



Facultad de
Educación

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
INFANTIL
CURSO ACADÉMICO
2016 - 2017

INGLÉS A TRAVÉS DE REALIA. SU
USO EN EDUCACIÓN INFANTIL
ENGLISH THROUGH REALIA. ITS USE IN
EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Autor: Carlota Anós Población

Director: Marta Álvarez González

Fecha

Septiembre, 2017

VºBº DIRECTOR

VºBº

AUTOR

Índice

Resumen	3
Introducción.....	5
Justificación	6
Marco teórico.....	7
Construyendo una definición.....	7
Entendiendo cómo aprende un niño	10
Recopilando las ideas principales.....	18
Marco legislativo	21
Constitución Española	22
Ley Orgánica de Educación.....	23
Decreto 79/2008	23
Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.....	25
Conocimiento del entorno.	25
Comunicación y representación.....	25
Programación.....	26
Grupo meta	27
Metodología.....	27
Rol del docente	28
Temporalización	28
Evaluación	29
Criterios de observación para evaluación.....	29
Objetivos.....	30
Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.....	31
Conocimiento del entorno	32
Lenguajes: comunicación y representación.....	33
Referencias bibliográficas	36

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Grado tiene como temática principal el uso de realia (o material auténtico) para introducir una segunda lengua en el aula de Educación Infantil. Cabe especificar que, a efectos de este proyecto, esta segunda lengua será el inglés.

El panorama con respecto a la explicación del propio concepto de realia es algo confuso. Es por ello que examino las aportaciones de autores versados en la materia, para así poder extraer las características principales del término y construir una definición propia con la que trabajar.

A continuación realizo un análisis pormenorizado de varias de las teorías generales del aprendizaje. El objetivo es extraer los rasgos básicos de las mismas, comprender qué aspectos de ese proceso de adquisición de conocimientos son los más importantes y responder, así, a la pregunta: ¿cómo aprende un niño?

El estudio de las conclusiones de este marco teórico me conduce a afirmar la conexión existente entre los postulados teóricos mencionados y las ventajas metodológicas del uso de realia en el aula. Por ello, y como punto final del presente Trabajo de Fin de Grado, realizo una programación didáctica cuyo propósito fundamental es el siguiente: fomentar en los niños el desarrollo de habilidades y capacidades para una comunicación en inglés que resulte placentera y, al mismo tiempo, eficaz.

Palabras clave: realia, segunda lengua, aprendizaje, programación didáctica.

Abstract

The main topic of this Final Grade Project is the use of realia – or authentic material – as a didactic tool to introduce English as a second language in an Early Childhood Education classroom.

The explanation of what realia implies is difficult. I try to clarify this by analysing several contributions from well – known authors. This also helps me to build my own definition to work with.

It is also important to study some of the most important theories about the teaching – learning process in order to answer the question: how does a kid learn?

I gather together all the main ideas held in this Final Grade Project to conclude that there is a connection between the theoretical assumptions and the advantages of using realia in the English lessons.

To sum up this paper work, I exhibit a teaching unit. The main purpose is that kids develop their own communicative skills, so when they use English, they do it efficiently and pleasantly.

Key words: realia, teaching – learning process, English, programation.

Introducción

En un mundo en constante cambio, en el que la mezcla y el aporte de diversas culturas e individuos son continuos, es necesario desarrollar múltiples herramientas de comunicación que nos ayuden a impulsarnos y a relacionarnos de forma efectiva. Además, este avance nos coloca en una posición de precario equilibrio ante la necesidad de tomar decisiones de forma continuada. El flujo torrencial de informaciones y experiencias y la creación de necesidades que debemos cubrir para hacer frente al tráfico imparable de nuestra sociedad, convierte en apremiante el requisito de estar preparado para la vida.

Los seres humanos poseemos una herramienta mágica para vincularnos con los demás: el lenguaje. En este panorama surge la necesidad de aprendizaje de otras lenguas diferentes a la nuestra. Es decir, una segunda lengua (inglés en lo referente al presente trabajo) es importante para trabajar, estudiar, viajar, conocer gente, disfrutar del ocio (cine, televisión, literatura).

Como adultos nos resulta harto complicado enfocar nuestra formación de manera que consigamos todo aquello que necesitamos. Con los niños ocurre lo mismo, pero con un añadido: somos nosotros, en nuestros roles de padres, maestros, hermanos, tutores y un sinfín más de importantes papeles que desempeñamos en sus vidas, los que debemos guiar ese proceso. La responsabilidad es, por tanto, mayor.

Ahora bien, trasladándome al ámbito de la Educación Infantil cabe plantearse *la* siguiente cuestión: ¿cuál sería el modo más eficaz de implantar la enseñanza de una segunda lengua? Aquellos maestros (generalistas o especialistas en lenguas extranjeras) que dediquen su vida profesional a esta disciplina, deben tener claro cómo abordar la programación y la puesta en práctica del proceso de enseñanza, sin olvidar todas las premisas (se explicará en el marco teórico qué postulados son y a qué teorías pertenecen) acerca de cómo aprenden los niños.

Nuestro método de enseñanza ha de estar vinculado al niño y su realidad cercana, debe permitirle operar con y sobre sus estructuras cognitivas y deberá ofrecer instrumentos de aprendizaje reales y reconocibles.

Los materiales auténticos o *realia* (más adelante se explicará el debate planteado en cuanto a la diferencia terminológica), responden a los criterios

mencionados, postulándose como uno de los recursos más adecuados para el aula de inglés.

Justificación

El uso de realia en el aula de inglés de educación infantil es un tema de investigación que se justifica por dos razones primordiales:

- La importancia que ha cobrado el inglés en la vida actual de los centros educativos.
- La presentación de esta segunda lengua como una oportunidad para fomentar el desarrollo de una herramienta comunicativa, más allá del tratamiento meramente curricular.

De esto dejan constancia autores como Ortiz (como se citó en Barreira Cerqueiras, 2015), diciendo que “La enseñanza en inglés es considerada, en consecuencia, una necesidad social y educativa ya que cada vez somos más conscientes de la necesidad de poder comunicarnos todos en, al menos, una misma lengua”

Considero que, a pesar de que se ha conseguido algo importantísimo, que es colocar la enseñanza – aprendizaje del inglés en el centro del debate, la investigación acerca de este tema adolece aún de cierta laxitud teórica y programática.

En las aulas de educación infantil, encontramos una amplia diversidad de alumnado con diferentes estilos de aprendizaje e inquietudes. Supone un reto para el maestro que todos ellos encuentren el interés por aprender inglés a través de materiales que realmente los motiven.

Por ello, la investigación debe ahondar en los requisitos que debe cumplir el material didáctico y también en los aspectos teóricos que expliquen cómo aprenden los niños a estas edades.

Marco teórico

Construyendo una definición

La línea del presente Trabajo de Fin de Grado gira en torno al término *realia* que, a pesar de ser cada vez más conocido en el ámbito educativo, está aún en su juventud epistemológica y adolece de cierta confusión conceptual.

Es por ello que en este apartado trataré de analizar las definiciones establecidas por varios autores versados en la materia, que arrojan algo de luz sobre qué es *realia* y cuyos puntos comunes me ayudan a construir una definición propia a partir de la que articular mi propuesta didáctica.

Torregrosa Benavent y Sánchez-Reyes Peñamaría (2011) mencionan dos términos: materiales auténticos y *realia*. Sin embargo, no establecen ninguna diferencia entre ambos conceptos, por lo que podemos concluir que son considerados como sinónimos. Partiendo de esa idea, cabe señalar que uno de los primeros aspectos que se mencionan es el relacionado con la motivación del aprendiz que se incrementa si se le ofrecen recursos que lo conecten con la realidad: “Los materiales auténticos (...) reproducen un ambiente de inmersión y proveen un contexto realista (...) aumentan la motivación de los aprendices (...)”.

