the easiest thing for me?
- Did this remind me of an old task?
- Did I understand it?
- Have I followed the steps on the checklist?
- Have I completed all the steps on the checklist?
- Have I learned anything new?

**PREGUNTAS GUÍA PARA EL MAESTRO
ETAPA DE EVALUACIÓN EMOCIONAL**

- ✓ ¿Cómo me he sentido haciendo esta actividad?
- ✓ ¿He trabajado bien?
- ✓ ¿Me apetece seguir aprendiendo?
- ✓ ¿Me he cansado mucho?
- ✓ ¿Qué puedo hacer para estar más atento?
- ✓ ¿He molestado a los compañeros?
- ✓ ¿He ayudado a los compañeros?
- ✓ ¿Estoy contento después de la actividad?

**QUESTIONS FOR THE TEACHER
EMOTIONAL ASSESMENT**

- ✓ How did I feel doing this activity?
- ✓ Did I do a good job?
- ✓ Do I want to keep learning?
- ✓ Was it very tiring?
- ✓ How could I be more concentrated?
- ✓ Have I bothered my partners?
- ✓ Have I helped my partners?
- ✓ Am I happy after doing the activity?

Aspectos importantes a tener en cuenta para el maestro

En cada una de las fases (planificación, supervisión y evaluación) el maestro ha de plantearse diferentes preguntas y tener en cuenta determinados aspectos para asegurarse del uso efectivo de la guía metacognitiva.



ANEXO 5.1



ANEXO 6.1

RÚBRICA

EVALUACIÓN DE HABILIDADES METACOGNITIVAS

Alumno:

Fecha:

Criterio	4 - Excelente	3 - Bien	2 - Suficiente	1 - Necesita mejorar
Comprensión del objetivo de aprendizaje	Identifica claramente qué va a aprender y lo verbaliza o representa con seguridad. Relaciona conocimientos previos y muestra curiosidad	Comprende el objetivo con ayuda y activa algunos conocimientos previos	Reconoce parcialmente el objetivo, con dificultad para relacionarlo con lo que ya sabe	No comprende el objetivo ni conecta con conocimientos previos
Uso de materiales	Utiliza de forma autónoma los materiales para comprender y actuar	Utiliza los materiales con cierta autonomía, aunque necesita apoyo puntual	Usa los materiales solo cuando el docente lo indica	No utiliza los materiales o no comprende su función
Autorregulación durante la tarea	Sigue la checklist de forma autónoma, identifica en qué paso está y ajusta su actuación si es necesario	Sigue la checklist con ayuda y es parcialmente consciente de su progreso	Tiene dificultades para seguir los pasos, necesita guía constante	No sigue la secuencia ni es consciente de su progreso
Resolución de dificultades	Identifica cuando no entiende algo y selecciona estrategias adecuadas	Reconoce algunas dificultades y utiliza estrategias con ayuda	Le cuesta identificar dificultades y apenas usa estrategias	No identifica dificultades ni intenta resolverlas
Autoevaluación y reflexión	Se autoevalúa de forma coherente con ayuda del maestro, reflexiona sobre su aprendizaje y actitud con sentido	Se evalúa con cierta coherencia, aunque necesita de mucha ayuda para reflexionar	Autoevaluación poco ajustada o sin reflexión clara a pesar de la ayuda	No comprende la autoevaluación ni reflexiona sobre su aprendizaje

ANEXO 6.2

Registro de estrategia			
Recurso	Hecho	A mejorar	No hecho
CHECKLIST ACT. 1			
CHECKLIST ACT. 2			
CHECKLIST ACT. 3			
CHECKLIST ACT. 4			
SEMÁFORO ACT. 1			
SEMÁFORO ACT. 2			
SEMÁFORO ACT. 3			
SEMÁFORO ACT. 4			
Comentarios			

ANEXO 6.3

EVALUACIÓN DE LA INNOVACIÓN

- Los alumnos se ven más capaces de progresar en sus tareas
- Los alumnos están más motivados en el área de inglés
- Los alumnos comprenden y responden a las instrucciones
- Los alumnos relacionan contenidos con aprendizajes previos
- Los alumnos utilizan los recursos de manera autónoma
- Los alumnos muestran una actitud más activa
- Los alumnos pueden acceder a todos los materiales
- Los alumnos reflexionan sobre la tarea previamente
- Los alumnos pueden autoevaluarse de una manera más realista
- Los alumnos organizan y secuencian sus tareas