



**Facultad de  
Ciencias Sociales  
y Humanas - Teruel**  
**Universidad Zaragoza**

**TRABAJO DE FIN DE GRADO  
EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN  
INFANTIL**

**Título: “El inglés como elemento inclusivo en el aula”**

**Alumno/a: María Ferrández Murcia**

**NIA: 752116**

**Director/a: María García-Figueras Rodríguez**

**AÑO ACADÉMICO 2020-2021**



**Resumen:** A día de hoy, continúan siendo latentes y vigentes las diversas manifestaciones de nuestra consciencia inclusiva en los diferentes espacios de la vida. Este trabajo de Fin de Grado pretende exponer e informar de que, a pesar de los numerosos intentos que se han llevado a cabo a lo largo de la historia para poder construir un sistema educativo que obtenga como eje principal la igualdad de oportunidades, esto sigue siendo todo un gran reto. Los espacios educativos todavía siguen ofreciendo a ciencia errante comportamientos y estereotipos diferenciados en función de la inclusión y la igualdad de oportunidades. Por ello, es necesaria la capacidad de continuar trabajando desde y para la inclusión y coeducación, de manera que surjan nuevos modelos educativos que se planteen sus pilares básicos y luchen por una sociedad más inclusiva y concienciada, rechazando etiquetas y potenciando valores.

**Palabras clave:** Inclusión, Igualdad de oportunidades, Necesidades educativas, Modelo inclusivo, Estereotipos, Bilingüismo, Lengua extranjera

**Abstract:** Nowadays, various manifestations of our inclusive consciousness in the different parts of life continue to be latent and in force. Despite the numerous attempts that have been made throughout history in order to be able to build an educational system that has equal opportunities, as its main axis, this continues to be a huge challenge. Educational spaces still offer errant science behaviors and differentiated stereotypes based on inclusion and equal opportunities. Therefore, it is necessary the ability to continue working from and for inclusion and coeducation, so that new educational models arise that consider their basic pillars and fight for a more inclusive and aware society, rejecting labels and promoting values

**Key words:** Inclusion, Equal opportunities, Educational needs, Inclusive model, Stereotypes, Bilingualism, Foreign language

# ÍNDICE

1. Introducción y justificación.....	6
2. Objetivos.....	6
3. Aproximación teórica a la inclusión y enseñanza de una lengua.	
3.1. Tradición dicotómica de la inclusión.....	7
3.2. Definiendo el término de inclusión.....	11
3.3. Trayectoria de la enseñanza de una lengua.....	13
3.4. Bilingüismo y métodos para la inclusión de una lengua en el aula	
3.4.1. Bilingüismo y clima de aula.....	16
3.4.2. Métodos para la inclusión de una lengua en el aula.....	18
4. Alumnado	
4.1. Contexto del centro.....	22
4.2. Contexto de aula.....	23
5. Análisis de necesidades.....	24
6. Diseño de la intervención	
6.1 Metodología.....	26
6.2 Competencias.....	28
6.3 Recursos.....	30
6.4 Calendario y Temporalización.....	31
6.5 Actividades.....	32
6.6 Criterios de evaluación.....	37
6.7 Adaptaciones y atención a la diversidad.....	38

7. Conclusión.....	38
Referencias bibliográficas .....	39
Anexos.....	42

## **1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN**

A pesar de los numerosos intentos que se han llevado a cabo para conseguir una educación más igualitaria e inclusiva, esto continúa siendo una tarea inacabada. Tal y como expone la UNESCO (1999):

“Si la educación procura transformar la diversidad y la utiliza como factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos puede ser un factor de cohesión social y, al mismo tiempo, evitar ser (ella misma) un factor de exclusión social” (p.59).

Es por ello que la educación debe contribuir a la formación de una nueva ciudadanía, donde la igualdad de oportunidades y la mera inclusión de sus componentes sea el punto de partida de todas sus actuaciones.

Contemplando este enfoque y observando la educación inclusiva como una tarea social comunitaria, surge este trabajo de fin de grado, que tiene como objetivo aproximar la inclusión a aquellos espacios que surgen de límites desconocidos del sistema educativo pero que ofrecen educación de una manera no reglada e informal, y la aproximación de la enseñanza de una segunda lengua. Por ello, se expone un proyecto de intervención dirigido a niños/as en edades tempranas (educación infantil) con presentes casos de discapacidad leve para conseguir una intervención completa abordando esta temática. En este sentido, Sadon (2013) afirma que la inclusión no es una simple estructura organizativa, sino que es más bien el compromiso de hacer de las aulas, los centros escolares y el mundo lugares en los que todos los seres humanos sean valorados y bien acogidos, y donde la diversidad sea considerada enriquecedora y positiva (p.41).

A través de actividades participativas y metodologías lúdicas, se pretende introducir conceptos en materia tanto de inclusión como en otro segundo idioma (en este caso el inglés) para asegurar una base sólida que permita avanzar hacia tareas más complejas. Además de ello, se expondrán herramientas que permitan la construcción de un alumnado competente partiendo de la base de la igualdad para, de ahí, poder avanzar y trabajar en otro tipo de materias.

## **2. OBJETIVOS**

Este trabajo pretende fomentar el clima y el ambiente de inclusión, así como introducir la lengua extranjera para crear alumnos competentes. Por ello, tanto la prevención de comportamientos o signos discriminatorios como el incentivo del nivel del

idioma inglés forman parte de la inmensidad de objetivos del sistema educativo, por lo que ambos completarán las bases de esta propuesta de intervención.

### **Objetivo general**

- Detectar dificultades de aprendizaje y ofrecer recursos para ello y fomentar la inclusión y el aprendizaje de una lengua extranjera

### **Objetivos específicos**

- Promover un clima de respeto, confianza y crecimiento personal
- Identificar y detectar desigualdades en el aprendizaje
- Eliminar estereotipos y etiquetas ligadas a la discapacidad
- Adquirir conocimientos y estructuras de una lengua extranjera
- Crear altas competencias bilingües

## **3. APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA INCLUSIÓN Y ENSEÑANZA DE UNA LENGUA**

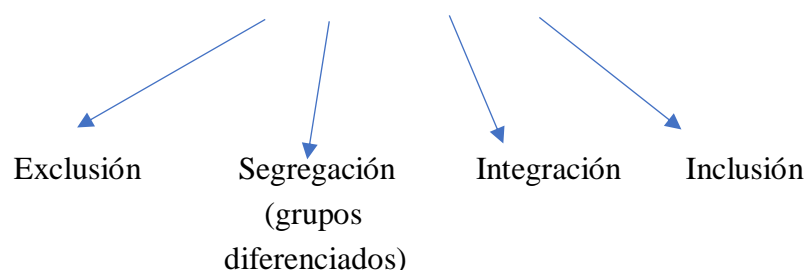
### **3.1. Tradición dicotómica de la inclusión**

Para comenzar, haremos un análisis de la historia de la inclusión en su avance a lo largo de los años.

#### ***Imagen 1***

#### **DEL MITO A LA REALIDAD: CULTURA INCLUSIVA**

Historia de la exclusión



Si echamos un vistazo a la imagen, podemos ver que hay un proceso de cuatro pasos por los que pasa la educación para poder llegar a una mera inclusión. En primer lugar, existe el término “exclusión” el cual se define por la discriminación y no aceptación de cualquier persona con diversidad funcional, discapacidad o necesidades educativas. Después, se da paso a un escalón en el cual comienza la “segregación” de este tipo de colectivo dentro de la educación, lo que se refiere a su acogimiento, pero de manera

diferenciada, apartada, en grupos separados del resto de alumnos/as. En tercer lugar, pasamos a la “integración” dentro del sistema educativo, en el cual se ofrecen recursos y adaptaciones para ellos, pero todavía sin mezclarse ni igualarse con el resto de personas. Y, por último y no menos importante, la “inclusión” por la que se sigue luchando y cada vez es más reconocida, donde se aceptan las diferencias, se eliminan barreras y se igualan las oportunidades para todo tipo de personas.

Pero, como se ha mencionado anteriormente, podemos decir que la inclusión sigue siendo una tarea inacabada actualmente. Visto esto, existen varios tipos de condicionantes que crean este tipo de cultura inclusiva:

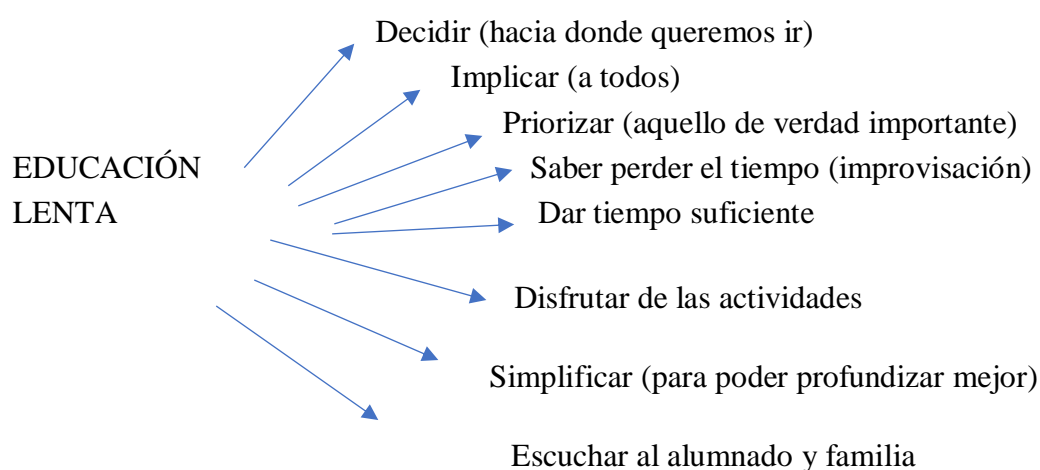
-En primer lugar, las ideologías, con un currículo que adormece el pensamiento del maestro.

-En segundo lugar, las políticas educativas que no se cumplen en su plenitud.

-En tercer y último lugar, los factores sociales, económicos y culturales, con diversidad de situaciones camufladas.

A pesar de todo esto, podemos decir que la educación ha ido avanzando de manera lenta y gradual. Por ello, se muestra otra imagen que hace referencia a las palabras de Doménech (2009) que resume de manera significativa varios puntos a tener en cuenta para avanzar y ofrecer una educación plena y de valor. La educación es un proceso en el cual deben participar muchos agentes y factores para que crezca de manera completa y significativa, por eso los docentes o agentes más significativos deben tener en cuenta los requisitos de esta imagen:

### ***Imagen 2***



(Domènech, 2009)

Si continuamos echando un vistazo a lo que viene siendo la evolución de la inclusión desde que se parte de la base de lo que es la integración, podemos observar en la siguiente tabla diversos cambios que han ido surgiendo:

<b>INTEGRACIÓN</b>	<b>ESCUELA INCLUSIVA</b>
-Mero cambio del emplazamiento físico de los alumnos	-Plena inclusión social y académica de los alumnos escolarizados en los centros ordinarios
-Duplicidad de sistemas (especial y ordinario)	-Un único sistema educativo que dé respuestas a todos los alumnos
-Modelo del déficit (origen e intervención centrados en el alumno)	-Módulo curricular (origen-intervención en interacción centrados en la escuela)
-Frente al concepto NEE (que da respuesta sólo a los alumnos con problemas)	-Dificultades de aprendizaje, diversidad (atiende a todos los alumnos)
-Frente a la exclusión de los diferentes o especiales	-Inclusión de todos los alumnos en un sistema común

Todo lo que expone esta tabla refleja cambios en la construcción de una educación igualitaria tanto en derechos como en oportunidades, y ofrecer tanto el mismo currículo como recursos y educación plena a todo el alumnado en conjunto y sin distinción de ningún tipo de diferencia, ya que todos somos iguales y al mismo tiempo necesitamos respuestas educativas individualizadas. Por ello, si hablamos de DIVERSIDAD, tal y como exponen Arnaiz y Haro de (1997), estaremos hablando de diversidad de ritmos, motivaciones, expectativas, capacidades, intereses, ideas, experiencias y actitudes previas, estilos de aprendizaje...etc, ya que cada alumno es único y tiene sus respectivas características. Así como expone la LOE, “La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación” (Título II, Artículo 74.1). Para completar las palabras que recoge la LOE, echaremos un vistazo a la UNESCO (2005) que afirma que la inclusión se puede llegar a concebir como un proceso que permite llevar a cabo y responder a la diversidad de necesidades que presentan todos y cada uno de los educandos

a través de una participación mayor en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior puede que implique cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias que se basan en la visión común que tenemos sobre ello y que abarca a todos los niños en edad escolar y la realidad de que el sistema educativo regular tiene como responsabilidad educar a todos los niños y niñas (p. 14). También podemos visualizar la educación inclusiva desde un enfoque mayor, que tal y como lo expone Blanco (2006), la educación inclusiva quiere llegar a conseguir el hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para todas las personas, lo cual construye la base de una sociedad más justa e igualitaria. La educación es un bien común específicamente de manera humana que surge de la necesidad de desarrollarse como tal, por ello todas las personas, sin ninguna excepción, tienen derecho a ella. El derecho a la educación es mucho más que el acceso a ella, aunque es un primer paso, ya que se exige que ésta sea de calidad y que se logre que todas las personas desarrollen sus múltiples talentos y capacidades al máximo (p.7). La educación inclusiva tiene como objetivo principal brindar respuestas asertivas a los estudiantes en los entornos educativos formales con la finalidad de integrarlos en un proceso de transformación personal y social que les permita percibirse a ellos mismos como ciudadanos en construcción cognitiva e intelectual en proceso de aportar multitud de respuestas a la transformación de la sociedad desde la vertiente que se han incluido para formarse educativamente, siendo esto una premisa necesaria para que se asienten las bases de una educación innovadora y transformadora (Vélez, San Andrés y Pazmiño, 2020, p.10). Para añadir, podemos nombrar los principios y fines de la educación que recoge la LOMLOE, como ley vigente, ya que completan los hechos anteriormente nombrados y desde los que se pretende trabajar a día de hoy. Estos son:

- Cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia
- Calidad sin discriminación
- Equidad, inclusión e igualdad
- Educación para la convivencia
- Transición ecológica y sostenibilidad

Haciendo referencia a la información recabada en uno de los artículos que recogen los ya nombrados autores Vélez, San Andrés y Pazmiño (2020), según el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades – CONADI (2019) podemos mencionar un buen ejemplo de lo que conlleva la lucha de una educación inclusiva a día de hoy.

Poniendo como ejemplo a Ecuador, uno de los miles de países que se pueden observar, observamos que existe una gran cantidad de personas con discapacidades (471.020 habitantes en concreto), de los cuales niños de 13 a 17 años (5,87%) luchan cada día por recibir una educación inclusiva (p.8). Así pues, observamos como todavía a día de hoy esto sigue siendo una tarea inacabada en la que el éxito inclusivo es un reto importante. Si tomamos como referencia a Idol (2006) plantea diversos indicadores del éxito de las prácticas inclusivas dentro de un contexto escolar para que se pueda llegar a conseguir dicho éxito:

- a) Los tipos de discapacidad de los estudiantes que participan en educación especial
- b) La percepción de los miembros de la comunidad educativa sobre sus propias habilidades para generar cambios en sus prácticas pedagógicas, modificaciones curriculares, habilidades para mantener la disciplina de los estudiantes y el manejo de la clase
- c) La percepción de los miembros de la comunidad educativa sobre el impacto de las prácticas inclusivas en otros estudiantes

Así pues, expuesto esto y tal y como exponen Agudo y Heredia (2019), “la inclusión no es una meta a la que se llega, sino un compromiso sostenido a favor de mejores condiciones y oportunidades para todo el alumnado” (p.38).

A continuación, profundizaremos el término de inclusión con sus respectivas características y actuaciones.

### **3.2. Definiendo el término de inclusión**

Podemos definir la inclusión educativa o educación inclusiva como “Un conjunto de procesos que están orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan dos conceptos como son el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Estos procesos aseguran con efectividad la presencia, participación y logro pedagógico de todos los niños y niñas” (Booth y Ainscow, 2002). Vélez, San Andrés y Pazmiño (2020) señalan que “la inclusión se aborda como un proceso que permite la integración de los estudiantes al sistema educativo formal, sin mayor necesidad que ser una persona, único requisito necesario para acceder a la educación y brindarla como derecho fundamental de la humanidad, siendo necesario eliminar creencias sociales discriminatorias de la persona, para luchar por lograr un ambiente de empatía que contribuya a la formalización de

interrelaciones entre sus miembros basadas en el respeto intercultural como un factor de comprensión de lo valioso que consiste la incorporación de los alumnos al ámbito escolar, más aún cuando esto ocurre en los primeros años de su vida” (p.7). Tal y como añade Ainscow (2005), la educación inclusiva no es un estado, sino un proceso. Se trata de un viaje que nunca se acaba. Murillo y Hernández-Castilla (2014) continúan definiéndola como: se percibe como un proceso que lleve a una progresión del centro con la participación de toda la comunidad educativa. Se debe potenciar el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, promoviendo la colaboración entre la escuela y la familia expandiendo el capital social de los estudiantes (p. 33). Además, Durán y Climent (2017) exponen que “una escuela inclusiva es aquella que está en movimiento, más que aquella que ha conseguido una determinada meta” (p.34).

Por tanto, actualmente, esto sigue siendo un largo camino que queda por recorrer hasta la consecución de una educación igualitaria, por lo que se debe seguir avanzando hacia un modelo educativo que fomente el respeto y la igualdad como derecho, y que esté en continuo movimiento. Para ello, podemos continuar echando un vistazo a lo que es la clasificación de ACNEAEs y su mero trabajo con ellos. Según recoge la LOE (Artículos 71-78) y la LOMCE (apartado 57), la clasificación de ACNEAEs es la siguiente:

- Alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEES)
- Alumnado con altas capacidades intelectuales
- Alumnado con TDAH
- Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje
- Alumnado de incorporación tardía al sistema educativo español
- Alumnado con condiciones personales o de historia escolar

Visto esta clasificación, la LOMLOE recoge posibles prácticas educativas con las que identificar cualquier tipo de dificultad y trabajar en ello:

- Principio de inclusión educativa: eliminar barreras que limitan el acceso, presencia, participación y aprendizaje del alumnado.
- Identificación temprana de las necesidades, información a las familias, recursos complementarios, permanencia extraordinaria del alumnado
- Compromiso para desarrollar un plan a 10 años para que los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad (DA 4ª)

Si continuamos haciendo un barrido por esta misma ley vigente, encontramos diversos puntos interesantes a destacar, como pueden ser sus objetivos, educación infantil y equidad y compensación de las desigualdades en educación. Haciendo referencia a sus objetivos, son:

- Modernizar el sistema educativo
- Recuperar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema
- Mejorar los resultados y aumentar el éxito escolar
- Estabilizar el sistema educativo como pilar básico de las políticas de conocimiento

Así pues, para que todos ellos se puedan cumplir se ha de trabajar en ello. La educación infantil constaría de:

- Centros educativos E.I.
- Compensación de desigualdades y detección precoz y atención temprana de las

NEAE

- Respeto de la cultura específica de la infancia
- Coordinación del profesorado infantil-primaria. Final de etapa: informe sobre desarrollo y necesidades de cada alumno

Y para completar el proceso, se ha de ofrecer una equidad y compensación de las desigualdades de manera que se creen políticas de compensación con el alumnado vulnerable para favorecer equidad, igualdad y éxito escolar. Además, si hacemos hincapié en el currículo de educación infantil, aún podemos referenciar la ORDEN de 28 de marzo de 2008 por las que se recogen las respuestas y actuaciones inclusivas y la LOE con su Artículo 10 por la que recoge su respuesta inclusiva.

### **3.3. Trayectoria de la enseñanza de una lengua inglesa**

Tal y como expone Carballosa (2007), la enseñanza se considera un transportador primordial de la mayor parte de las fuentes científicas que ha construido la humanidad a lo largo de la historia. Así, la enseñanza garantiza que el ser humano disponga de esos conocimientos científicos construidos por la humanidad y le proporciona formas de entender las leyes y los principios fundamentales como una herramienta de comprensión objetiva del mundo. La enseñanza tiene un importante papel que es el de garantizar a la ciencia el potencial humano que es el protagonista de su desarrollo (p.63).

Teniendo en cuenta estos aspectos, es importante retroceder en el tiempo y realizar una perspectiva general objetiva en la que vayan evolucionando las distintas bases sobre esta enseñanza. Una perspectiva histórica nos permite realizar un seguimiento de ciertos aspectos y comprobar que las ideas consideradas como novedosas en la actualidad tienen claros antecedentes en el pasado. Así, hay indicios de la enseñanza comunicativa de la lengua en Europa desde el siglo XVI. A finales del siglo XIX, esta aproximación vuelve a resurgir con el enfoque natural, retomado recientemente por Krashen (1983). En nuestro país, sin embargo, esta ideología se pone en vigor más tarde, siendo accesible solamente a los intelectuales de finales del siglo XIX y principios del XX (Viña, 2009, p.53). A lo largo del siglo XIX y gran parte del XX se ha observado que en España hubo un fuerte predominio del paradigma tradicional en la enseñanza-aprendizaje de los idiomas modernos, que comienza a finales del siglo XIX y se prolonga durante el primer tercio del siglo XX, acabando con el comienzo de la guerra civil y que se podría considerar como precursor de la enseñanza comunicativa que existe actualmente (p.52). Esta renovación en dicha enseñanza-aprendizaje sólo la experimenta la élite intelectual de la época y aparece ligada de manera significativa a la Institución libre de enseñanza, la cual fue fundada en 1876 por Francisco Giner de los Ríos. Los pilares básicos de dicha Institución fueron: libertad de pensamiento, individualismo, negación de autoridad y europeísmo (p.52). Así pues, Castillejo (1928) siempre proclamó la necesidad del aprendizaje de varios idiomas modernos y de una educación internacional (p.55).

Si continuamos haciendo hincapié en la trayectoria de la enseñanza de una lengua, tal y como expone Carballosa (2007) encontramos una clara dicotomía desde los inicios de los años 50 hasta los 2000:

-EN LOS AÑOS 50: Existía la enseñanza de lenguas en Europa hacia la integración y el aprendizaje enfocado a las estructuras lingüísticas.

-A FINALES DE LA DÉCADA DE LOS 60: Comienzo de la importancia de la función comunicativa de la lengua.

-DE LOS AÑOS 60 A LOS 70: La enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera estaba pedagógicamente desarrollada por las corrientes estructuralistas y conductistas y se empiezan a usar laboratorios de idiomas y grabadoras para el desarrollo de patrones lingüísticos.

-DÉCADA DE LOS 70: Enfoques basados en el desarrollo de competencias comunicativas más vinculadas a las teorías del habla.

-MEDIADOS DE LOS 90 Y A PARTIR DEL 2000: Se fortaleció la visión de la integración de la enseñanza a través de las lenguas extranjeras (p.100).

Tras este recorrido, se observan distintas fechas señaladas significativas para impartir una educación basada en una segunda lengua que recoja bases preparadas y adaptadas a dicha enseñanza. En 1928 fue fundada la Escuela Internacional Española, en Madrid, en la que el presidente era Pedro Salinas y quién introdujo la enseñanza plurilingüe, dada en todos los grados por profesorado español, francés, inglés y alemán. Según consta en la memoria de dicha escuela (1931: 5), se expone que: “En los tres cursos que la escuela ha hecho se ha apreciado la facilidad, en las edades de tres a nueve años, para asimilar las lenguas como medios de comunicación para su uso, no como materias de estudio” (Viña, 2009, p.57). Por ello, en 1978 la Comisión Europea hizo una propuesta de enseñar en las escuelas a través de dos lenguas extranjeras (Carballosa, 2007, p.101).

Además de todo ello, tal y como expone Carballosa (2007) la Escuela de Alejandría fue la primera escuela que trabajó sobre integración del conocimiento, la cual resultó ser un centro de investigación y de enseñanza con caracteres neoplatónicos. Esta antigua escuela recoge una integración del conocimiento debido a que aspiraban a una unidad de saber superior, con matices filosóficos-religiosos. De este modo integraban asignaturas de áreas tan diferentes como la aritmética, mecánica, gramática, medicina, geografía, música, etc (p.68).

En estos momentos, en Europa se da una gran importancia a la diversidad lingüística en la educación y formación en general para conseguir una Europa más competitiva de manera económica y desde el punto de vista de conocimientos. Sin embargo, existe un consenso de personas unificado en la Unión Europea que opina que existe un vacío entre lo que se ofrece como enseñanza de lenguas extranjeras y lo que se obtiene en realidad como resultado, en términos del nivel de desarrollo de competencias de los estudiantes (Carballosa, 2007, p.99). Según expone Marsh y David, (2002), “In terms of foreign language learning older learners are increasingly unwilling to learn now for using later, but prefer to learn as you use and use as you learn, which suits the immediacy of purpose common to the times”, también traducido como: “En cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras, los mayores cada vez están menos dispuestos a aprender ahora para utilizarlo más tarde, sino que prefieren aprender mientras se usa y usar mientras se aprende, lo que se adapta a la inmediatez de propósitos común a los tiempos” (p.100).

### **3.4. Bilingüismo y métodos para la inclusión de una lengua en el aula**

#### **3.4.1. Bilingüismo y clima de aula**

Actualmente, sabemos que cada vez va creciendo más la implantación de una educación bilingüe tanto en los centros como formación en cualquier ámbito educativo. Si recurrimos a definiciones acerca de este término, Molina (2003) define el bilingüismo como “Es un fenómeno social que, en la actualidad, es cada vez más extendido debido a una multitud de causas, de las cuales una de ellas es la heterogénea procedencia de la población que forman nuestras urbes” (p.127). Si echamos vista atrás, en su origen, según Appel y Muysken (1996) este bilingüismo nace de un contacto de lenguas frecuente. Así pues, se debería distinguir entre un bilingüismo social y un bilingüismo individual. El bilingüismo social se produciría cuando en algunas sociedades se habla dos lenguas o más en distinto grado y forma. El bilingüismo individual se produciría solo en aquellos individuos que, ocasionalmente, hablan dos idiomas (p.127). Pero si introducimos la palabra bilingüe, se define como “persona que, además de su primera lengua, tiene competencia parecida en otra y es capaz de usar una u otra según la circunstancia” (Siguán, p.128 1986, citado por Mesa y Sánchez 1996). Ruiz (2000) la completa añadiendo que “bilingüe es la persona que añade cualquier grado de conocimiento de una nueva lengua al dominio espontáneo que posee en su propia lengua” (p.128). Por ello, para completar estas dos definiciones y recurriendo de nuevo al ámbito educativo, tal y como hace referencia Sierra (1993, p.32) es fundamental cómo se trabaja el aprendizaje de una segunda lengua, tanto si se trata de un aprendizaje directo como si se trata a través de cualquier materia del currículo. También Arnau (1992:42) dice, haciendo referencia al trabajo de esta segunda lengua, que lo que determina la eficacia del modelo aplicado es la calidad de la enseñanza que se imparte y su adaptación respecto a las características de los alumnos, teniendo en cuenta que la elección de un modelo de enseñanza bilingüe determinado no garantiza un especial “grado de éxito”. Esto podemos decir que surgiría con cualquier tipo de modelo de enseñanza específico, sea bilingüe o no, ya que no puedes obtener una fiabilidad antes de aplicarlo. Por eso, Sierra (1993) afirma que existen una serie de elementos que marcan profundamente el proceso de aprendizaje de los alumnos, como pueden ser que el profesor sea <<directivo>> o <<no directivo>>, que el seguimiento de las clases sea <<estructurado>> o <<abierto>>, las estrategias didácticas, la participación de los alumnos, el tipo de lenguaje utilizado por el profesor en el aula al

dirigirse a los alumnos en su segunda lengua... y un largo etc, que por causalidad afectan a los resultados de una manera determinante (p.33). Completando todo este trabajo, Molina (2003) plantea diversas prácticas para crear verdaderos alumnos competentes bilingües en las aulas, las cuales son las siguientes:

1. Respetar la secuencia habitual de actividades didácticas
2. Trabajar muchas actividades específicas de lenguaje, sobre todo con cuentos, previa labor rigurosa de selección
3. Diseñar juegos y actividades para el desarrollo didáctico del lenguaje, sobre todo de vocabulario
4. Planificar estrategias de apoyo y motivación familiar, ya que, muchas veces la cerrazón de la familia supone un obstáculo en la enseñanza bilingüe

Todo ello se refiere a la etapa de educación infantil, ya que consiste en una etapa donde se construyen de manera significativa los pilares básicos de la personalidad de los alumnos. Hay que tener en cuenta que dicha etapa, además, constituye un período fundamental para construir también no solo la personalidad sino los valores democráticos para la vida y la convivencia. Además, si tenemos la participación de toda la comunidad, en especial la de las familias en los centros, obtendremos mejores resultados y lo debemos considerar como un factor influyente para incentivar un entorno inclusivo, ya que las experiencias que pueden aportar las familias y la estimulación de su entorno pueden aportar ejemplos de vivencias para enriquecer los procesos formativos (Gallego, 2011; De Boer et al. y Franco et al., 2012). Pero, para que esto sea posible, también influye otro factor importante en el proceso de enseñanza, y es el trabajo o clima de aula. Este término es conocido como, según lo definen Lara (2010), Lozano y Torres (2012), “el ambiente psicosocial en el que se desarrollan los procesos de enseñanza aprendizaje y las interacciones de los aprendices”. Este término, pudiéndolo llamar clima de aula o también ambiente o atmósfera escolar, se relaciona con distintos factores que hacen posible su creación, los cuales son: la mejora del rendimiento académico, el desarrollo de actitudes personales y sociales positivas e incluso el mejor ajuste socioemocional (Patrick et al. y Zins et al., 2007; Brophy-Herb et al., 2007 y Loukas y Murphy, 2007). Para poder trabajar y ofrecerles a los alumnos un espacio seguro y de aprendizaje exitoso, es imprescindible construir un ambiente en las clases que permita la inclusión de todo el alumnado, y al referirnos al ambiente de aula nos referimos a aspectos amplios y complejos que van de la mano de las condiciones organizativas y culturales del grupo aula. Para que su éxito

sea posible dependerá de las posibles relaciones positivas que se creen entre los componentes del grupo, lo cual influye en los aprendizajes, por lo tanto, a medida que se vaya fomentando el aprendizaje colaborativo en el aula se irá experimentando un crecimiento social y emocional del alumnado (Balongo y Mérida, 2016, p.149).

### **3.4.2. Métodos para la inclusión de una lengua en el aula**

Una vez que se conoce la trayectoria de la enseñanza de una lengua, es imprescindible tener en cuenta una serie de puntos a recabar para su inclusión en el aula. Tal y como expone Ellis (1997), la dificultad primaria de comprender en gran medida lo que sucede en la mente de un estudiante de lengua extranjera debe comenzar por la distinción o iluminación entre lo que se refiere a la adquisición y lo que se refiere al aprendizaje de un idioma. La adquisición de un idioma es referida al desarrollo gradual de la habilidad de comunicarse naturalmente en un entorno en donde esa lengua sea dominante (p.63). Por otro lado, el término que se refiere al aprendizaje es al proceso de ser consciente de acumular conocimientos de vocabulario y de la gramática de un idioma en un país donde este idioma no es oficial (Montes de Oca, 2005). Así pues, Wattendorf et al. (2014) destacan que es importante la adquisición temprana de una segunda lengua para obtener un desarrollo de habilidades lingüísticas y funciones cognitivas (p.59). Según Yule (1999; p. 192), el periodo óptimo para la adquisición de una lengua extranjera es entre los 10 y los 16 años. A pesar de ello, autores como López Téllez (1996) o Rodríguez y Varela (2004), indican que los beneficios que se pueden obtener durante el aprendizaje temprano de una segunda lengua están relacionados con las características propias de la etapa de infantil, ya que existe una habilidad propia de esta etapa con la que aprenden de forma indirecta y adoptan nuevos modelos de conducta lingüística (p.59). Es así que hay que tener en cuenta que también se construirían la fonología, la gramática y el vocabulario. Estos términos se entienden como los configuradores de una lengua y se secuencian desde lo que se consideran como estructuras más sencillas a las más complejas (Carballosa, 2007). Por todo ello, debemos tener en cuenta que, según aclara Ehrman (1996), “el estudio de una lengua extranjera resulta una tarea de especial dificultad para todo el alumnado debido mayoritariamente a la complejidad y variedad de procesos mentales que tienen lugar de forma simultánea” (p.270).

Según Schmitt (2002, p.118), añadiendo un poco más de complejidad al asunto, existe una hipótesis llamada “filtro-afectiva” la cual afirma que la condición que es

necesaria para un aprendizaje exitoso es posible cuando el alumno está motivado para el aprendizaje del idioma extranjero y está receptivo respecto a la información que se le dé. Arnold y Brown (1999; p. 3) resumen lo que representa ese factor afectivo en el aprendizaje y enseñanza del inglés: cuando se listan todas las ventajas existentes para la enseñanza de habilidades de razonamiento en un aula de idiomas, Chamot recalca la importancia de que exista un aprendizaje cooperativo. Este trabajo cooperativo en el aprendizaje de idiomas ayuda a que se desarrolle la llamada inteligencia intrapersonal, tal y como la definió Gardner. Esta inteligencia se caracteriza por la habilidad de entender y responder efectivamente a otros (1995, 4).

Así entonces, con todo lo expuesto, existen una serie de métodos o metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras en las aulas, ya que podemos observar la gran diferencia que sigue existiendo a día de hoy con respecto a la forma de aprender una lengua implementada en el sistema educativo. Éstas son las siguientes:

La enseñanza por temas o el Content-Based Approach ofrece la posible integración de todos los elementos que componen el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera con otros elementos distintos de otras áreas de saberes que resulten de interés al estudiante (Carballosa, 2007, p.92). Carballosa (2007) expone que el idioma extranjero se considera una asignatura, la cual es un contenido curricular más que deben vencer los alumnos y que tiene un espacio limitado dentro de las actividades curriculares del estudiante (p.91). Una buena manera de objetarlo es a través de la cita de Mohan (1986), “Language is not just a médium of communication but a médium of learning across the curriculum. The goal of integration is both language learning and content learning. Content-based classrooms are not morely places where a student learns a second language; they are places where a student gains an education”, lo que viene siendo traducido como: “La lengua no es sólo un medio de comunicación, sino un medio de aprendizaje en todo el plan de estudios. El objetivo de la integración es tanto el aprendizaje de la lengua como el de los contenidos. Las aulas basadas en los contenidos no son sólo lugares en los que el alumno aprende una segunda lengua, sino que son lugares en los que el alumno adquiere una educación” (p.8). Una forma interesante de destacar el trabajo del profesorado con respecto a ello es que los profesores-investigadores aparte de enseñar su oficio, aprenden de él y “pueden conocer mejor sus pequeños detalles y ciertas complejidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera” (Ortega y Madrid, 2006: 51).

Siguiendo las directrices de la Unión Europea, en ese mismo año surge un proyecto con más fuerza para el aprendizaje de lenguas extranjeras, el CLIL (Content and language Integration Learning). El CLIL es referido a cualquier contexto educativo con un doble enfoque en el cual una lengua adicional que no sea la lengua materna se enseña de forma integrada a contenidos curriculares no lingüísticos (Marsh y David, 2001, p.99). Este término CLIL (Content and language Integration Learning) es adoptado por la European Network of Administrators, Researchers, and Practitioners que recoge que cualquier actividad en la que una lengua extranjera se usa como herramienta para el aprendizaje de una materia no lingüística tiene como objetivo, la misma materia y la lengua, un role curricular conjunto (Wolf, Dieter en David Marsh: 58, 2002, p.99). Con este proyecto que pretende la integración de la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa, se ha venido buscando e investigando, desde los 80, soluciones que facilitarán un mejor desarrollo de habilidades prácticas en lenguas extranjeras. Muchos tipos de soluciones didácticas surgieron, casi todas enfocadas al significado (Carballosa, 2007, p.100). Con lo cual, Muñoz, Carmen, en Marsh, (2002: 33) ha resumido varios aspectos que se refieren a las potencialidades del CLIL:

1. La utilización de la lengua extranjera como vehículo de enseñanza y comunicación (se refiere a la importancia de que el profesorado tenga en cuenta las necesidades lingüísticas de los estudiantes).
2. La comprobación constante de la comprensión de los alumnos que fomenta la interrelación alumno-profesor, alumno-alumno.
3. “Promueve el aprendizaje incidental e implícito al concentrarse en el significado y la comunicación, y al proporcionar grandes cantidades de input, mientras que de manera complementaria la clase de lengua extranjera puede utilizar técnicas de atención a la forma lingüística áreas que los aprendices así lo precisen” (p.107).

Existe otro enfoque muy interesante en el que podemos hacer hincapié para los requisitos que debe/puede tener un estudiante en la educación de una lengua extranjera. Este enfoque es el Grammar Translation, que señala que los estudiantes deben dominar las estructuras de la lengua a través de un entendimiento de las reglas y de la práctica de un elemento tras otro. Para desarrollar sus capacidades intelectuales, los estudiantes tienen que entender primero las construcciones sintácticas para memorizar paradigmas y sistemas gramaticales y después las estructuras (Carballosa, 2007). Existen unas

directrices básicas del método Grammar Translation para el estudio del conjunto de la lengua, las cuales son las siguientes:

- Estudio de las reglas gramaticales
- Aplicación de las reglas estudiadas en oraciones aisladas
- Memorización del vocabulario de cada unidad
- Traducción directa e inversa de frases y oraciones.

Al seguir estas pautas de estudio, y tal y como se ha mencionado anteriormente algunas de sus características, este enfoque sigue un tipo de razones por las que su aplicación es eficaz. Por ello, Ortega (2005) plantea esas razones por las que este método es eficaz:

- Existen estudios anteriores que afirman la eficacia de este método en cuanto al aprendizaje de la lengua y de contenidos, así como es un elemento motivador y de interés para el alumnado (Grabe & Stoller, 1997).
- La adquisición natural que se da en los niños pequeños del lenguaje se da en un contexto determinado, estando siempre de la mano de aprendizaje y significado (Grabe & Stoller, 1997).
- Los materiales que están fuera de contexto no tienen el suficiente interés para los alumnos y, por tanto, no son suficientemente aprovechados (Wong-Fillmore, en Curtain, 1995)
- La instrucción basada en el contenido aumenta la motivación, pues el lenguaje es el vehículo ideal para el aprendizaje de contenidos (Genesse, 1998)
- La instrucción basada en el contenido enfatiza una conexión con la vida real, con las destrezas del mundo real (Curtain, 1995)
- El presentar información de manera coherente y en un contexto lleva a un procesamiento mayor, lo que deriva a un mejor aprendizaje (Grabe & Stoller, 1997)
- Hay una mayor variedad de destrezas del pensamiento (organización, análisis y generación de ideas) así como de la competencia discursiva del aprendiz (Grabe & Stoller, 1997)” (Ortega, 2005:126)

Visto este método y sus características, también es importante el factor que pertenece al trabajo del profesorado. Debido a ello, Genesee (1994), expone esas

condiciones que debe tener el profesorado para la implementación de programas basados en este enfoque:

- Usar solo la lengua extranjera
- Procurar contextos comunicativos significativos para que se produzca el aprendizaje de la lengua extranjera
- Usar muchos materiales reales audiovisuales
- Usar las experiencias pasadas de los alumnos para trabajar sobre el conocimiento que estos conllevan
- Parafrasear, repetir, reciclar la información
- Fomentar las actividades centradas en los alumnos, en sus intereses

Por último, concluyendo en este gran punto, tal y como señala Arnold (1999), mediante la introducción de nuevo vocabulario y actividades físicas que sean de facilidad para la interacción entre palabras, imágenes y acciones, se pretende crear la base del trabajo que se realiza con imágenes mentales para lograr que los alumnos no sólo lleguen a pensar en inglés sino también lograr ver en inglés (p.62).

## **4. ALUMNADO**

### **4.1. Contexto del centro**

El CEIP Pascual Andreu se trata de un colegio de administración pública, en el que se encuentran tanto la etapa de Educación Primaria como la etapa de Educación Infantil, con tres clases por curso y ciclo. En este caso, nos centraremos en una de las aulas de educación infantil, específicamente en 4 años.

Este centro recoge a un número de alumnado elevado, con un nivel socioeconómico medio. Las características de cada alumno del aula varían en función de cada caso, ya que cada alumno es único y tiene un lugar de procedencia, pero todos tienen un factor común, el ser educandos.

Centrándonos en un autor importante que define las capacidades cognitivas de los niños clasificadas por etapas, según Piaget (1986), la etapa preoperacional abarca las edades de 2 a 7 años y se caracteriza por ser la etapa que da comienzo a las capacidades de pensar en objetos, hechos o personas ausentes. Además, el niño demuestra una mayor habilidad para emplear símbolos, pensar y comportarse en formas que antes no eran posibles, se sirve de las palabras para comunicarse, utilizar números para contar objetos, participar en juegos de fingimiento y expresar sus ideas sobre el mundo por medio de

dibujos. Pero Piaget designó este nombre para esta etapa debido a que, dentro de ella, los niños carecen de la capacidad de efectuar algunas de las operaciones lógicas.

#### **4.2. Contexto de aula**

Dentro del aula, todos los alumnos corresponden a la etapa preoperacional de Piaget, aunque se encuentra que tres de los alumnos no muestran interés por jugar en ciertos rincones, sobre todo en el rincón de juego simbólico, en el cual el resto de alumnos interactúan y muestran interés por permanecer en dicho rincón, y sin embargo estos tres alumnos se quedan la mayoría de veces jugando con juegos de mesa u observando un libro buscando la tranquilidad. Por ello, se puede pensar que estos alumnos no tienen desarrollado todavía el instinto de juego simbólico o la socialización con el resto de compañeros.

Con respecto a las capacidades lingüísticas, los alumnos del aula presentan un lenguaje con un ritmo estándar, en la mayoría de ocasiones fluido y con escasas interrupciones fonológicas. Pero, sin embargo, cabe destacar que existen alumnos con dificultades a la hora de utilizar un lenguaje correcto, ya que se expresan mediante una letra concreta y de ahí construyen sus frases, por lo que el lenguaje que expresan no es correspondiente al pensamiento fonológico que obtienen para ello. Aunque, hay que decir que estos alumnos intentan que tanto sus compañeros como las docentes los entiendan correctamente, realizando algunos gestos a la hora de expresar una idea que desean que conozcas, ya que en la mayoría de ocasiones se dan cuenta de que su lenguaje no es comprendido e intentan con las mayores facilidades que los comprendas, o incluso llegando a desvelar el mensaje alguno del resto de compañeros tras observar que nadie los entiende. Por otro lado, encontramos un alumno de nacionalidad árabe, en el cual su lenguaje, según las especialistas del centro, se trata de una incorrecta estructuración sintáctica, así como la articulación fonológica. La mayoría de ocasiones no se comprende el mensaje que quiere transmitir ya que no tiene estructuradas las teorías gramaticales y, sobre todo, esto tiene un gran impacto a la hora de la escritura, por la no organización de las palabras de manera adecuada.

Así pues, el fin que pretende toda actuación es mejorar la educación y calidad de vida de todos los alumnos y alumnas, además de fomentar su inclusión. De esta manera, las actividades y actuaciones que se realizan con ellos tienen como finalidad introducir

su autonomía personal, incrementar sus niveles de independencia y guiarlos por un alto nivel de inglés.

## 5. ANÁLISIS DE NECESIDADES

Para la realización del análisis de cualquier tipo de necesidad, se ha realizado lo que es conocido como análisis DAFO. Para llevar a cabo este análisis se parte de la información recabada durante la investigación bibliográfica, así como de la propia información recabada de la observación llevada a cabo en CEIP Pascual Andreu, durante los meses de Febrero, Marzo y Abril de 2021.

A continuación, se registran los aspectos de carácter interno y carácter externo, es decir, debilidades y fortalezas y amenazas y oportunidades que estos alumnos presentan en cuanto a la inclusión y el aprendizaje de la lengua extranjera.

**Tabla I: Análisis DAFO**

DEBILIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desconocimiento en materia de igualdad</li> <li>- Escasez de autonomía personal</li> <li>- Desconocimiento de lenguaje inclusivo</li> <li>- Ausencia de vocabulario inclusivo en inglés</li> <li>- Escasez de bilingüismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presencia de ciertos estereotipos con desigualdades</li> <li>- Legislación todavía poco adaptada</li> <li>- Escasez de literatura acerca de inclusión</li> <li>- Normalización de conductas en ocasiones poco apropiadas</li> </ul>

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Buen ambiente de trabajo</li> <li>- Motivación y disposición para la realización de tareas dinámicas</li> <li>- Papel activo de los alumnos y alumnas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptaciones curriculares o medios para ofrecer facilidades</li> <li>- Sensibilización social</li> <li>- Sociedad mentalizada y adaptada</li> </ul>

Una de las mayores debilidades que presentan los alumnos es el gran desconocimiento que existe acerca de la inclusión o la igualdad. La falta de trato sobre este tipo de problemática con los alumnos dificulta en gran medida la identificación de elementos de discriminación o estereotipos, incluso estando en edades tempranas y siendo tan pequeños. Por este motivo, existe un fuerte desconocimiento de comportamientos o acciones que deben eliminarse y que en muchas de las ocasiones carecen de conciencia al realizarlo.

Por otro lado, la ausencia y escasez del aprendizaje de una segunda lengua y, aún más de vocabulario inclusivo en dicha lengua, son dos factores importantes a considerar para tratar esta temática y obtener un nivel significativo acerca de la lengua.

A pesar de las debilidades detectadas, también se perciben fortalezas como es el buen clima o ambiente de trabajo en el aula y la motivación y participación de los alumnos y alumnas a la hora de realizar tareas dinámicas. Estos aspectos los podemos considerar favorables para implementar este proyecto y obtener resultados del mismo.

En cuanto a las amenazas, existe una de ellas significativa que no solo afecta a este tipo de alumnado, sino que afecta a toda la población o sociedad. Esta amenaza es la ausencia y falta de conciencia inclusiva por la que lleva a estereotipos y etiquetas incluso de personas adultas por las que no se obtiene aceptación sobre esta igualdad de oportunidades. Todo ello, junto con la normalización de comportamientos poco apropiados, es una de las mayores barreras sobre la cual se necesita hacer frente a la hora de trabajar la inclusión.

Frente a estas amenazas surgen también oportunidades gracias al mero cambio que está teniendo esta problemática. Estas oportunidades son el fruto de diversos trabajos y luchas que han ido construyendo algunas instituciones que apuestan por los derechos de las personas discapacitadas y por una sociedad menos discriminatoria. Además, estas instituciones ofrecen recursos adaptados a este tipo de personas y, también, información para seguir creciendo con personas no concienciadas.

## **6. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

Debido a la programación que se ha de establecer para la elaboración de un proyecto como propuesta de intervención, se ha de escoger un tema adecuado a la edad

de los alumnos, así como motivar a los mismos para el posterior aprendizaje significativo de nuevos conocimientos a adquirir.

La propuesta de intervención está basada en la temática de “La inclusión y el idioma inglés”. Hay que dar la importancia al establecimiento de actividades diseñadas a realizar en las cuales se haya establecido una previa lluvia de ideas para que el alumnado tome contacto directo con la temática del proyecto establecido y así realizar un avance mediante conocimientos previos y conocimientos nuevos. Por ello, es importante realizar, a modo de introducción, una asamblea mediante la cual dejemos un tiempo previo de reflexión o lluvia de ideas para que los alumnos comenten o expresen lo que ellos conocen o saben acerca del tema establecido y aprovechar al máximo sus conocimientos previos como punto de partida.

Así pues, tras realizar la lluvia de ideas, se presenta la información deseada por medio de pictogramas o imágenes que facilite los nuevos aprendizajes de manera estructurada, así como la motivación de los alumnos por una temática nueva o desconocida. Todo ello requiere una preparación previa para presentar la información adecuada de manera correcta y comenzar de manera lúdica con los intereses de cada uno de ellos.

Además, se ha de habilitar un rincón dentro del aula donde se permita recoger y exponer todos los materiales e información necesaria junto con las actividades que se realicen para poder observarlo siempre y cuando sea del interés del alumnado. Todas las actividades que se realizan están programadas y diseñadas para que exista un vínculo con el proyecto establecido.

### **6.1. Metodología**

Para comenzar, La ORDEN de 28 de marzo de 2008, del Departamento 1085 de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, recoge la información en la cual explicita que la utilización de diversas metodologías debe seleccionarse en función de las necesidades, de las diferentes situaciones y actividades, de la diversidad del alumnado, de los recursos personales y materiales, etc., pero siempre dirigida a sentar las bases para la adquisición de las competencias básicas y para el logro de los objetivos. Además, se establecen los principios metodológicos generales con la

finalidad de orientar la práctica docente de la Educación Infantil en el desarrollo del currículo establecido.

Para un desarrollo más eficaz y para lograr un aprendizaje significativo, se debe crear un buen clima de trabajo donde los alumnos y alumnas sean el centro del proyecto. Siguiendo las palabras de Suberviola (2020), es conveniente que se utilice una metodología donde se integren estrategias pedagógicas con menos competitividad y más cooperatividad puesto que son las más adecuadas para trabajar la sensibilidad y la afectividad (p.201). