



Facultad de Educación

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO ACADÉMICO 2015/16

TÍTULO DEL TRABAJO EN ESPAÑOL

La enseñanza del español como lengua extranjera como
factor de inclusión en el aula

TÍTULO DEL TRABAJO EN INGLÉS

The teaching of Spanish as a foreign language as a factor
of inclusion in the classroom

Autor: Nidia Pérez Hoz

Director: Manuel Pérez Saiz

Fecha: 13/10/2016

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

Contenido

1. Resumen.....	1
Abstract	1
2. Palabras clave.....	1
Keywords	1
3. Introducción	2
4. Fundamentación Teórica.....	2
4.1. Derecho a la Educación, inclusión, atención a la diversidad y datos demográficos.....	2
4.2. Desarrollo y aprendizaje, mediación, zona de desarrollo próximo	7
4.3. Inteligencias Múltiples	10
4.4. Adquisición de una L2.....	12
4.4.1. Aprendientes adultos e infantiles	16
4.5. E/LE para niños	17
5. Propuesta de intervención	20
5.1. Unidad didáctica 1: Los animales	21
5.1.1. Justificación.....	21
5.1.2. Objetivos.....	22
5.1.3. Contenidos.....	22
5.1.4. Evaluación.....	22
5.1.5. Actividades.....	23
5.2. Unidad didáctica 2: La comida.....	28
5.2.1. Justificación.....	28
5.2.2. Objetivos.....	28
5.2.3. Contenidos.....	28
5.2.4. Evaluación.....	29
5.2.5. Actividades.....	29
6. Conclusiones.....	32
7. Anexos	34
Anexo 1	34
Anexo 2.....	34
8. Bibliografía.....	35

1. Resumen

Hoy en día, los conceptos de *atención a la diversidad* y de *inclusión educativa* están muy presentes cuando se habla de educación. Este trabajo se centrará en la explicación teórica de estas dos ideas, en cómo se adquiere una segunda lengua y cómo utilizar ésta para dar lugar a una inclusión en el aula. A partir de ello, se realizará una parte práctica consistente en una propuesta de intervención. En ella, se partirá del supuesto de que, en un aula de Educación Infantil de cuatro años, hay dos niños extranjeros.

Abstract

Actually, the concepts of *attention to diversity* and *educational inclusion* have a strong presence when talking about education. This project will focus on the theoretical explanation of both of these ideas, on how a second language is acquired and on how to use said second language to give rise to an inclusion in the classroom. From there, a practical part consisting of an intervention proposal will be carried out. As a bases for this, it will be assumed that, in a classroom of Childhood Education for 4-years-olds, there are two foreign students.

2. Palabras clave

Inclusión, atención a la diversidad, lengua, extranjera, adquisición, alumnos, necesidades.

Keywords

Inclusion, attention to diversity, language, foreign, acquisition, children, students, needs.

3. Introducción

Este trabajo nace a partir de la percepción propia y ajena de que en las aulas de Educación Infantil están presentes niños de culturas y lenguas diversas. Esto se puede ver como un problema pero también como una ventaja. En este caso, lo vamos a considerar como una ventaja, partiendo de la idea de que el español como lengua común cumpla un papel inclusivo.

4. Fundamentación Teórica

4.1. Derecho a la Educación, inclusión, atención a la diversidad y datos demográficos.

El concepto de atención a los alumnos ha experimentado un cambio notable desde que se comenzó a tener en cuenta. Al principio, se basaba en el apoyo de aquellos niños que presentaban notorias dificultades o deficiencias. Estos alumnos eran excluidos de las escuelas ordinarias y segregados en escuelas especiales. Sin embargo, poco a poco, dicho concepto ha ido evolucionando hasta llegar a la idea de que todo alumno tiene derecho a la educación en igualdad de condiciones y a recibir apoyo siempre que sea necesario indiferentemente de lo que le ocurra al alumno. En este trabajo, nos centramos en un tipo de inclusión que no tiene que ver con ninguna deficiencia ya que la característica “diferente” de los niños a los que vamos a aludir es la de ser extranjeros.

La Organización de Naciones Unidas, en el Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), establece:

“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a

los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos” (ONU, 1948).

El Boletín Oficial del Estado (BOE, 2009) refleja:

“La Constitución española (1978) en su artículo 27, proclama el derecho a la educación de todas las personas, así como la naturaleza y principios en los que se apoya este derecho.

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación, desarrolla los principios y declaraciones que, en materia de educación, establece el citado artículo 27 de la Constitución española.” (Constitución Española, 1978, art. 27).

Como se puede observar, en los documentos legales se manifiesta el hecho de que la educación es un derecho que todo ser humano debería tener.

Por otro lado, hay que hablar sobre la Educación Inclusiva. Como expone González Gil, (2011) “desde hace casi 20 años, el término necesidades educativas especiales ha aparecido vinculado al tratamiento especial que requerían algunos alumnos, y por ello, al de diferencias individuales”.

En sus inicios, cuando se hablaba sobre necesidades educativas especiales y sobre la inclusión educativa de estas personas, se hacía referencia directa a aquellos individuos que presentaban generalmente algún tipo de discapacidad. Sin embargo, el concepto ha ido progresando a medida que ha ido pasando el tiempo. Actualmente, la inclusión abarca a todas las personas que, a lo largo de su vida, puedan presentar algún tipo de necesidad educativa sea del tipo que sea. El tema del que trata este Trabajo es la inclusión en el aula a través del español como lengua extranjera. A estos alumnos no se les considera, dicho en términos arcaicos, deficientes, pero sí precisan de apoyo o ayuda en el

aula para lograr integrarse con éxito, es decir, tienen una necesidad que ha de ser cubierta.

Según la UNESCO (2008), este concepto de *educación inclusiva* está vinculado con “la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común”. Además, también expone que “la educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad.”

En este tipo de escuelas, no existen ni requisitos de entrada, ni mecanismos de selección o discriminación. De esta manera, se favorece que se hagan efectivos realmente los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación que se promulgan en la Declaración de Derechos Humanos y en la Constitución Española.

Además, en la escuela inclusiva ideal todo el alumnado es beneficiario de una enseñanza que se adapta a sus necesidades individuales y no lo son única y exclusivamente aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas especiales.

Arnaiz (1996) expone que las escuelas inclusivas acentúan el sentido de la comunidad. De esta forma, en las aulas y en la escuela todos tienen sensación de pertenencia, se sienten aceptados, apoyan y son apoyados por sus iguales y otros miembros de la comunidad escolar, a la vez que se satisfacen las necesidades educativas que se presenten.

En las comunidades inclusivas, las capacidades de cada individuo ya presenten grandes discapacidades, superdotación o comportamientos alterados, son reconocidas y potenciadas al máximo. Todos los individuos son miembros relevantes y apreciados de la comunidad con derechos y obligaciones. Además, todos desempeñan un papel de apoyo al resto, fomentando así la autoestima, el orgullo de competencia, el respeto recíproco y un sentido de pertenencia y valía entre las personas que componen estas comunidades. Esto no podría ser de esta forma si hubiese estudiantes que

siempre recibieran apoyo pero nunca se lo aportaran a los demás (Arnáiz, 1996).

A raíz del concepto anterior, aparece inevitablemente la atención a la diversidad. Hoy en día, se entiende que la inteligencia no es únicamente el resultado de un test, sino que tiene que ver con las oportunidades de aprender. Hay que tener en cuenta que los alumnos poseen diferentes ritmos y formas de aprender y que la escuela debe contribuir tanto a la igualdad de acceso, como a la de oportunidades. El uso de estrategias tradicionales de enseñanza que no tienen en cuenta a los alumnos y no dan respuesta a las posibilidades del currículum oficial, hace que los que fallen en el proceso educativo sean los alumnos y, por tanto, lo que funcione sea el Sistema (García Pastor, 2001: 41).

Tanto en la sociedad como en las aulas, no hay dos individuos iguales. Esto hay que tenerlo en cuenta a la hora de atender la diversidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Anónimo, s.f.)

Quienes tienen la obligación de atender a esta diversidad son la administración educativa, el profesorado y la escuela. Al ser así, en el entorno escolar afloran los distintos ritmos de aprendizaje, habilidades, motivaciones, necesidades, etc., lo que demanda una atención oportuna y conveniente con el objetivo de propiciar a todo el alumnado una educación de calidad, siendo la atención a la diversidad el principio clave de la enseñanza para defender de esta manera la igualdad de oportunidades para todos.

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) se basaba en dos pilares fundamentales, la comprensividad y la diversidad. Leyes posteriores siguen esta línea, y la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) refleja en su preámbulo la atención a la diversidad como un principio muy importante por el que se debe regir la enseñanza básica para conseguir aportar a todo el alumnado una educación acorde a sus características y necesidades.

Como afirma González (2008), es el centro escolar quien acaba discriminando o etiquetando a sus alumnos en “normales” o “diversos” mediante las

estructuras, relaciones o prácticas específicas que en él se dan. Es el propio colegio quien determina la mayor o menor inclusión de su cultura escolar. Una escuela inclusiva implica que todos sean partícipes y que el proceso de enseñanza y aprendizaje esté basado en las características individuales de cada estudiante. De esta manera se trabaja la atención a la diversidad, valorando y celebrando las diferencias existentes, potenciando las capacidades de cada uno de los alumnos, aportando apoyos dentro del aula, etc.

Como se ha podido observar existe una evolución en el concepto de *inclusión*, lo que conlleva a la evolución en el de atención a la diversidad. Para resumirlo de forma sencilla, al principio solo se atendía a unos alumnos concretos por unas necesidades concretas de sus características individuales. Sin embargo, hoy en día lo que se pretende con la atención a la diversidad es la atención de todo el alumnado que pueda presentar o presente cualquier tipo de necesidad a lo largo de toda su vida escolar.

Por último, y como dato muy relevante sobre este apartado, cabe añadir la existencia en cada centro educativo de un Plan de Atención a la Diversidad (PAD) que guía las actuaciones para dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado.

Hay que tener en cuenta datos demográficos en el tema que nos atañe. Al hablar sobre la inclusión en el aula a través de la enseñanza del español como lengua extranjera, hay que observar si existe una evolución en la cantidad de alumnado extranjero en las aulas. Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el curso 2014/15 se escolarizaron en la etapa de Educación Infantil un total de 148.730 niños. Una década antes, el número de alumnos escolarizados fue de 85.834. Como se puede ver, el incremento de niños procedentes de otros países ha sido notable. En Cantabria, región en la que nos centramos en este trabajo, el porcentaje de alumnos extranjeros escolarizados sobre el total del alumnado es del 6.3%, teniendo más cantidad de alumnado escolarizado procedente de otras nacionalidades que comunidades españolas con más extensión como es el caso de Andalucía, cuyo porcentaje es de 5,1%, o Extremadura, la cual tiene un 2,9%.

Se puede observar que es una realidad la evolución del alumnado extranjero en las aulas españolas, por lo que es muy importante saber incluir a estos niños sin distinción ni discriminación alguna. Por esto, la importancia de los conceptos de *inclusión*, *aulas inclusivas* y *atención a la diversidad* explicados con anterioridad.

4.2. Desarrollo y aprendizaje, mediación, zona de desarrollo próximo

En el apartado anterior, se hablaba sobre la inclusión de los niños en el aula y la atención a la diversidad. Para que esto se pueda dar con éxito, hay que tener en cuenta varios factores como la interacción entre desarrollo y aprendizaje y los conceptos de *mediación* y *zona de desarrollo próximo*.

Existen diferentes teorías acerca de la interacción entre el desarrollo y el aprendizaje. La primera de ellas sobre la que vamos a tratar, es la presupuesta por Binet y otros, que al igual que las teorías de Piaget exponen que el desarrollo es previo al aprendizaje. El objetivo de Piaget en dichas teorías es eliminar cualquier tipo de influencia debida a los conocimientos adquiridos con anterioridad. Así pues, estos teóricos también exponen que si un niño no ha madurado lo suficiente intelectualmente, cualquier tipo de instrucción resultará inútil. Debido a esto, dichos investigadores tenían miedo de la enseñanza prematura de contenidos por si los niños aún no estaban capacitados para aprenderlos. Por todo ello, el aprendizaje es considerado elemento previo al aprendizaje

La segunda posición teórica defiende que el aprendizaje es desarrollo. Hay varias teorías de orígenes diversos sobre esto y la que vamos a mencionar es la basada en el concepto del *reflejo*. En ésta, el desarrollo es considerado como el dominio de aquellos reflejos que están condicionados, es decir, todo aprendizaje está relacionado y unido al proceso de desarrollo. Estas teorías de los reflejos y las pertenecientes a Piaget tienen aspectos en común, como por ejemplo, todas muestran el desarrollo como la elaboración y la sustitución de respuestas innatas. Aquí entra James, quien afirmó que “La mejor descripción

que puede darse de la educación es definirla como los hábitos adquiridos y tendencias de comportamiento” (James, 1958). Esto quiere decir que toda respuesta adquirida es considerada como un sustituto a la respuesta innata, o también, un modo más complejo de esa respuesta innata.

A pesar de alguna similitud entre ambas posiciones teóricas, están presentes las diferencias respecto a la relación entre procesos evolutivos y procesos de aprendizaje. Los defensores de la primera postura teórica exponen que el desarrollo precede al aprendizaje, y sin embargo, los teóricos a favor del segundo punto de vista sostienen que aprendizaje y desarrollo coinciden, se dan al mismo tiempo.

En la tercera posición teórica, cobra relevancia la teoría de Koffka en la que se expone que el desarrollo está basado en dos procesos distintos pero que se influyen recíprocamente. El proceso de maduración depende del desarrollo del sistema nervioso y el aprendizaje también se trata de un proceso evolutivo. Koffka indica que mediante el proceso de maduración se prepara y hace posible el aprendizaje, y que el proceso de aprendizaje hace que el de maduración vaya avanzando. Según teóricos como Thorndike, aprendizaje y desarrollo coinciden, sin embargo, Koffka propone una relación entre aprendizaje y desarrollo mucho más compleja en la que el segundo elemento mencionado es bastante más amplio que el primero.

La e-uaem (Universidad Autónoma del Estado de Morelos) expone que “el aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros años de vida del niño”, es decir, los procesos están estrechamente unidos desde que el niño es bien pequeño.

Por otra parte, Koffka afirma que existe una diferencia entre aprendizaje escolar y aprendizaje preescolar, ya que en el caso del primero se da un aprendizaje sistemático, cosa que no ocurre en el segundo. Pero, además, en el aprendizaje escolar se introduce un concepto fundamental en el desarrollo del pequeño que lleva por nombre *zona de desarrollo próximo*. Sin embargo, recientemente se ha expuesto la idea de que no se pueden determinar niveles

educativos si se quiere descubrir la relación del proceso evolutivo real y las habilidades de aprendizaje.

Se debe diferenciar entre *nivel evolutivo real* y la *zona de desarrollo próximo*. El primero de los conceptos define aquellas funciones que ya han madurado en el niño, es decir, los pequeños pueden resolver las actividades que se les presenta de manera independiente. La zona de desarrollo próximo, concepto acuñado de Vigotsky (1979) y que la Universidad Autónoma del Estado de Morelos define como la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz, es decir, hace referencia a aquellas funciones que se encuentran en proceso de maduración, esto significa que el niño es guiado por el adulto o por otros compañeros para realizar ciertas actividades con éxito porque el nivel evolutivo real es menor al de la dificultad de las tareas propuestas. Además, cabe añadir que la zona de desarrollo próximo nos muestra el futuro inmediato del niño ya que lo que hoy hace con ayuda, mañana podrá realizarlo de forma independiente.

Se hacen muy relevantes las relaciones sanas entre profesor y estudiante. Es necesario que los docentes conozcan a sus alumnos, pero también es muy importante una comunicación fluida entre los mencionados. Así se facilita el papel del profesor como mediador. El maestro conoce a los estudiantes que tiene al cargo y va aproximándose así a sus conocimientos e intereses. La mediación consiste en hacer posible que se desarrolle una actividad cognitiva mediante instrumentos como son la comunicación o los conocimientos previos del alumno.

Feuerstein expone la necesidad de una persona afectiva, responsable, competente y conocedora cuyo papel sea el de intermediaria entre el alumno mediatizado y el aprendizaje mediatizado. Para este autor, la *mediación* se trata de un proceso en el que se da una interacción entre un individuo con funciones cognitivas insuficientes con otro con un conocimiento que ayude en la modificación y mejora de estas funciones. Esta mediación debe ser

comprendida como el resultado de la combinación de una exposición del individuo al medio y la experiencia de aprendizaje mediatizada, cuya planificación y evaluación recae sobre el mediatizador. Éste debe estar siempre observador e interesado en las necesidades de la persona que está siendo mediatizada teniendo en cuenta además, su cultura. Aquellos educadores mediatizadores que exploran sistemáticamente y planifican los estímulos vinculándolos con el individuo mediatizado, apoyando la cultura y evitando el fracaso escolar, estructurarán cognitivamente a los alumnos.

4.3. Inteligencias Múltiples

En el tema que nos atañe hablando sobre la inclusión en el aula a través del español como idioma extranjero, entran en juego varias de las inteligencias estudiadas por Howard Gardner siendo la lingüística y la interpersonal las más importantes, pero sin olvidar que también influyen la corporal-kinésica y la intrapersonal en este proceso.

La inteligencia lingüística se encuentra situada en el hemisferio izquierdo del cerebro, más concretamente en el *Área de Broca*. Esta sección del cerebro es la encargada de la producción del habla, el procesamiento del lenguaje y la comprensión. Esta inteligencia engloba el leer, el hablar, el escribir y el escuchar, y por ello se considera la más importante en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Significa el uso del lenguaje tanto oral como escrito y la habilidad de utilizarlo para lograr el éxito en cualquier objetivo. Generalmente, las personas que se inclinan por esta inteligencia prefieren invertir su tiempo en leyendo, escribiendo, narrando cuentos y contando chistes, viendo películas, aprendiendo lenguas extranjeras (Armstrong, 2003). Esta es la inteligencia más presente en abogados, autores, poetas, cómicos y oradores (Gardner, 1999).

La siguiente inteligencia se trata de la corporal-kinestésica. Este tipo de inteligencia constituye la habilidad para usar el cuerpo con el objetivo de expresar ideas, aprender, solucionar problemas o desarrollar actividades (Gardner, 1999, Morchio, 2004). Aquellos individuos que les encanta jugar a

deportes, moverse continuamente y aprenden con facilidad las destrezas físicas, son los que tienen más desarrollada esta inteligencia. Armstrong (2003) expone que para estos alumnos la parte favorita de la escuela son tanto el recreo como la clase de educación física, espacios en los que pueden bailar, moverse, actuar, imitar... Además, Armstrong (2003) afirma que estas personas aprenden mejor estando en movimiento. Es relevante el hecho de que estos individuos pueden llegar a adquirir una segunda lengua con prácticamente ninguna indiferencia del acento de su primera lengua. Smith (2001) dice que las personas inteligentes kinestésicamente pueden controlar los músculos encontrados en la boca y que sirven para formar palabras. Esta inteligencia está más desarrollada en actores, bailarines, atletas, profesiones técnicas, etc. (Gardner, 1999).

Otra de las inteligencias perteneciente a la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner es la interpersonal. Es la inteligencia que más atañe a la autora de este trabajo puesto que es muy importante en maestros, además de políticos, vendedores, consejeros, etc. (Gardner, 2006). Esto se debe a que aquellos que tienen más desarrollada este tipo de inteligencia, tienen la capacidad de fijarse en aquello que es importante para otras personas, es decir, intereses, motivaciones, historias personales, sentimientos o acciones. (Armstrong, 2003; Gardner, 1993; 2006). Además, como afirma Armstrong (2003), a estas personas les gusta conversar, aprender y trabajar con otros grupos de gente. También añadir que se suelen alistar en causas importantes y pasan mucho de su tiempo ayudando a los demás (Armstrong, 2003). Un dato muy importante de este tipo de personas además de relevante en el trabajo que nos acontece, es el expuesto por Guzmán y Castro (2005: 187), quienes dicen que son muy buenos mediadores de conflictos sociales, además de ser buenos comunicadores utilizando para tal fin tanto el lenguaje verbal como el corporal. Son muy empáticos, sienten cariño por otros y además, saben cómo motivar a los demás (Armstrong, 2003).

La siguiente de las inteligencias tiene un carácter más individualista que la anterior y se trata de la intrapersonal. Según Gardner (1993), ésta constituye la capacidad de conocerse y definirse a uno mismo. Comprender los sentimientos

propios para dirigirlos y conseguir unas metas en la vida. Fonseca Mora (2007) expone que este tipo de inteligencia se encuentra neurológicamente en los lóbulos frontales. Los individuos que destacan por tener esta inteligencia más desarrollada, tienden a trabajar de forma independiente, se centran en su futuro y en establecer una serie de metas con el fin de conseguirlas. Guzmán y Castro dicen que tienen un buen uso de “los procesos de autoconfianza, autoestima, autocomprensión y automotivación...” (2005: 185). Además, Armstrong (2003) expone que estas personas conocen y son conscientes tanto de sus puntos fuertes como de sus puntos débiles. Es una inteligencia que destaca en maestros, teólogos, consejeros y psicólogos.

En el tema que se presenta, la cuestión social es muy relevante, por ello, la inteligencia interpersonal descrita por Gardner cobra gran importancia. Aunque esto sea así, la lingüística no pierde valor ya que como se ha explicado anteriormente hace referencia al uso del lenguaje para obtener cualquier tipo de éxito, además de ser la inteligencia más importante en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. En cuanto a la función de la inteligencia corporal-kinésica en el tema que se está tratando, es muy importante la comunicación no verbal a la hora de aprender un segundo idioma para transmitir aquellas ideas que no se pueden expresar con palabras por insuficiencia de nivel en la nueva lengua. Y, por último, la inteligencia intrapersonal también es relevante en cierto modo ya que una persona tiene que tener un buen autoconcepto de sí mismo, alta autoestima y una automotivación para conseguir lo que se proponga.

4.4. Adquisición de una L2

Durante el desarrollo del trabajo, se ha visto la importancia de la inclusión de todos los alumnos en el aula pero, como se expuso al principio, nos vamos a centrar en la inclusión de niños extranjeros por lo que resulta importante conocer las diferencias en el proceso de adquisición de la lengua materna y de la lengua extranjera. Baralo (2011) expone en su libro que existen variables que determinan la adquisición de una lengua desde la edad de los individuos

hasta el contexto en el que están inmersos, además de aquellas diferencias cognitivas existentes.

En lo que a la edad se refiere, existe la creencia de que los niños suelen tener más éxito que los adultos en el aprendizaje de las lenguas. Esta misma autora, además, expuso la idea de la existencia de un periodo crítico que se sitúa en torno a la pubertad y, a partir de dicho periodo, las posibilidades de adquirir otra lengua se reducen. Realmente no se tiene constancia de que un niño llegue con más éxito que un adulto a la adquisición de una lengua extranjera, siempre y cuando ambos se encuentren en igualdad de condiciones. Siempre hay que tener en cuenta la diversidad de factores que afectan, sean estos intrínsecos y más subjetivos de la persona que aprende, o externos y más objetivos. Por ello, no solo depende de la edad de los individuos ya que los adultos también pueden adquirir una lengua extranjera desde el punto de vista comunicativo.

Cabe hacer mención de los entornos lingüísticos propuestos por André-Marie Manga (2006). Se trata del entorno lingüístico formal y el natural. El primero de éstos hace referencia a situaciones de enseñanza-aprendizaje en instituciones o escuelas mediante actividades en una lengua extranjera. El entorno natural, según André-Marie Manga (2006), es aquel contexto no formal en el que el niño está inmerso al adquirir una segunda lengua. Este entorno es el habitual en la adquisición de primeras lenguas mediante la interacción de los hablantes. Además, existe un tercer entorno, el lingüístico mixto (Muñoz, 2000). Éste es el que nos atañe en este trabajo ya que se trata de la adquisición de una segunda lengua mezclando situaciones formales y no formales. Esto se hace mediante actividades cotidianas en el aula e incluyendo a los niños extranjeros en contextos y situaciones sociales donde sus compañeros manejan otra lengua materna.

Por otro lado, Baralo (2011) en su libro también dice que están presentes el contexto y la situación. Habitualmente, el aprendizaje de una lengua extranjera se realiza de forma artificial en instituciones académicas. Esto quiere decir que se enseñan los contenidos pero las personas no están expuestas a una situación comunicativa real. Cuando se adquiere una lengua materna, el niño

está en continuo contacto con ésta, es un conocimiento que va creciendo de forma natural, sin esfuerzos e inconsciente. Sin embargo, el adulto debe esforzarse estudiando, memorizando y repitiendo a través de ejercicios. La adquisición es diferente si se da en una institución formal con clases semanales en las que se realizan prácticas formales y alguna funcional realizada con compañeros, pero sin la comunicación con hablantes nativos.

Baralo (2011) explica que, en la práctica formal, se lleva a cabo la construcción de dos conocimientos diferentes, uno fomenta la parte explícita en la que importa más la forma que el contenido. Por otra parte, en la práctica funcional se potencia el conocimiento inconsciente e intuitivo, cuando lo que realmente importa es cómo se interpreta el contenido.

Además, esta misma autora, expone que hay que tener en cuenta que la situación de aprendizaje también varía según la libertad que se aporta al niño. Esto quiere decir que el pequeño es libre de contestar cuando se dirigen a él o no, gesticular o simplemente no responder de ninguna manera. Al contrario que este, el adulto sí tiene que dar una respuesta ya que el no hacerlo, puede provocarle nerviosismo en sí mismo y mostrar un comportamiento inadecuado.

La motivación es otro de los elementos influyentes según Baralo (2011). Si la persona que quiere adquirir la lengua extranjera muestra un gran interés y necesidad por aprenderla, el proceso irá en aumento de forma gradual. Sin embargo, si la motivación es escasa o inexistente el aprendizaje se quedará en la memoria a corto plazo y por lo que será olvidado fácilmente.

Esta autora sostiene que siempre hay que tener bien presentes las características que varían de una persona a otra y que afectan a los procesos cognitivos, como la personalidad, el carácter, la memoria y las capacidades intelectuales, y más especialmente, a la adquisición de una lengua nueva.

Por último, cabe mencionar también la idea de Baralo (2011) sobre las diferencias cognitivas. Hay que resaltar el hecho de que el proceso cognitivo varía de una persona a otra. Un niño que va a aprender una lengua no tiene

ningún conocimiento previo de otra, sin embargo, una persona ya sea adulta o joven que quiere aprender una lengua extranjera ya posee el conocimiento de su lengua materna. El niño adquiere la lengua de forma natural y como estrategia de interacción con el mundo que le rodea. Sin embargo, cuando se adquiere de una segunda lengua en adelante, no existe tal necesidad, por lo que entran en juego otras capacidades y características de la persona a la hora de su aprendizaje.

Además de todo lo anterior, Moreno García (2004) expone que hay que saber qué implica trabajar en un aula de español como lengua extranjera (E/LE).

En este tipo de aulas, según esta autora, los métodos homogeneizadores conllevan a no avanzar con éxito y es más importante el cómo se enseña, que la cantidad de contenidos a enseñar. Además, en las aulas de E/LE están presentes las inteligencias múltiples de las que Gardner (1995) habla: inteligencia lingüística, científico-matemática, musical, espacial, motora, interpersonal y emocional. Quizá pudiera parecer que la primera de todas las mencionadas es la más importante, pero el lado afectivo-emocional del niño ante la lengua, los modos docentes, etc., influirá negativa o positivamente en su aprendizaje.

Moreno García (2004) expone que el uso del español como lengua extranjera en el contexto escolar tiene doble sentido. Por un lado, se trata de un medio de interacción de los alumnos con el entorno desarrollando así tanto la competencia comunicativa como las habilidades socioculturales y pragmáticas vinculadas. Por otra parte, el saber de la lengua como método para progresar en la expresión oral, en la expresión escrita y para avanzar con éxito en las actividades escolares.

Estos dos sentidos dan lugar a dos procesos definidos por Moreno García (2004), el de *adquisición* y el de *aprendizaje*.

En la *adquisición*, cobra importancia la presencia de un contexto social adecuado a la hora de adquirir la lengua extranjera. Los alumnos aprenderán la

lengua de comunicación mediante las interacciones a través de actividades comunes con compañeros, fomentando además la accesibilidad a dicha lengua.

El *aprendizaje* se consigue mediante una enseñanza formal que además implica un proceso de reflexión. Para conseguir el aprendizaje de la lengua hay que tener presente que la única y mejor forma de aprender es partiendo de lo conocido, es decir, de aquello que es significativo para los niños teniendo en cuenta también las necesidades que presenten los alumnos.

Por ello, la lengua extranjera debe entenderse como una práctica humana dentro de una conducta social que está basada en la interacción.

4.4.1. Aprendientes adultos e infantiles

Este trabajo se centra en la inclusión de niños extranjeros en un aula de educación infantil, sin embargo, no hay que olvidar que actualmente aprender una segunda lengua es muy importante y tanto niños como adultos pueden hacerlo aunque con ligeras diferencias de aprendizaje.

En sus teorías, diversos especialistas están a favor de aplicar las estrategias correspondientes a la L1 o lengua materna en la enseñanza de la L2 para, así, asegurar el éxito en la adquisición de esta última. Hay que tener en cuenta que la adquisición de ambas lenguas se puede dar en tiempos distintos. Esto quiere decir, que la lengua materna se adquiere siendo niño pero la L2 puede adquirirse al igual que la L1, siendo un infante o siendo ya una persona adulta. La principal distinción entre ser adulto o ser niño a la hora de aprender una lengua es que los niños lo hacen sin haber adquirido un desarrollo social y cognitivo, lo que conlleva a que el aprendizaje se dé de manera implícita. Sin embargo, Klein (1986: 24) expone en su teoría “one difference between first and second language acquisition is that the former is an intrinsic component of a child’s overall cognitive and social development, whereas in second language acquisition this development has already been more or less completed”, es decir, que lo que ocurre en edad infantil no ocurre en los adultos, quienes sí que cuentan con ese desarrollo y lo que les aventaja en este sentido.

Por otra parte, Lenneberg enunció que gracias a la plasticidad del cerebro es más sencillo el aprendizaje en edades tempranas. “Lenneberg suggested that between the age of two and puberty the human brain shows the plasticity, which allows a child to acquire his first language” (Klein, 1986: 9) Esto es porque debido a la plasticidad mencionada, el cerebro recoge información compleja de manera inconsciente.

Lightbown and Spada (2006) exponen que a pesar de la dificultad de los adultos para adquirir un nivel nativo total de la segunda lengua es más sencilla la memorización de vocabulario, así como analizar estructuras gramaticales. Esto se debe a que las personas adultas tienen una mayor madurez cognitiva. Sin embargo, los niños no consiguen realizar oraciones sencillas hasta que tienen los dos años de edad.

La metodología empleada por el profesor varía según si los aprendientes son adultos o niños. Los más pequeños obtendrán una enseñanza basada, esencialmente, en la interacción tanto con sus compañeros como con su maestro o maestra. De esta manera, se irán desarrollando las habilidades orales.

4.5. E/LE para niños

En este apartado del trabajo, nos centramos en la aplicación de la enseñanza de la lengua extranjera en niños ya que lo que se pretende es la inclusión de unos infantes extranjeros en un aula española.

Labrador Piquer (2008) expone que la enseñanza comunicativa de la lengua se vuelve muy relevante en España a partir de los años setenta. Las tareas con carácter lúdico en la enseñanza de una lengua extranjera cobran gran importancia en esta época y la base para realizar cualquier tipo de trabajo, es el juego. Esta metodología potencia diversos aspectos como la creatividad, la sociabilidad, los comportamientos o la participación. Siempre hay que tener en cuenta que detrás de cada juego, se esconden unos objetivos didácticos evidentes.

Además, según Labrador Piquer (2008), el juego y la cultura son dos elementos que están muy ligados, habiendo sido su papel señalado reiteradamente.

Al ser de esta manera, esta misma autora dice que tiene absoluta lógica que el juego sea un componente tan esencial en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que forma parte del patrimonio cultural de las personas tanto en el ámbito lingüístico como en lo antropológico. Esto es así porque ritos, creencias, costumbres, etc., embeben el habla de los pueblos. Según Labrador Piquer (2008), para la sociedad en la que estamos inmersos actualmente, es muy importante tener en cuenta el conocimiento y la práctica de juegos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, ya que nos sumerge didácticamente en competencias como trabajar cooperativamente, ser capaces de negociar, superar las dificultades que se puedan presentar o la organización.

La importancia del carácter social del juego, en términos generales, es aceptado por la mayor parte de los pensadores. Fingerman (1970: 38) expone que “el juego es un factor de desenvolvimiento social en el individuo. Mediante el juego no solo se ejercitan las tendencias sociales, sino que se mantiene la cohesión y la solidaridad del grupo con las reuniones, las fiestas y otros muchos actos de carácter popular”. Esto hace referencia a lo anteriormente explicado sobre el carácter tanto lingüístico como antropológico de este tipo de metodología.

Labrador Piquer (2008) dice que hacer uso del lenguaje conlleva una actividad caracterizada por ser lúdica. Hay veces que los individuos se intentan deleitar con el doble sentido que pueden tener las palabras, usando para tal fin las adivinanzas. Éstas ponen a prueba el ingenio de las personas. En otras ocasiones, se utilizan los trabalenguas para observar la habilidad de alguien a la hora de recitar algo de forma rápida y sin equivocaciones. Pero también se puede potenciar la memoria a través del aprendizaje de retahílas, refranes o dichos, o simplemente disfrutar de la palabra con ello.

Otra autora que también habla sobre la relevancia de los juegos de lenguaje es Marina Yagüello (1983: 12), quien enuncia:

“Todo hablante posee una actividad metalingüística inconsciente y donde esta actividad se revela del todo es particularmente, en el juego. Juego de palabras, juego con las palabras, juego verbal bajo todas sus formas: retruécanos, jeroglíficos, charadas, lapsus burlescos de contraposición de letras, canciones infantiles para señalar a quién le toca hacer algo, adivinanzas, palabras compuestas, etc.; en resumen, todas esas manifestaciones de la palabra que testimonian entre los hablantes una lingüística innata, intuitiva, pues el jugar supone que se conocen las reglas y el medio de interpretarlas aprovechando la ambigüedad que caracteriza las lenguas naturales, así como la creatividad que permiten.”

Lo que esta autora expone con esta afirmación es que a través de distintas formas de juego con palabras, se manifiesta la relación entre distintos aspectos de la cultura y el lenguaje.

El juego ejerce de base para hacer evidente la necesidad del carácter lúdico además de potenciar la creatividad y de la satisfacción que produce esta estrategia didáctica en la enseñanza de una lengua extranjera y que, como Fingerman (1970: 69) manifiesta, [...] hace que el juego se mantenga en pie desafiando el cansancio con un renovado disfrute que es el del triunfo y el del éxito.

En el Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994: 110-112) está reflejado que los juegos permiten el uso controlado dentro de un marco significativo así como el ejercicio libre y la expresión creativa. Además, ocupan tanto conocimientos lingüísticos como socioculturales, clasificándolos en juegos de observación y memoria, juegos de deducción y lógica y en juegos con palabras. Este último tipo puede acogerse como base del aprendizaje lingüístico al estar presentes en él elementos como la motivación, la creatividad, el enfrentamiento, el gusto de ganar...

Por último, Labrador Piquer (2008) expone que el trabajo a través del juego con el lenguaje y el habla facilita modos de comportamientos indudables y observables de forma sencilla. La mayor parte de los niveles que conforman la

organización del lenguaje como son la fonética, la gramática, el significado, etc., y gran parte de los fenómenos del lenguaje y del habla son medios potenciales del juego generando aprendizajes motivadores y significativos en los alumnos.

5. Propuesta de intervención

En esta propuesta de intervención, se aplicará la teoría expuesta durante el trabajo. Se ha podido observar que, para aprender mejor una lengua extranjera, hay que estar inmerso en un ambiente real y cotidiano en el que tal lengua se hable. Además, es interesante añadir la importancia de las inteligencias de Gardner aquí ya que el objetivo es incluir a unos niños mediante una lengua extranjera, donde entrarán en juego la expresión oral y corporal, las relaciones con los compañeros y con la maestra y la autoestima y la superación de retos de uno mismo.

La mayor parte de actividades se realizarán en grupo para fomentar la socialización entre los compañeros a la vez que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje. El tema de estas tareas estará definido por el trabajo por proyectos que se está trabajando en la etapa de educación infantil. También se incluirán talleres internivelares en los que participarán alumnos con edades comprendidas entre los dos y los cinco años. En estos talleres se juntarán varios niños de cada edad mencionada y se realizarán distintas actividades con ellos, dando lugar a conceptos como *mediación* (Feuerstein, 1980) o *zona de desarrollo próximo* (Vigotsky, 1979) explicados con anterioridad.

Nos encontramos en un aula compuesto por la cantidad de veinte niños cuya edad es de cuatro años. Entre ellos, dos de los alumnos son de procedencia extranjera, la niña viene de Moldavia y el niño de Portugal.

Como se ha visto en este trabajo (Moreno García, 2004; Guzmán y Castro, 2005; Arnaiz, 1996), para que estos niños puedan tener un desarrollo óptimo,

no se deben hacer distinciones entre ellos y el resto. Por ello, todas las actividades que se reflejarán en esta propuesta de intervención están basadas en la interacción (trabajos en gran grupo y en pequeños grupos) y en la expresión oral.

Las actividades estarán definidas por el tema del que trata el trabajo por proyectos. Se realizarán dos temas diferentes durante todo el curso escolar. El primero que se trabajará serán los animales y posteriormente la comida. Esto se ha decidido así por preferencias, motivaciones y demandas de los niños.

Habiendo explicado todo lo anterior, daremos paso a las dos unidades didácticas que hacen alusión a los dos temas que se van a trabajar durante el año mediante los trabajos por proyectos. Añadir que se presentan una serie de actividades con intención de que tengan un carácter lo más inclusivo posible, utilizando la enseñanza del español como lengua extranjera para poder atender a toda la diversidad presente en el aula sin ningún tipo de discriminación por la presencia de los dos alumnos extranjeros.

Por un lado, desde el principio hasta la mitad del curso escolar, se trabajarán los animales. Depende de la actividad que sea, será semanal o diaria. Aquí se presenta la unidad didáctica correspondiente y algunas de las actividades que se realizarán con este tema.

5.1. Unidad didáctica 1: Los animales.

5.1.1. Justificación.

La mayor parte de los niños mencionaron en las rutinas de la asamblea que les gustan los animales o que tienen algún tipo de mascota y por ello nos pareció interesante usar este tema como eje.

5.1.2. Objetivos.

Conocer diferentes tipos de animales.

Descubrir los sonidos que hacen distintos animales.

Observar las diferencias corporales entre unos animales y otros.

Aprender de qué se alimentan los animales.

Descubrir las diferentes formas de reproducción de los animales.

Conocer los medios en los que viven unos animales u otros.

Disfrutar conociendo animales.

Adquirir vocabulario sobre el tema.

Mejorar la expresión oral en público.

5.1.3. Contenidos.

Descubrimiento de distintos tipos de animales.

Observación de los sonidos que hacen diferentes animales para comunicarse entre ellos.

Comprensión de la diferente alimentación dependiendo del animal del que se trate.

Investigación de las formas de reproducción de los animales.

Conocimiento de los distintos medios en los que viven los animales.

Disfrute con el acercamiento a los animales.

5.1.4. Evaluación.

Diferencia e imita los sonidos de los animales.

Distingue unos animales de otros.

Comprende las diferencias entre los medios en los que viven unos animales u otros.

Se muestra respetuoso con los animales.

Participa activamente en las actividades lingüísticas propuestas sobre animales.

Expresa distintos conocimientos sobre los animales.

Coopera con sus compañeros en las actividades.

Explica diferentes experiencias con animales.

Relacionar letras con sus sonidos.

5.1.5. Actividades.

a) *¡Nombramos animales!*

Ésta se trata de una actividad lingüística y se realizará en gran grupo, es decir, todos juntos. En un primer momento, se mostrará a los niños el sonido de las letras y se habrá practicado con ellas para posteriormente poder realizar la actividad que se presenta. Ésta consiste en enseñar letras del abecedario a los niños y éstos digan el nombre de un animal que empiece por tal letra. Para ello, los niños reconocen la letra mediante el sonido de la misma. Como hay ciertas consonantes que suenan igual, se les corregirá diciéndoles que no es esa la que corresponde pero que lo han hecho muy bien porque tienen el mismo sonido las dos. Un ejemplo de esta actividad sería mostrarles la letra “F” y que los niños dijeran “FOCA”.

Objetivos de la actividad:

Discriminar las letras por el sonido.

Aprender nombres de animales.

Exponer nombres de animales a partir de una letra y su sonido.

Materiales:

Los sonidos de las letras se realizan con la boca.

Letras grandes plastificadas.

b) *¡Guau, miau y pío!*

Esta actividad consiste en la discriminación de sonidos de animales y se realizará en gran grupo. Se pondrán en el aula distintos audios de sonidos de animales y los niños tendrán que decir de qué animal se trata. Un ejemplo de

esto sería poner una grabación en la que se escuchase “guau, guau” y que los niños dijeran “¡perro!”.

Objetivos de la actividad:

Discriminar sonidos de animales.

Decir el nombre de los animales dependiendo de los sonidos.

Materiales:

Pizarra digital u ordenador (para poner las grabaciones de audio).

c) ¡Creamos cuerpos!

Se mostrarán en la pantalla digital diferentes animales, como por ejemplo, un caballo, un hipopótamo y un cerdo. Los pequeños observarán en la pantalla cómo son esos animales en realidad, pero con esta actividad se tratará de dejar volar la imaginación. Los niños estarán organizados en las mesas en cuatro pequeños grupos constituidos por cinco alumnos cada uno. En cada mesa tendrán los mismos animales que aparecen en la pantalla pero en papel, recortados en forma de puzle y armados igual que se les muestra en la pantalla. La actividad se basará en mezclar partes corporales de los tres animales iniciales que se les presenta para la creación de un nuevo animal por cada pequeño grupo. Posteriormente, cada grupo se inventará un nombre para su nuevo animal y lo expondrá ante el resto de sus compañeros explicando qué partes de cada animal ha utilizado para realizarlo.

Objetivos de la actividad:

Trabajar la imaginación.

Aprender a expresarse ante sus compañeros apoyándose en pequeño grupo.

Materiales:

Pizarra digital (para poner las imágenes de los animales).

Papel.

d) Hacemos marionetas

A los niños les encanta realizar materiales que se puedan llevar para casa y enseñar a sus padres. Este es el sentido de esta actividad que se hará de forma individual. Se les aportará a los alumnos los materiales suficientes y el apoyo necesario para la ejecución de la actividad, que consistirá en la fabricación de marionetas. Se repartirá un papel en el que aparece un elefante y los niños tendrán que pintarlo, recortarlo y pegar un depresor (un palo de madera) que servirá de sujeción de la marioneta. Después de haber realizado las marionetas, varios niños explicarán ante sus compañeros las fases de cómo las han montado, es decir, cómo las han pintado, con qué las han recortado y por qué las han pegado el palito de madera.

Objetivos de la actividad:

Desarrollar habilidades motrices mediante la pintura, el recorte y el pegado.

Potenciar la expresión oral delante de los compañeros.

Materiales:

Papel.

Pinturas de colores.

Tijeras.

Pegamento.

Depresor lingual (palito de madera para la sujeción de la marioneta).

e) Contamos cuentos.

Esta actividad se realizará en gran grupo. Consistirá en contar cuentos en los que los protagonistas son animales como por ejemplo los Músicos de Bremen, los tres cerditos o Elmer, el elefante de colores. Esto se llevará a cabo en varios días y a última hora de la mañana como método de relajación. Después

de que los niños escuchen el cuento, la maestra hará algunas preguntas sobre él.

Objetivos de la actividad:

Mejorar la comprensión lectora.

Progresar en la expresión oral.

Enriquecer el vocabulario de los niños a través de los cuentos.

Materiales:

Cuentos de animales.

f) Adivina, adivinanza.

Con esta actividad realizada en gran grupo, se pondrá en juego la imaginación de los pequeños. En un primer momento, se explica a los niños lo que es una adivinanza y se les enseña una ya hecha por algún autor infantil. Como les suele llamar la atención, después de haberles enseñado dicha adivinanza, intentaremos crear una entre todos sobre animales. Se recogerá una idea por niño para ir conformando nuestra adivinanza. Todos los alumnos dirán su idea en voz alta y se tendrán en cuenta, apuntándolas en un papel, para la realización de la misma.

Objetivos de la actividad:

Seguir progresando en la expresión oral.

Potenciar la imaginación de los niños.

Materiales:

Papel y rotulador (para apuntar las ideas de los niños).

g) Trabalingüeamos.

Nos divertimos un poco jugando con algún trabalenguas relacionado con animales. Se expondrá en clase y se pegará en la corchera bien en grande el trabalenguas que dice “tres tristes tigres comen trigo en un trigal”. Primero lo recitaremos todos juntos, y posteriormente se intentará que niño por niño, en gran grupo, se atreva a decirlo en alto él solo, hasta que poco a poco todos lo vayan consiguiendo.

Objetivos de la actividad:

Vencer al miedo a cometer errores y a hablar en público.

Mejorar, mediante el recitado del trabalenguas, la pronunciación.

Materiales:

Trabalenguas en papel.

Corchera.

h) ¡Nos vamos!

Una actividad que realizaremos será la salida a una granja para tener contacto directo con animales. Obviamente se trata de una actividad en gran grupo al ir toda la clase junta. Se dará de comer a los animales y los niños montarán en pony. Al día siguiente de haber ido a la granja, cada niño en el tiempo de la rutina tendrá que explicar qué es lo que más le ha gustado y por qué. Después de explicarlo, harán un dibujo sobre ello.

Objetivos de la actividad:

Disfrutar con los animales.

Seguir progresando en la expresión oral.

Materiales:

Papel y pinturas (para hacer el dibujo).

5.2. Unidad didáctica 2: La comida.

5.2.1. Justificación.

La alimentación es muy importante para que los niños tengan un desarrollo totalmente saludable. Por esta razón, creemos que es muy importante tratar este tema con los más pequeños.

5.2.2. Objetivos.

Dar a conocer la importancia de una alimentación saludable.

Aprender nombres de diferentes tipos de comida.

Trabajar la interculturalidad mediante la comida de otros países.

Adquirir conocimientos sobre los alimentos.

Aprender a realizar varias comidas al día.

Experimentar con los alimentos.

Disfrutar cocinando.

Expresarse en público ante sus compañeros.

Mejorar la expresión oral.

Expresar ideas de una forma alternativa a la oral, como puede ser un dibujo.

5.2.3. Contenidos.

Importancia de una alimentación saludable.

Conocimiento de diversos tipos de comida.

Trabajo de la interculturalidad.

Adquisición de conocimientos sobre alimentos.

Adquisición del hábito de hacer varias comidas al día.

Experimentación alimenticia.

Gusto por cocinar.

Expresión.

5.2.4. Evaluación.

Disfruta experimentando con los alimentos.

Conoce la importancia de la alimentación saludable.

Respetar la pluralidad cultural.

Se expresa con claridad.

Adquiere el hábito de hacer varias comidas al día.

Conoce distintos tipos de alimentos.

5.2.5. Actividades.

a) ¿Qué hemos desayunado hoy?

En gran grupo, durante el tiempo de la asamblea, después de realizar las rutinas, cada niño explicará qué ha desayunado para poner en común diversos tipos de desayunos que pueda haber. Después de que todos aporten lo que han desayunado, se hará otra ronda preguntándoles qué les gustaría desayunar al día siguiente de todo lo que han escuchado.

Objetivos de la actividad:

Expresar vivencias.

Progresar en la expresión oral.

Materiales:

No se utilizarán objetos materiales, ya que se tratará de una actividad de expresión oral.

b) Taller de cocina.

Esta actividad se realizará en pequeños grupos, de cinco alumnos cada uno. Se tratará de un taller internivelar, en el que los más pequeños serán ayudados por niños más mayores procedentes de otras clases de educación infantil (de dos a cinco años). Además, contaremos con la ayuda de algunos padres y

madres voluntarios. Consistirá en realizar diferentes comidas. En una mesa estará un grupo haciendo sándwiches de jamón y queso, en otra de las mesas, bocadillos de atún con tomate, en otra prepararemos macedonia de frutas y en la cuarta mesa realizaremos croissants rellenos de nutella. Cada grupo pasará por todas las mesas para todos tener la oportunidad de realizar todo lo propuesto. Después de este proceso, los niños explicarán a sus compañeros en voz alta qué comida les ha gustado más hacer y por qué.

Objetivos de la actividad:

Disfrutar manipulando los alimentos.

Expresarse ante sus compañeros.

Materiales:

Pan normal, pan de molde y cuchillos (para partir el pan).

Jamón york y queso.

Distintas frutas, recipientes (para echar las frutas) y cucharas pequeñas (para comer las frutas)

Atún y tomate frito.

Croissants y nutella.

c) *Abuelita, abuelita.*

Esta actividad se trata de un juego popular. Lo realizaremos en dos grupos de diez alumnos cada uno. Consiste en que un niño se coloca enfrente de sus otros nueve compañeros, cada alumno dirá al compañero que está solo “abuelita, abuelita, te gustan...” y un tipo de comida. Dependiendo de cuánto le guste el alimento que le han dicho le dirá una forma de avanzar hacia él (paso de gigante, paso de hormiga, paso de bailarina, etc.) El niño que llegue antes hasta donde el compañero que está solo, gana y se queda a que le pregunten a él y así sucesivamente intentando que todos estén solos una vez por lo menos.

Objetivos de la actividad:

Conocer los gustos de los compañeros.

Utilizar diversidad de nombres de comida.

Expresarse para conseguir algo, en este caso llegar hasta donde el compañero.

Materiales:

No hay objetos materiales. Se utilizan la voz y movimientos corporales.

d) Hacemos la compra.

Nos vamos de excursión a un supermercado infantil donde los niños van a simular hacer la compra como lo hacen sus familias. Los niños, de dos en dos, deberán ponerse de acuerdo sobre qué van a querer comprar, cogiendo un máximo de diez productos por pareja. Después de hacer la compra, cada pareja explicará qué ha comprado y por qué.

Objetivos de la actividad:

Compenetrarse y ponerse de acuerdo al comprar.

Practicar la cuenta hasta el número diez (número máximo de productos).

Seguir progresando en la expresión oral.

Materiales:

Productos de plástico.

Carritos para meter la compra.

e) ¡Somos saludables!

Realizamos en el aula, en gran grupo, un desayuno saludable. El día anterior a hacer esta actividad, se mandará una nota a las familias para pedirles que los niños vengan sin desayunar porque lo harán en el colegio. Vendrá una

compañía experta en desayunos saludables a dar una pequeña charla a los niños y posteriormente desayunaremos todos juntos. Después de haber desayunado, se preguntará a los niños qué les ha parecido esta experiencia y realizarán un dibujo sobre ello.

Objetivos de la actividad:

Aprender a desayunar correctamente.

Expresar la opinión personal oralmente y a través de un dibujo.

Materiales:

Alimentos.

Cubiertos.

Las actividades propuestas en ambas unidades didácticas son ejemplos de lo que se va a trabajar en clase durante el curso con los temas expuestos y los objetivos que se deben conseguir. No se puede establecer el tiempo que llevará cada actividad, ni cuándo se realizarán concretamente, puesto que en educación infantil se trabaja según lo que demandan los niños en cada momento, es decir, habrá actividades que den más juego y otras que menos.

Además, como se ha expuesto al inicio de la propuesta, todas las actividades de ambas unidades didácticas estarán destinadas a incluir a los niños extranjeros sin distinción alguna, mejorando la expresión oral y enriqueciendo el vocabulario en un ambiente cotidiano y real a través de ellas.

6. Conclusiones

La cantidad de niños extranjeros en aulas españolas ha ido creciendo a medida que han ido pasando los años. Después de toda la teoría expuesta durante el trabajo, se observa que lo mejor que se puede hacer con estos alumnos es tratarlos como un alumno más en el aula, sin discriminaciones de ningún tipo.

Deben sentirse miembros de la comunidad educativa, tienen que ser partícipes en su aprendizaje y, además, tienen que potenciar las relaciones sociales con sus compañeros.

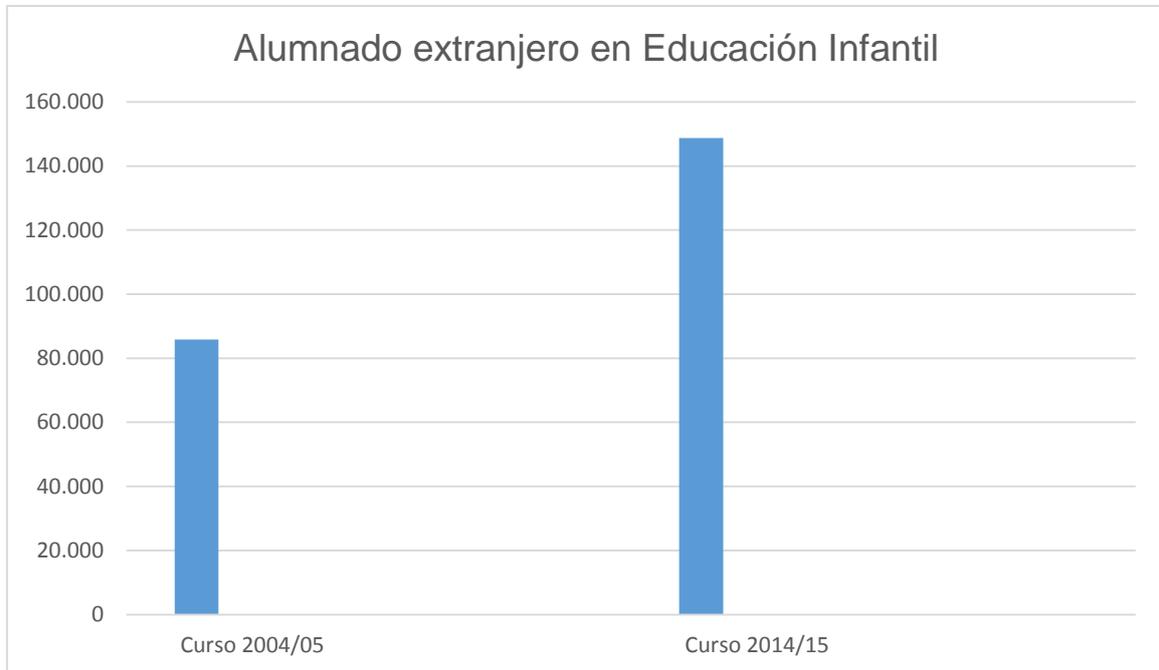
Las actividades que se deben proponer tienen que ser las mismas para todos y lo aconsejable es realizarlas en grupos para fomentar las ya mencionadas relaciones sociales así como la inclusión de estos niños. Estos alumnos tienen que sentirse como lo que son, un alumno más que va a la escuela a aprender con compañeros de su misma edad aunque puedan intervenir niños más mayores o más pequeños en momentos concretos como ocurre en los talleres internivelares.

Además, hay que destacar la relevancia de estar inmersos en situaciones significativas y reales, ya que es la mejor manera de aprender una segunda lengua, estar en constante contacto con ella.

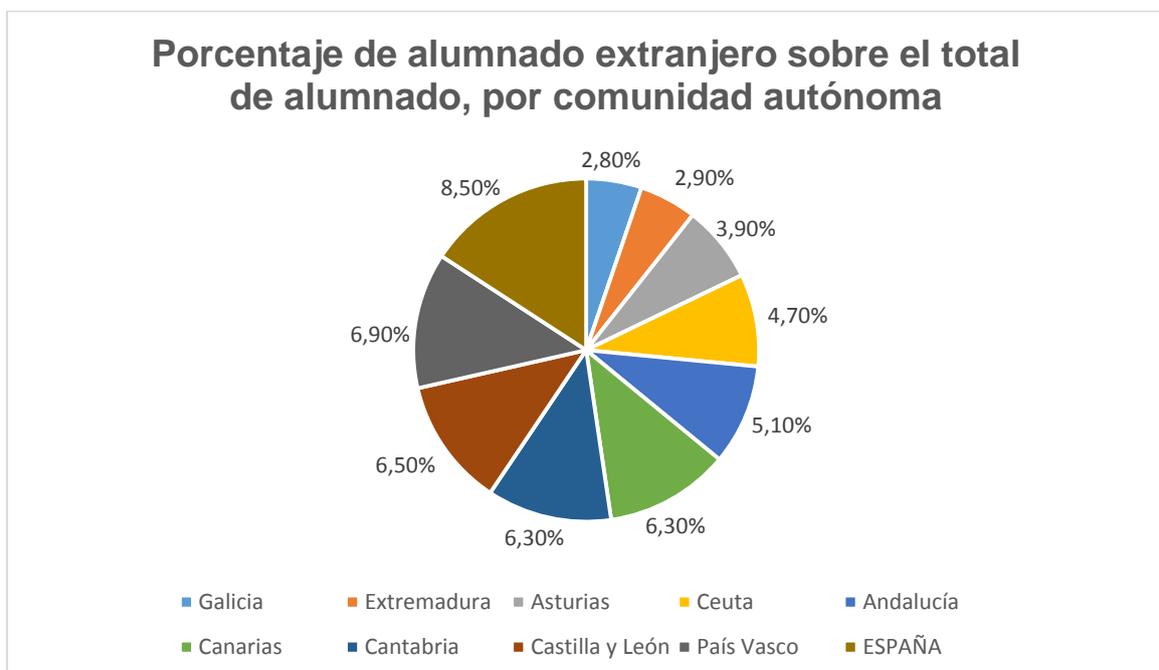
Por último, es de especial importancia señalar que un niño como mejor aprende es a través del juego y, como hemos visto, existen varios tipos de juegos de palabras dedicados a la enseñanza de la lengua extranjera. Para un niño es mucho más significativo aprender de una manera lúdica que teórica.

7. Anexos

Anexo 1



Anexo 2



8. Bibliografía

Anónimo (s.f.). *Unidad 1: La Educación Inclusiva*.

Anónimo, (s.f.) *La mediación pedagógica y su importancia en los procesos de aprendizaje*. Recuperado de https://docs.google.com/document/d/16PIQwT76ideWni6G7yvLdUF_tKl_x2asYP_iF1Bc56E/edit?hl=en

Armstrong, T. (2000a). *In their own way: Discovering and encouraging your child's multiple intelligences*. Nueva York: Penguin Putnam.

Armstrong, T. (2003). *You're smarter than you think: A kid's guide to multiple intelligences*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.

Arnaiz, P. (1996) Las escuelas son para todos. *Siglo Cero* 27 (2), 25-34.

Baralo, M. (2011) *La adquisición del español como lengua extranjera* (3ª Ed.): Arco/Libros, S.L.

Ester Orrú, Silvia (2003). Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural. *Revista de educación* (núm. 332), pp. 33-54.

Fingerman, J. G. (1970). *El juego y sus proyecciones sociale.*, Buenos Aires. Ed. Ateneo.

Fonseca Mora, M.C. (2007). Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español: Los estilos cognitivos de aprendizaje. En Pastor Villalba, C. (ed.) *Actas del Programa de Formación para profesorado de español como lengua extranjera*. Munich, Alemania: Instituto Cervantes.

- Gardner, H. (1993a). *Frames of mind: The theory of multiple Intelligences* (2ª ed.). Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H. (1999a). *Intelligence reframed*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Nueva York: Basic Books.
- González, M.T. (2008): “Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar”. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp.82-99.
- González-Gil, Francisca (2011). Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España. *CEE Participación Educativa*, pp. 60-78.
- Guzmán, B. y Castro, S. (2005). Las inteligencias múltiples en el aula de clases. *Revista de Investigación N° 58*. Caracas, Venezuela: Universidad.
- Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge. Ed. Cambridge University Press.
- Koffka, K. (1999). *The Growth of the Mind: An Introduction to Child-Psychology*. Psychology press.
- Labrador Piquer, M.J. (2008). El juego en la enseñanza de ELE. *Glosas Didácticas* (nº17), 72-76.
- Lazear, D. (1991a). *Seven ways of knowing: Teaching formultiple intelligences*. (2ª ed.). Palatine, IL: Skylight Publishing.
- Ley nº 6/2008. Boletín Oficial del Estado. 26 de diciembre. BOE, núm. 21 del 24 de enero de 2009. Comunidad Autónoma de Cantabria.

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.). BOE núm. 238 de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.
- Lightbown and Spada (2006). *How Languages are learned*. Oxford. Ed. Oxford University Press.
- Manga, A.M. (2006). El concepto del entorno en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. *Tonos* (12).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Datos y cifras*. Editada por la Secretaría General Técnica y Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Morchio, M. (2004). *Enseñanza de una lengua extranjera desde las inteligencias múltiples*. Córdoba, España: Universidad Nacional de Córdoba, Programa Universitario de Adultos Mayores.
- Moreno García, C. (2004) *La enseñanza del español como lengua extranjera en contexto escolar: Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*: Catarata.
- Organización de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Resolución 217 A del 10 de Diciembre de 1948. París.
- Padres de la Constitución (1978). Constitución Española. Publicada en BOE, núm 21 del 24 de enero de 2009. Comunidad Autónoma de Cantabria.
- Piaget, J. (1923). *The Language and Thought of the Child*.
- Smith, E. (2001). Implications of multiple intelligences theory for second language learning. *Faculty of Education*.

Universidad Autónoma del Estado de Morelos (s.f.). *Interacción entre aprendizaje y desarrollo*. Morelos, España: Espacio de formación multimodal.

Vygotsky, L. (1979). *Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En el desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Crítica-Grijalbo.

W. James, *Talks to teachers*, Norton, Nueva York, 1958, pp. 36-37