Continúan su diserción hablando de cómo incluir los materiales auténticos en el proceso de enseñanza – aprendizaje cuando el enfoque utilizado se centra en el estudiante, haciendo hincapié en que, aunque pueden ser utilizados como base de ese y otros acercamientos, su uso es arriesgado si no se tiene cuidado en el modo de elección y si no son sometidos a continuas revisiones y ediciones. Es importante tener en cuenta que no solo hay que tener cuidado al elegir el material auténtico, sino que también hay que ser minucioso para usarlo como tal.

“Los términos *realia* y objetos reales son sinónimos y se pueden usar indistintamente, aunque quizás sea más preciso y extendido el primero” (Cancelas y Ouviaña, 1997, 392). Queda claro que ambos están relacionados con materiales provenientes de contextos reales que no han sido diseñados con intención didáctica y que el trabajo con ellos hace que los aprendices muestren una “actitud activa y participativa”. En cuanto a las diferencias, la que

más nos interesa es la que establece que las realias se usan más con niños más pequeños porque suponen un menor nivel de “abstracción”. Ahora bien, se echa en falta una aclaración mucho más precisa del origen de la distinción teórica de ambos términos: su raíz no es intencionadamente instructiva, ¿significa eso que no sufren alteraciones en el proceso de enseñanza – aprendizaje?

Parece que podemos llegar a la siguiente conclusión (siempre con la precaución de aclarar que es una deducción personal, sin que la autora haya mencionado expresamente esta suposición): los objetos reales o material auténtico son elementos cuya génesis radica en aquellos lugares en los que la lengua estudio es oficial y pertenecen a su idiosincrasia más profunda, por ello resultan más adecuados cuando nuestro objetivo es acercar a los estudiantes al estilo de vida y la cultura típicas. Las realias, por otra parte, nacen de las necesidades que, como maestros, consideramos que debemos atender en el aula a través de nuestros planteamientos metodológicos.

La enseñanza de una lengua extranjera (en realidad de cualquier materia, pero ese es otro tema que necesita de otro trabajo) ofrece la posibilidad de uso de material proveniente del mundo real, y no editorial, que no sólo amplía el repertorio de tareas en el aula, sino que nos conecta con otras culturas y otras gentes. En palabras de Álvarez Mennuto: “... gran variedad de actividades que estos objetos nos permiten realizar y que no solo facilitan la comprensión de contenidos lingüísticos, sino que también se caracterizan por su gran aporte cultural...” (p. 1). Es importante, por tanto, destacar que las realias en la enseñanza del inglés suponen un nexo cultural lleno de posibilidades prácticas en todas las vertientes: costumbres, tradiciones, contenido puramente lingüístico o situaciones diarias.

Suharsih y Hamidiyah en 2012 hacen referencia a la importancia que tiene hacer que una clase se convierta en un momento de entretenimiento e interés para los alumnos. Para ello, el maestro puede acceder a lo que llaman *real object* (objeto real, en el original en inglés). Esto es así porque ofrecen la posibilidad de llevar al aula una parte de la vida real y así hacer que la información o input que reciben los estudiantes sea más comprensible o que al menos sea más fácil conectarla con aquello que les ayude a entender.

No debemos olvidarnos del elemento comunicativo de una lengua, al que hace alusión Álvarez González (2015) refiriéndose a la necesidad de conocer todos los aspectos que conforman una lengua. Concretamente, expone que: “Para que haya comunicación plena en la lengua meta es fundamental tener nociones culturales, conocer las tradiciones, saber cómo se vive en el día a día en los países en los que se habla esa lengua” (p.3). La autora resalta, además, la facilidad de cualquiera en la época actual para acceder a aquella información que quiera o necesite. Es, por tanto, lógico aprovechar esa oportunidad para incluir en el aula de inglés “... materiales auténticos, como lo son los vídeos, el cine, música, el uso de la prensa... el conocido *realia*” (p. 4).

Resulta obvio que no existe un elemento que garantice al cien por cien y sin margen de error que los aprendices de una segunda lengua consigan adquirirla de un día para otro. Sin embargo, sí se cuenta con lo que conocemos como *realia*, que a tenor de lo analizado en las anteriores definiciones y añadiendo ciertas impresiones personales, se erige como una herramienta que facilita (si es bien utilizada) el camino de enseñanza – aprendizaje de una segunda lengua, que a efectos del presente Trabajo de Fin de Grado, será el inglés.

Parece existir una pugna teórica entre dos términos a priori diferentes: *realia* y material auténtico. Hay quienes consideran que representan una misma realidad didáctica y hay quien opina que aunque están relacionados con el mismo referente, apuntan a aspectos diferentes del mismo. Creo que la distinción básica entre ambos términos se refiere únicamente al hecho de que, en ocasiones, las *realias* pueden llegar a ser modificadas por quien las lleva al aula, para adecuarlas a las necesidades de enseñanza – aprendizaje de cada momento. No dejan de ser objetos reales, pero no siempre son “auténticos”. Sus características son múltiples y abarcan desde la ayuda en el proceso de comunicación, hasta la posibilidad de implementar varias actividades, pasando por su fácil accesibilidad.

Por tanto, y a modo de resumen y conclusión, cabe decir que *realia* engloba todos aquellos objetos reales (puramente auténticos o parcialmente adaptados), de los que el profesor se sirve a la hora de enseñar una segunda

lengua, tratando de conectar así la realidad de sus estudiantes con el contexto de la propia lengua. Esto permite que todos aquellos inmersos en este proceso de enseñanza – aprendizaje, disfruten de una comunicación efectiva, a través del descubrimiento de los aspectos lingüísticos (entonación, pronunciación, clases de palabras, reglas gramaticales...) y extralingüísticos (contexto social, cultural e histórico). Es importante que el profesor, a la hora de seleccionar este material, tenga en cuenta los intereses de los estudiantes. De esta forma, la motivación será mayor y, por tanto, será más fácil conseguir que lo que está aprendiéndose tenga significado.

Entendiendo cómo aprende un niño

Según Piaget, la estructura cognitiva de un individuo no responde de manera directa a los estímulos procedentes del exterior, sino que reconoce las representaciones mentales de la realidad y se transforma en consecuencia. Al aprender, un niño procesa la información y la modifica. Es sabido que Piaget describía cuatro fases de desarrollo, también consideradas como fases de aprendizaje, pues "(...) las etapas de desarrollo indican las diferencias cognitivas en las condiciones de aprender" (Triglia, s.f.). Esos períodos o estadios son: etapa sensoriomotora, etapa preoperacional, etapa de operaciones concretas y, por último, etapa de operaciones formales. El aprendizaje dentro de cada una de ellas se origina por la asimilación y la acomodación, procesos que resultan inseparables dentro de lo que el propio Piaget llamaba adaptación: "(...) la adaptación es el equilibrio entre la asimilación y la acomodación" (Piaget, 1947). Se entiende por asimilación el proceso gracias al que el niño, dentro de la etapa de desarrollo en la que se encuentre, comprende aquellos datos que recibe del exterior. La acomodación hace referencia al proceso mediante el que el niño aprehende esos datos.

Piaget defendía la idea de que para poder usar el lenguaje, que se erige como un sistema de símbolos, debemos conocer la realidad a la que queremos referirnos. Es decir, que existe un prerrequisito cognitivo para la aparición del lenguaje. La función simbólica permite al niño expresar su pensamiento y su

personalidad a través de la creación de símbolos, "... habilitándolo así para asir cognitivamente la realidad" (Villafañe Barraza 2012, p.4).

Según Piaget, el lenguaje hablado evoluciona desde la etapa del egocentrismo hasta lo que conocemos como lenguaje social. El egocentrismo es un período caracterizado por los monólogos, el niño se centra en su propio yo y utiliza el lenguaje para expresar sus pensamientos y sus necesidades. Recordemos las palabras del propio Piaget: "... entre el adulto y el niño hay una construcción constante de estructuras variadas..." (Piaget, 1947). Son esas relaciones sociales las que caracterizan y dan forma a la etapa del lenguaje social.

Ahondando en el lenguaje egocéntrico, podemos decir que comprende hasta el período entre 5 – 7 años de edad. Como hemos mencionado líneas arriba, tiene una serie de características, entre las que destacan no solamente el monólogo, sino también la repetición o ecolalia y el monólogo colectivo (Seco Corral y Pérez Romero, 2014). En la fase de la ecolalia el niño repite lo que oye sin saber realmente a qué está refiriéndose ni preocuparse por la existencia de un destinatario para su mensaje.

Las palabras que emite durante la etapa del monólogo siguen sin tener un receptor, no hay intencionalidad social en su discurso. Utiliza las palabras para complementar sus acciones. De este modo, cuando hace algo lo describe en voz alta y si no es posible hacerlo, la palabra la realiza por él (lenguaje mágico).

En la siguiente fase, del monólogo colectivo o en pareja, aparece la figura del interlocutor. Sin embargo, lo importante es que actúa como espectador, el niño habla por el placer de tener público. Es parecido a hablar en voz alta.

En conclusión, podemos decir que desde el enfoque piagetiano el lenguaje se considera como subordinado al pensamiento. La función simbólica sirve de herramienta para el desarrollo del lenguaje que evolucionará desde el habla egocéntrica (caracterizada por repetición o ecolalia, monólogo y monólogo colectivo) hasta el lenguaje socializado (a partir de los 7 años de edad, aproximadamente).

Según Vigotsky, pensamiento y lenguaje tienen orígenes distintos, pero en un determinado punto se unen y se relacionan para su desarrollo, dando lugar a lo que conocemos como pensamiento verbal (Vigotsky, 1979). Esto significa que el lenguaje se racionaliza y que el pensamiento se verbaliza.

Sabemos que, para poder establecer el tipo de relación existente entre el aprendizaje y el desarrollo del niño, es necesario señalar al menos dos niveles evolutivos. La razón es que así podemos observar cómo se progresa de uno a otro.

En el primer nivel estudiamos y analizamos cómo el niño resuelve un determinado problema y eso nos muestra las capacidades que tiene en ese momento (siempre y cuando realice la mencionada actividad sin ayuda). Sin embargo, no es suficiente conocer solo este nivel, es necesario estudiar qué logros podría alcanzar en el segundo. Vigotsky menciona al respecto lo siguiente:

Cuando por primera vez se demostró que la capacidad de los niños de idéntico nivel de desarrollo mental para aprender bajo la guía de un maestro variaba en gran medida, se hizo evidente que ambos niños no poseían la misma edad mental y que, evidentemente, el subsiguiente curso de su desarrollo sería diferente. Esta diferencia (...) es lo que denominamos zona de desarrollo próximo. (Vigotsky, 1979, p. 133)

Llegamos así al concepto de zona de desarrollo próximo (en adelante ZDP), que no es más que la separación existente entre los dos niveles que hemos mencionado anteriormente. Es decir, la distancia entre lo que el niño puede resolver de manera independiente y lo que podría solucionar con ayuda.

Comprender esto es necesario para poder “trazar el futuro inmediato del niño” (Vigotsky, 1979), haciendo hincapié en lo que ha conseguido madurativamente hablando y en lo que está actualmente desarrollándose. La aceptación de la existencia de la ZDP nos conduce a reexaminar el cometido de la imitación en el aprendizaje, reconociendo que los niños pueden imitar,

bajo la guía de otros, acciones que no forman parte de su abanico de capacidades actuales, sin significar esto que tengamos que limitar los procesos de enseñanza – aprendizaje a lo concreto de los métodos de imitación.

Cabe ahora decir que desde la teoría vigotskiana, el aprendizaje y el desarrollo interno no ocurren de forma idéntica y paralela en el tiempo. Son construcción interactiva, en ella participan todos aquellos que forman parte de la sociedad con la que el niño entra en contacto. El lenguaje se erige aquí como instrumento fundamental de esas relaciones sociales, puesto que es la herramienta que nos permite pensar en la realidad que él mismo muestra.

En primer lugar, su uso se limita a la comunicación con el otro, a la interacción con aquellos que conforman el entramado social y cultural más próximo. Es con el paso del tiempo y el devenir del desarrollo que el lenguaje se internaliza, convirtiéndose así en organizador del pensamiento.

Jerome Bruner desarrolló una teoría según la cual el sujeto que aprende alcanza el conocimiento cuando es capaz de descubrirlo por sí mismo. En otras palabras, el individuo es activo en el proceso de aprendizaje. Todo aquello que le sucede, todo lo que capta de la realidad, lo categoriza. En palabras del propio Bruner: “las experiencias (...) se asignan a categorías y relaciones que son producto de la historia cultural humana” (Bruner, 1989, p.2) Es decir, los datos que recibe el sujeto, los cataloga y archiva para poder comprender mejor la realidad. De esta manera, al enfrentarse a una nueva situación, puede acudir a esa información almacenada en su estructura cognitiva y usarla para adaptarse de forma eficaz.

El niño es, como hemos mencionado líneas arriba, activo en su propio aprendizaje. Ahora bien, esto no significa que no haya mediación del adulto. De hecho, uno de los conceptos fundamentales de la teoría de Bruner es que durante el proceso de aprendizaje deben proporcionársele al niño todas aquellas herramientas que le sirvan para construir sus conocimientos, siendo el lenguaje el instrumento fundamental de estas relaciones intercomunicativas.

Hablaremos ahora de la teoría del aprendizaje significativo, haciendo referencia en primer lugar a sus rasgos más característicos. En segundo

lugar, mostraremos algunas de las aportaciones postausubelianas que han enriquecido la mencionada teoría.

El aprendizaje significativo es un proceso a través del que una nueva información o conocimiento se adhiere a la estructura cognitiva previa del sujeto que aprende (Moreira, 1997, p.2). Sucede que para que el aprendizaje sea significativo el nuevo material se relacionará con la información previa que sea pertinente, no con cualquier dato existente.

Esos elementos especialmente sustanciales, los conocemos como subsumidores. Las nuevas percepciones, concepciones o ideas se aprenden si, en la estructura cognitiva, encuentran disponibles los conceptos necesarios para aferrarse a ella. Esto quiere decir que el aprendizaje significativo tendrá lugar si los nuevos datos son relevantes para el sujeto que aprende. Cuando esto sucede no solo se modifican los conocimientos previos, también lo hace la información nueva.

Ausubel distinguía tres tipos de aprendizaje significativo, que trataremos de explicar de forma concisa. A saber: de representaciones, de conceptos y de proposiciones.

En el aprendizaje de representaciones se concede significado a los símbolos, relacionándolos con la realidad que representan.

El aprendizaje de conceptos supone dar un paso más con respecto al anterior y es que, aunque están relacionados, se distingue del primero en que la relación se establece con una idea.

El aprendizaje de proposiciones tiene lugar cuando, sobre la base de los dos anteriores, se produce la combinación de varios términos que resultan parte esencial de ese enunciado o proposición y que son el tipo de aprendizaje más complejo y elaborado.

Como hemos mencionado líneas arriba, hablaremos ahora de otras aportaciones a esta teoría del aprendizaje significativo, esta vez de la mano de Novack, "quien dio un toque humanista al aprendizaje significativo" (Moreira, 1997, p. 13). La gran aportación de este autor se refiere a la inclusión de los sentimientos en el proceso de intercambio de informaciones que se da cuando tiene lugar un aprendizaje significativo. Es decir, un niño al aprender pone en marcha mecanismos que van más allá de lo

meramente cognitivo, pues están también implicadas las emociones. Además, Novack señala una serie de condiciones que según él han de cumplirse para que se dé ese tipo de aprendizaje significativo y que resultan de gran importancia para un maestro: la lógica debe imperar en la estructura y el contenido de los conceptos que se aprenden y se enseñan y, por otro lado, el alumno debe estar motivado.

En último lugar, es de resaltar la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Howard Gardner, según la cual las personas desarrollamos (o podemos desarrollar) diferentes tipos de inteligencia en diferentes áreas de la vida. Esto explica por qué destacamos en distintas disciplinas con respecto a los demás. “Todas las personas son dueñas de cada una de las ocho clases de inteligencia (...). Generalmente, se requiere dominar gran parte de ellas para enfrentarnos a la vida” (Regader, s.f.). Es importante, por tanto, conocerlas todas y no centrarnos en potenciar solamente algunas.

Las ocho inteligencias descritas son: musical, cinético – corporal, lógico – matemática, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal y, por último, naturalista.

Una de las características que nos distingue como especie y que nos ha ayudado a adaptarnos y a evolucionar, es el habla. Si pensamos en distintas situaciones en las que el lenguaje es nuestro instrumento comunicativo más potente, seguramente nos daremos cuenta de que hay momentos en los que usarlo es difícil, a pesar de conocer sus rudimentos más básicos. Expresar una emoción o un sentimiento en una lengua que no es la materna, puede ser una de esas situaciones. La inteligencia lingüística o verbal es el control y/o conocimiento que se tiene del lenguaje para usarlo como herramienta retórica, nemotécnica, explicativa y autorreflexiva o metalingüística (Gardner y Walters, 2011).

Como hemos comentado anteriormente, la realidad del mundo actual cambia a un ritmo vertiginoso y explicarla y aprehenderla no resulta sencillo. La mayoría tenemos la capacidad de aprender el lenguaje, pero eso no significa que nuestra inteligencia lingüística esté siempre al nivel que exige contexto.

La importancia de esta inteligencia yace en la idea de que gracias a ella podemos saber hasta qué punto nuestro interlocutor nos entiende y nosotros mismos comprendemos el mensaje. Todo esto cobra especial relevancia al hablar de una segunda lengua como es el inglés.

La inteligencia lingüística por si sola sabemos que no constituye el total de las capacidades intelectuales del individuo. Es por ello que a continuación expongo y explico brevemente cada una de las inteligencias descritas por Gardner. A priori, puede parecer que hablar de inteligencia musical o naturalista no tiene nada que ver con el tema que se trata en el presente Trabajo de Fin de Grado, pero no debemos olvidar que el ser humano puede desarrollar todas ellas en distinto grado y ese nivel influirá en cómo afronta el proceso de aprendizaje.

La inteligencia lógico – matemática se define como la capacidad de razonamiento formal, algo que nos permite observar el mundo material, objetivándolo para así poder avanzar hacia la abstracción o representación abstracta de ese mismo mundo (Gardner y Walters, 2011).

Este tipo de inteligencia ha sido tradicionalmente considerado como la indicativa del nivel de desarrollo intelectual de un individuo. Sin embargo, como ya hemos visto líneas arriba, esto no es así, puesto que según la teoría de las inteligencias múltiples son ocho las que conforman el entramado de las capacidades intelectuales. La inteligencia lógico – matemática es la que permite reconocer patrones de coherencia y regularidad (o lo contrario) en las relaciones entre los fenómenos que conforman nuestra realidad.

Ahora hablaremos de la inteligencia espacial, que es aquella que nos permite construir una imagen de la situación y/o colocación de los objetos. De esta forma, podemos moverlos tanto en un plano meramente mental como en la realidad fáctica. No está indisolublemente ligada a nuestra capacidad para ver con los ojos, sino que “lo determinante (...) es ser capaz de imaginar un espacio tridimensional” (Torres, s.f.). Y hacerlo sin que la esencia del objeto varíe.

Con la inteligencia musical ocurre algo parecido: no depende del oído, sino que está vinculada a la disposición de evaluar la calidad de la

música en sí, independientemente del género del que se trate. Aporta la posibilidad de expresarse musicalmente y de distinguir variaciones en las composiciones en términos técnicos. Como señaló el propio Gardner, la inteligencia musical es de las primeras en aparecer en el curso del desarrollo y el aprendizaje humanos.

Destinar destrezas físicas a la creación de algo o a la solución de algún problema, está íntimamente relacionado con la inteligencia corporal o cinestésica. Nos servimos de ella también para expresar a través del lenguaje corporal nuestras emociones, sentimientos, etc. Supone usar nuestro cuerpo para alcanzar un propósito concreto. Es importante destacar que la usamos para percibir la información del entorno que nos rodea y de las personas que forman parte de él.

La inteligencia intrapersonal nos permite examinar y dominar aquello que forma parte de nuestro propio espacio intrínseco. Conocernos a nosotros mismos y así saber qué camino seguir. Es decir, no solo consiste en inspeccionarnos, sino también en ser capaces de reflexionar sobre las conclusiones que arroje ese proceso, recurrir a las emociones “como medio de interpretar y orientar la propia conducta” (Gardner y Walters, 2011, p. 48).

La inteligencia interpersonal consiste en la capacidad de entender y gestionar los sentimientos, deseos y emociones de los demás y actuar en consecuencia al relacionarnos con ellos. Gardner describe en su libro *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, una situación en la que Anne (una maestra) se dispone a educar a Helen, una niña con discapacidad auditiva y visual que durante las dos primeras semanas de clases, mostró un comportamiento de total rechazo. Ese escenario ilustra la importancia de saber cómo piensa y siente el otro para poder comunicarnos de forma eficaz. En el panorama educativo esto cobra todavía más importancia. “La clave del milagro fue la penetración psicológica de Anne Sullivan en la persona de Helen Keller” (Gardner y Walters, 2011, p. 46).

El último de los elementos añadidos por Gardner a la lista de las inteligencias múltiples fue la naturalista. Este ha sido un término de confusa aceptación y criticado, puesto que focaliza su atención en el tipo de

información recibida más que en los procesos mentales puestos en marcha para procesarla. Hay quien critica que se solapa con el resto de inteligencias y que esto está relacionado con el planteamiento primigenio de la teoría de las inteligencias múltiples. Adrián Triglia, cofundador y redactor jefe de la revista web *Psicología y mente*, argumenta que “no atañe solo a la inteligencia naturalista, sino a la idea nuclear de la teoría de las inteligencias múltiples, según la cual estas son capacidades mentales más aisladas entre sí que unidas formando un todo”.

Ahora bien, es cierto que Gardner postula que las inteligencias son independientes en un grado significativo (Gardner y Walters, 2011), pero también afirma que “las inteligencias trabajan siempre en concierto” (p. 39). De modo que afirmar que el núcleo de esta teoría supone aislar las inteligencias, no parece ser del todo acertado.

Recopilando las ideas principales.

A modo de resumen diremos que es probable que algunos postulados piagetianos puedan resultar obsoletos hoy día, como el hecho de centrarse en lo cognitivo y olvidar los efectos ambientales que influyen en el proceso de desarrollo y aprendizaje de un niño. Sin embargo, hay aspectos que pueden seguir aplicándose actualmente. Por ejemplo, que hay diferentes etapas por las que pasa un niño. Ciertamente es que no todos esos períodos son iguales y que el paso entre unos y otros no es igual para todos, pero existen esos niveles y ese paso ocurre gracias a ciertos procesos cognitivos.

Vigotsky, que se centraba en el aspecto social del aprendizaje, acertaba en establecer el lenguaje como herramienta básica para los intercambios sociales que nos hacen desarrollarnos, aprender y crecer y también acertaba en postular la existencia de la zona de desarrollo próximo, aunque bajo mi punto de vista, su mayor ventaja es que sirve como herramienta pedagógica. Entre lo que un niño aprende y lo que puede aprender, hay un espacio que está vacío, una zona que se irá llenando con los nuevos conocimientos; es por ello que su potencial como instrumento metodológico es muy significativo porque en ese espacio se actúa

didácticamente, es en lo que se fija un maestro para saber qué hacer en el aula.

Por otro lado, tenemos a Ausubel y su teoría del aprendizaje significativo. El aprendizaje que resulta pertinente para lo que el niño ya sabe es más placentero de adquirir, pero creo que no todos los aprendizajes que permanecen en nuestras estructuras cognitivas sean significativos a primera vista, si bien es cierto que el hecho de conseguir adherirlos a nuestra memoria a largo plazo implica que han debido serlo en algún momento. Es interesante resaltar las condiciones que señalaba Novack (Moreira, 1997) para que un aprendizaje significativo tenga lugar, que son la lógica que deben tener los contenidos y la estructura de lo que se aprende y la motivación del aprendiz.

En el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, la formulación de la premisa básica de que un niño aprende solo, pero necesita el apoyo de un adulto, quizás no resulte estructuralmente lógica sin una explicación de la misma. Sin embargo, en mi opinión, muchos nuevos conocimientos se adquieren de forma más efectiva si el niño los descubre por sí solo, si por él mismo averigua el significado y la importancia que tiene la nueva información. Aunque a veces quisiéramos que no necesitaran nuestra ayuda, el adulto mediador ha de estar disponible para prestar lo que Bruner denominaba andamiaje, que básicamente son herramientas e instrumentos que se le ofrecen al niño para que llegue solo a la meta del nuevo conocimiento.

Todos debemos enfrentarnos a multitud de problemas en el curso de nuestras vidas. Las capacidades que ponemos en juego para resolverlos son lo que conocemos con el nombre de inteligencias, según la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. Esto abre la puerta de par en par a la implicación educativa de los estímulos explícitos y de la observación – evaluación.

Terminaremos este apartado descubriendo cómo podemos compaginar el uso de realia en el aula de inglés y los conceptos o conclusiones de las teorías analizadas.

Si aceptamos como cierta la premisa piagetiana de que el niño que aprende transforma su estructura cognitiva mediante la representación mental de la realidad, creo que es acertado adoptar materiales metodológicos que les ayuden a conectar ambos aspectos: representación y realidad. Es por ello que, bajo mi punto de vista, el uso de realia o material auténtico cumple con los requisitos pues es un material de verdad, que permite tanto a maestros como alumnos modificarla para acomodarla al proceso de enseñanza – aprendizaje.

Desde la perspectiva vigotskiana, aprendizaje y desarrollo suceden como resultado de la interrelación de todos los elementos del mundo propio del niño. El lenguaje es el vehículo más eficaz para el acompañamiento en este proceso: nos permite pensar en la realidad que nos rodea y, al mismo tiempo, relacionarnos con ese contexto. Creo que, si trasladamos esto al aula, debemos escoger recursos que, como los materiales auténticos o realia, nos ayudan a gestionar el proceso de comunicación y a descubrir todos los elementos propios de una lengua y con más razón si nos referimos a una segunda lengua.

El niño ha de ser activo para que el aprendizaje sea efectivo y el adulto ha de proporcionarle las oportunidades y materiales necesarios para que suceda. Como se ha mencionado en apartados anteriores del presente TFG, estos son dos de los postulados básicos de la teoría de Bruner. Bajo mi punto de vista, es una idea apropiada usar realia en el aula: el maestro se servirá de esos materiales auténticos modificándolos si es necesario y, además, los alumnos pueden acceder fácilmente ellos mismos a esos recursos, propiciando una actitud activa y participativa.

El aprendizaje desde la perspectiva ausubeliana será significativo si la nueva información resulta relevante para quien está aprendiendo (Anós, 2017, p. 10). Posteriormente Novack (Moreira, 1997) añade un elemento importante: la motivación del estudiante. Esto nos conduce a la siguiente conclusión: usar material auténtico o realia es una decisión acertada porque ayuda a encontrar la conexión entre la nueva información y la ya adquirida y eso, a su vez favorece que el aprendiz esté motivado pues encuentra el sentido y la utilidad en aquello que aprende.

Se ha mencionado anteriormente en este trabajo una idea postulada por Gardner acerca de la inteligencia lingüística: el habla es un instrumento realmente eficaz a la hora de comunicarnos, entre otras cosas porque nos permite entender el mundo en el que vivimos. A mi juicio, esa realidad, compuesta por elementos lingüísticos y extralingüísticos, no siempre resulta fácilmente asequible. En el caso del aprendizaje de una segunda lengua, la situación se complica más y, por tanto, es más apremiante la necesidad de facilitar el proceso. Para ello, pondremos a disposición de nuestros alumnos material auténtico o realia, ya que representan la realidad de la cultura meta, uniendo los aspectos técnicos del lenguaje con el contexto en el que surgen.

Marco legislativo

Aprender una nueva lengua no tiene por qué convertirse en una situación traumática/difícil. Como hemos mencionado en apartados anteriores del presente Trabajo de Fin de Grado, una nueva lengua puede aportar numerosas oportunidades de disfrutar otras culturas, de viajar, de relacionarse con los demás, de expresar sin complejos qué sentimos, qué queremos, qué necesitamos. Para ser capaces de hacer todo esto de forma eficaz, es decir, para poder usar esa lengua y sus reglas en los diversos contextos comunicativos, tendremos que desarrollar lo que se conoce como competencia comunicativa. Según el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes, competencia comunicativa es “la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla”.

Los niños entre 3 – 6 años se encuentran en un momento evolutivo óptimo para el aprendizaje de una segunda lengua, no sienten vergüenza y no necesitan traducciones automáticas de lo que no entienden, lo que facilita los intercambios e interacciones orales.

Cabe además matizar que resulta evidente que el inglés está presente en la vida diaria de los niños a través del cine, la televisión, la publicidad e incluso la alimentación. Pensemos en las series de dibujos animados o en los juguetes y merchandising procedentes de las mismas; los carteles y anuncios de restaurantes y cadenas de comida rápida; el ocio relacionado con la música, los deportes... es importante que los niños sepan usar el inglés para lidiar con las circunstancias del mundo actual.

Dedicaremos este apartado a analizar la documentación legal promulgada sobre aprendizaje de una lengua. Mencionaremos de forma breve los textos de carácter estatal [Constitución Española (1978), Ley Orgánica de Educación (2006)] y revisaremos con algo más de profundidad los documentos referidos a la Comunidad Autónoma de Cantabria (Decreto 79/2008, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria).

Analizar los documentos legales relativos a la enseñanza del lenguaje, nos ayuda a saber qué supone para la Administración y a comprobar el nivel de implantación en nuestra Comunidad.

Constitución Española

En este apartado hablamos del artículo 27 de la Constitución Española, que se inserta en el Título I, capítulo segundo, sección primera, en el que se introducen los derechos y deberes fundamentales. Esto significa que son inherentes a cada individuo, están protegidos de forma especial por el estado y son indispensables para el pleno desarrollo del individuo. He creído importante hacer esta aclaración porque nos encontramos con el artículo en el que se recoge el derecho a la educación. Además, me gustaría destacar que se garantiza un derecho de doble vertiente: el ya mencionado derecho a la educación y la libertad de enseñanza. La pretensión principal de esta bifurcación es asegurar la mayor pluralidad posible para poder responder a todos los que afecte este derecho.

Ley Orgánica de Educación

A continuación, presento un repaso de los principios fundamentales de la Ley Orgánica de Educación (2006) por considerar que son imprescindibles para cimentar el resto de legislación sobre educación.

En el artículo 12 se regulan los principios que rigen la Educación Infantil, estableciéndose esta como una etapa con identidad propia, que busca el pleno desarrollo de todos y cada uno de los niños.

En primer lugar, se trata de asegurar el pleno desarrollo y las capacidades de todos los estudiantes a través de la educación. El segundo lugar, se incluye a toda la comunidad educativa, lo que supone abrir la educación a todo el abanico de posibles alumnos. En tercer lugar, se insta a el compromiso de cumplir lo establecido en las leyes internacionales.

En el momento actual, existe otra Ley Orgánica que regula la educación en España: la LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa), promulgada en el año 2013. No entraré a analizarla porque no supone cambios relevantes para la etapa de educación infantil, que es la que nos ocupa en el presente Trabajo de Fin de Grado. Sí mencionaré, sin embargo, el apartado XII de esta ley, que hace hincapié en la importancia de aprender una segunda lengua.

La Ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera.

Decreto 79/2008

El Decreto 79/2008 de 14 de Agosto, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria, establece ya en su introducción que "(...) el desarrollo del currículo debe partir de los intereses (...) de los niños". Se hace hincapié en la relación existente entre el interés y el mundo que rodea al niño, sea el propio o el

perteneciente a otra cultura. Torregosa Benavent y Sánchez - Reyes Peñamaría afirman que (como se citó en Anós, 2017): “Los materiales auténticos (...) reproducen un ambiente de inmersión y proveen un contexto realista (...) aumentan la motivación de los aprendices (...)”.

En el artículo 3.2 se habla de los fines del segundo ciclo de Educación Infantil, haciendo referencia de nuevo al entorno del niño cuando menciona el “descubrimiento de las características físicas y sociales del medio (...)” y a la socialización en ese ambiente al aludir a las “pautas elementales de convivencia y relación social”.

Concretando un poco más dirigimos la mirada a los principios pedagógicos, presentes en el artículo 4 del Decreto. En concreto nos referimos a:

- Artículo 4.4. Se mencionan las actividades globalizadas y aparece de nuevo el elemento del interés y el significado. Este factor es importante porque supone dar cuenta de la manera en la que aprenden los niños, no de forma compartimentada y aislada, sino a través de las conexiones que se establecen entre toda la información que reciben y el ambiente en el que lo hacen.
- Artículo 4.7. Se habla de la introducción de una lengua extranjera como parte de los aprendizajes de los niños en el segundo ciclo de Educación Infantil, a través de “actuaciones en el marco de la educación plurilingüe y pluricultural”. Aquí entra en juego la importancia de una segunda lengua no solo en el marco educativo, también como factor clave en un mundo heterogéneo, en el que la mezcla de diversas culturas es evidente.

Los objetivos generales establecidos para esta etapa educativa, mostrados en el artículo 5, giran alrededor de tres ideas básicas, a saber:

- Desarrollar habilidades tanto comunicativas, como lógico matemáticas, de lectoescritura y de movimiento y ritmo.
- Conocer factores propios de su entorno y también aquellos pertenecientes a otras culturas y respetar las diferencias.

- Ampliar habilidades comunicativas que les permitan conocerse a sí mismos y a los demás, comunicándose en un entorno donde los posibles problemas se gestionen de forma asertiva.

Los contenidos se agrupan en torno a tres áreas o “ámbitos propios de la experiencia y el desarrollo infantil” (Art. 6).

Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.

Engloba todas las experiencias que se suman para la construcción de la identidad propia de cada uno de los niños, al tiempo que son capaces de percibir y regular sus emociones y de gestionarlas en su relación con los demás. Se hace referencia, por tanto, a todas las interacciones que el niño lleva a cabo, tanto consigo mismo como con los demás, a sus posibilidades de juego y movimiento y a factores de la vida diaria.

Conocimiento del entorno.

Alude a las experiencias y la información que el niño recibe con respecto al medio en el que vive. Los niños exploran y aprehenden lo que el entorno les ofrece y, de este modo, pueden construir representaciones cada vez más complejas de la realidad. Descubren que el ambiente está formado por multitud de elementos y que ellos juegan también un papel importante en el desarrollo del mismo, tanto en el más cercano como en el propio de otras culturas

Comunicación y representación.

Las múltiples maneras de comunicarse que existen, nos ayudan a crear conexiones funcionales entre nosotros mismos y el mundo exterior en el que nos desarrollamos. Es así como conseguimos expresar nuestras emociones, relacionarnos con los demás o interactuar con nuestro propio entorno. Se pretende que los niños desarrollen habilidades comunicativas a través de la interpretación, recepción y emisión de diferentes tipos de mensajes a través de diferentes tipos de lenguajes (verbal, artístico, corporal, audiovisual y de la información y la comunicación).

Evaluación.

Continuamos con este apartado hablando de la evaluación que, como los aprendizajes y las intervenciones didácticas, ha de ser global y continua. Además, también será formativa. Esto quiere decir que el maestro que evalúe a cada alumno lo hará teniendo en cuenta su progreso (continua), analizando cada aspecto del proceso de aprendizaje (global) y estableciendo el propio proceso de evaluación y su producto final como un elemento más de aprendizaje acerca de cómo evolucionan los alumnos, qué necesitan o cuáles son sus intereses (formativa). Se mencionan también dos aspectos a mi juicio básicos en cualquier proceso de evaluación: la familia y la observación. Es preciso señalar que un maestro no trabaja solo con los alumnos. Estos se desarrollan en un ambiente familiar que determinará aspectos de su aprendizaje y de su relación con el entorno y sus elementos. Son además una fuente importante de información para poder ajustar y reajustar nuestras propuestas a cada situación, en caso de ser necesario. Es básico, por tanto, que se produzca un intercambio bidireccional de datos, de informaciones, que retroalimenten el proceso de enseñanza – aprendizaje. En cuanto a la observación, cabe decir que es la herramienta primordial y más accesible para un maestro de obtener información. Ha de ser directa y sistemática, así los datos obtenidos serán más y más fiables y podremos recopilarlos y plasmarlos en documentos escritos que consultaremos cuando sea menester.

Programación

La presente secuencia didáctica se desarrollará en el marco de una programación elaborada por el equipo docente de Educación Infantil de un hipotético centro escolar. Aunque es preferible que la confección sea llevada a cabo por maestros que impartan docencia en el mismo curso, salvaremos ese obstáculo presuponiendo que el colegio solo consta de una unidad por curso. La temática central de la programación girará alrededor del conocimiento del entorno de culturas anglófonas a través de varios de sus elementos: lenguaje, turismo, personajes conocidos, alimentación, flora, fauna...

Comenzaremos la programación anual mostrando a los niños un desplegable de una ciudad y les explicaremos que nuestra clase va a convertirse en esa ciudad y que entre todos vamos a “llenarla” con las cosas que nos gustan de otros países.

Organizamos los elementos con que debemos completar nuestra ciudad en nueve grupos, correspondientes a los nueve meses del curso escolar. A saber:

- Septiembre. Será de adaptación y por tanto, introductorio.
- Octubre. Nombres de las calles.
- Noviembre. Edificios y casas.
- Diciembre. Flora y fauna.
- Enero. Personajes conocidos.
- Febrero. Alimentación.
- Marzo. Turismo.
- Abril. Accidentes geográficos.
- Mayo. Himno.
- Junio. Evaluación conjunta y repaso. Elaboración de un documento gráfico en el que se muestre todo el trabajo realizado.

A efectos prácticos de la elaboración y concreción del presente Trabajo de Fin de Grado, la secuencia didáctica se centrará en las actividades relativas al mes de octubre, en el que los alumnos darán nombres a las calles de la MAGICAL CITY.

Grupo meta

El nivel al que va dirigido la presente secuencia didáctica es el segundo curso del segundo ciclo de educación infantil, es decir, un grupo de alumnos entre 4 y 5 años. Al tratarse de un centro hipotético suponemos que el número de niños por aula será de 20, siendo así que no excede la ratio pactada entre sindicatos y Consejería de Educación en el año 2016.

Metodología

En primer lugar debemos apuntar que el lenguaje vehicular de la programación didáctica será el inglés. Se pretende conseguir un ambiente de

naturalidad respecto al mismo. Un clima de naturalidad, en este caso, es aquel que se consigue desmitificando el uso del inglés, es decir, normalizando su empleo en la comunicación, tanto por parte de la maestra como por parte de los alumnos.

En el aula de infantil me parece de un gran acierto promover estrategias de aprendizaje globalizado que partan de un centro de interés acordado por los alumnos y los docentes. Estaríamos hablando de una forma de trabajo cooperativo que empaparía la propia programación educativa, la formación de los grupos, las estrategias metodológicas y la evaluación. Creo, además, que eso permitiría ser más flexibles en la organización temporal y espacial.

Rol del docente

El papel que desempeñaré durante esta secuencia didáctica será de apoyo y acompañamiento a los niños durante la jornada. Mi labor consistirá en organizar la estructura de la Asamblea y los grupos de trabajo. Asimismo, estaré disponible para solucionar problemas o dudas que vayan surgiendo.

Se plantean actividades en gran grupo, en pequeño grupo e individuales. Estas últimas serán las menos y en el caso de esta secuencia didáctica se centrará en el trabajo que harán en casa para buscar información. De esta forma, se responde a la necesidad de socialización y al mismo tiempo al deseo que surge de estar solo.

Temporalización

La secuencia didáctica planteada estará constituida por ocho sesiones que se distribuirán a lo largo de dos semanas, cuatro días la primera semana (lunes, martes, miércoles y jueves) y tres días la segunda semana. La razón para no escoger el viernes es que suele ser necesario establecer un día de descanso del devenir rutinario de la programación y el viernes parece ser el más adecuado por ser el último.

La distribución temporal quedaría como sigue:

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES
Actividad 1	Actividad 2	Actividades 3 y 4	Actividad 5
Actividad 6	Actividad 7	Actividad 8	

Evaluación

Siempre teniendo en cuenta los criterios de evaluación establecidos en el Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria, se elaborarán cuantos instrumentos se consideren necesarios para valorar tanto el progreso de los alumnos, como el de la maestra y la propia programación.

La evaluación es un componente del proceso de enseñanza – aprendizaje. Nos ayuda a saber cómo ajustarnos al ritmo de cada niño y al del grupo – clase. Debe ser, por tanto, continua durante todo el proceso e incidir en los aspectos cualitativos, no cuantitativos. Es más importante y significativo tener en cuenta el proceso y no el producto final.

Ahora bien, para evaluar esta secuencia didáctica, se establecen dos vías:

- Uso de criterios de observación con respecto al desempeño de la misma por parte de los alumnos
- Valoración de la labor del docente y corrección de errores.

Criterios de observación para evaluación

Mediante la observación directa en el aula comprobaré si los alumnos:

- Aceptan y respetan las normas establecidas para las actividades en grupo y para las salidas.
- Disfrutan con el trabajo y con los logros que consiguen.
- Gestionan el tiempo que tienen para cada actividad.
- Respetan las normas de uso del material y las instalaciones, tanto en el colegio como en la salida.
- Hacen uso del lenguaje oral para comunicarse con los demás a la hora de trabajar.
- Hacen uso del lenguaje artístico para la elaboración del material.

A efectos del presente Trabajo de Fin de Grado, cabe decir que la evaluación no podrá ser llevada a cabo, por tratarse de una situación hipotética, pero quedan establecidos los criterios para posibles futuras aplicaciones.

Objetivos

Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.

OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>2. Progresar en la coordinación y control de su cuerpo, descubriendo y desarrollando, cada vez con mayor precisión, su percepción sensorial, habilidades manipulativas, estructuras fonadoras, gestos y movimientos, orientándose y adaptándose a las características del contexto.</p> <p>(objetivo 2)</p> <p>3. Conocer y representar su cuerpo, sus elementos y algunas de sus funciones, descubriendo las posibilidades de acción y de expresión.</p> <p>8. Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos sociales para la convivencia como el respeto, el diálogo, la ayuda, la negociación y la colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.</p> <p>9. Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con la seguridad, la higiene y el fortalecimiento de la salud, apreciando y disfrutando de las situaciones</p>	<p>Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen Las referencias espaciales en relación con el propio cuerpo.</p> <p>Bloque 2. Juego y movimiento Nociones básicas de orientación espacial y temporal y coordinación de movimientos y su utilización en contextos reales.</p> <p>Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana. Satisfacción por la realización de tareas y conciencia de la propia competencia.</p> <p>Disposición favorable a la realización de tareas en grupo. Desarrollo progresivo de habilidades para la interacción.</p> <p>Bloque 4. El cuidado personal y la salud. Aceptación de normas establecidas para los desplazamientos.</p>	<p>1. Dar muestra de un conocimiento progresivo de su esquema corporal y de un control creciente de su cuerpo, global y sectorialmente. (criterio 1)</p> <p>2. Manifestar confianza en sus posibilidades, mostrándose satisfecho consigo mismo ante sus logros y avances y planteándose nuevos retos.</p> <p>3. Manifestar respeto a los demás.</p> <p>4. Regular la expresión de sentimientos y emociones.</p> <p>5. Realizar actividades habituales relacionadas con los desplazamientos y otras tareas.</p>

cotidianas de equilibrio y bienestar emocional.		
-------------------------------------------------	--	--

Conocimiento del entorno

OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>1. Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos, y mostrando interés por su conocimiento.</p> <p>3. Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia y a su interés, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio.</p> <p>6. Emitir y recibir mensajes utilizando diferentes lenguajes, leyendo, comparando, escribiendo, ordenando e interpretando datos.</p>	<p>Bloque 1. Medio físico Estimación intuitiva y medida del tiempo. Ubicación temporal de actividades de la vida cotidiana. Situación de sí mismo y de los objetos en el espacio. Posiciones relativas. Realización de desplazamientos orientados. Exploración y experimentación con el espacio: recorridos e itinerarios.</p> <p>Bloque 3. Acercamiento a la naturaleza Reconocimiento de algunas señas de identidad cultural del entorno (lo que está próximo afectivamente: en el espacio cotidiano y lo que nos aproximan los medios de comunicación y las nuevas tecnologías) e interés por participar en actividades sociales y culturales. Utilización de los contextos habituales así como de otros medios (audiovisuales, bibliográficos, informáticos, etc.) para la búsqueda, selección y organización de datos. Interpretación y representación de los mismos utilizando diferentes lenguajes.</p>	<p>1. Discriminar objetos y elementos del entorno inmediato y actuar sobre ellos.</p> <p>3. Identificar y conocer los grupos sociales más significativos de su entorno, algunas características de su organización y los principales servicios comunitarios que ofrece. Poner ejemplos de sus características y manifestaciones culturales, y valorar su importancia. Dar muestras de progreso en la autonomía personal, en la interiorización de pautas de comportamiento adecuadas a una convivencia positiva y de las normas sociales propias del ambiente escolar.</p>

Lenguajes: comunicación y representación

OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
	Bloque 1. Lenguaje verbal Escuchar, hablar y conversar. Aproximación a la lengua escrita. Bloque 2. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación Iniciación en el uso de instrumentos tecnológicos como ordenador, cámara o reproductores de sonido e imagen, como medios de aprendizaje y como elementos de comunicación, tanto en la lengua materna como en otras. Bloque 3. Lenguaje artístico Expresión plástica. Exploración, experimentación y utilización de materiales e instrumentos, convencionales y no convencionales, para producciones individuales y por grupos. Bloque 4. Lenguaje corporal Exploración y utilización, con intención comunicativa y expresiva, de las posibilidades motrices del propio cuerpo con relación al espacio y al tiempo, así como a los objetos, a los materiales, y como medio de interacción con los demás.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar la lengua oral del modo más conveniente para una comunicación positiva con sus iguales y con las personas adultas, según las intenciones comunicativas. 3. Mostrar interés por los textos escritos presentes en el aula y en el entorno próximo, iniciándose en su uso, en la comprensión de sus finalidades y en el conocimiento de algunas características del código escrito.

En estos cuadros he tratado de especificar en cierto grado qué objetos y contenidos sobresalían más que el resto, así como los criterios de evaluación que he considerado acertados para valorar su consecución. Sin embargo, no debemos perder de vista que estamos hablando de una etapa en la que el aprendizaje es global. Con esto quiero decir que los aquí reseñados no son los únicos contenidos y objetivos, simplemente constituyen la parte más fácilmente visible. Asimismo, cabe mencionar que asignar una sola actividad a cada sección rompería con ese principio de aprendizaje globalizado anteriormente mencionado.

Descripción de las actividades

- Visita al barrio para ver los carteles de las calles.
 - Se dedicará una mañana a visitar las calles del barrio cercanas al centro. Los alumnos podrán así descubrir los distintos carteles con los nombres de las calles, qué formato tienen, qué colores o qué tienen escrito. ACTIVIDAD 1.
 - Posteriormente a la visita, se realizará una Asamblea al día siguiente para hablar sobre sus impresiones. Tras debatir y resolver las posibles dudas, explicaremos que en otros países también tienen carteles para calles. Les mostraremos algunos mediante fotos (que previamente habremos plastificado) y podrán pasarlas y manipularlas durante un rato. A continuación, explicaremos que el primer elemento que vamos a añadir a la MAGICAL CITY es un entramado de calles, que vamos a dividir la clase en zonas y que se organizarán en grupos de 5. En la pizarra dibujaremos un plano que permanecerá ahí hasta que terminen las dos semanas de actividades. ACTIVIDAD 2.

- Elaboración de un cartel de una calle cuyo nombre sea inventado por los alumnos. Se pretende que para ello accedan a sus conocimientos previos, a la información recibida en sesiones de trabajo anterior y a aquello que, en grupo, decidan.
 - En Asamblea, los alumnos mostrarán el material recopilado en casa relacionado con calles y sus carteles en países anglófonos. Cada uno explicará en qué consiste y todos escucharán las explicaciones de los demás. ACTIVIDAD 3.
 - Se dedicará la siguiente sesión a la mencionada distribución en grupos y a la asignación por sorteo de cada una de las zonas de la clase. Una vez hecho esto, los alumnos ya en su sección, decidirán qué nombre quieren ponerle a su calle y cómo quieren que sea el cartel de la misma. ACTIVIDAD 4.

- El siguiente paso es la elaboración en sí del cartel. Los alumnos pueden acceder a todo el material del aula o al que ellos, en comandita, hayan decidido traer de casa para ayudar en su trabajo. Si necesitan el ordenador y la impresora del aula, deberán pedir permiso para evitar aglomeraciones de todos los grupos. ACTIVIDAD 5.
- Una vez que todos los grupos han terminado, se dedica una sesión para mostrar y explicar cada equipo a los demás su trabajo. ACTIVIDAD 6.
- Colocación e inauguración de las placas con nombres de las calles.
 - Ya han terminado la elaboración, ya han explicado su trabajo. Ahora es el turno de la exposición en clase mediante la colocación de cada cartel en la zona correspondiente. El orden será por sorteo. ACTIVIDAD 7.
 - Como actividad final, tendrá lugar una Asamblea para evaluar el proceso, para hablar de lo que más le has gustado, de lo que menos. Comentaremos qué aspectos han sido interesantes y por qué. ACTIVIDAD 8.

Referencias bibliográficas

- Álvarez González, C.J. (2010). La relación entre lenguaje y pensamiento de Vigotsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*. 48 (2), 13 – 32. doi: 10.4067/S0718-48832010000200002.
- Álvarez González, M. (2015). *Las revistas digitales como recurso didáctico en el aula de lengua inglesa en Educación Secundaria* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Cantabria, Cantabria, España.
- Álvarez Mennuto, A. (2011). Objetos valiosos en la clase de ELE. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de <http://goo.gl/QgLiO>.
- Barreira Cerqueiras, E. M. (2015). La enseñanza del inglés en el primer ciclo de la Educación Infantil como práctica en escuelas y centros educativos. Propuesta de un modelo de actuación. *RELAdeI*, 4 (1), 211 – 243.
- Bruner, J. (1989). Acción, pensamiento y lenguaje. En *The language of education*. Madrid, España: Alianza.
- Cancelas y Ouviaña, L. P. (1997). Realia o material auténtico, ¿Términos diferentes para un mismo concepto? *Creación de Materiales para la Innovación Educativa con Nuevas Tecnologías*, pp. 391-394. Recuperado de <https://goo.gl/4CQegv>.
- Centro Virtual Cervantes. *Competencia comunicativa*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm.
- Constitución Española. BOE núm 311 de 29 de Diciembre de 1978. España.

Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria. BOC - núm 164.

Gardner, H. y Walters, J. (2011). Una versión madurada. En Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica* (pp. 35 – 60). Barcelona, España: Paidós.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. BOE núm 106 de 04 de Mayo de 2006. España.

Moreira, M. A. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. *Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo*, 19, 44.

Piaget, J. (1947). Le probleme biologique de l'intelligence [El problema biológico de la inteligencia]. En Fondation Jean Piaget. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* [El nacimiento de la inteligencia en el niño] (pp. 9 – 24).

Regader, B. La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. *Psicología y mente*. Recuperado de <https://goo.gl/895ZY4>.

Seco Corral, M.J. y Pérez Romero, J. (2014). *Cuerpo de Maestros. Educación Infantil*. Sevilla, España: 7 Editores.

Suharsi, S. & Hamidiyah, A. (2012). Realia: the Effective Media for Teaching English for EYL. En Mutohhar, S. (Presidencia), *Teaching English for Young Learners in Indonesia (TEYLIN): From Policy to Classroom*. Sesión llevada a cabo en The 2nd National Conference on Teaching English for Young Learners, Universidad de Muria Kudus, Indonesia. Recuperado de <https://goo.gl/PxmQ35>.

- Torregrosa Benavent, G. & Sánchez – Reyes Peñamaría S. (2011). Use of authentic materials in the ESP classroom. *Encuentro*, 20, pp. 89 – 94.
- Torres, A. Inteligencia espacial: ¿qué es y cómo se puede mejorar? *Psicología y Mente*. Recuperado de <https://goo.gl/EJA7sj>.
- Triglia, A. Las cuatro etapas del desarrollo cognitivo de Jean Piaget. *Psicología y mente*. Recuperado de <https://goo.gl/USKHPG>.
- Vigotsky, L. (1979). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 123 – 140). España: Crítica Grijalbo.
- Villafañe Barraza, K., (2012). *Proceso de adquisición del lenguaje oral según Jean Piaget*. Escuela Normal Superior, distrito de Barranquilla.
Recuperado de <https://goo.gl/bmOgYW>.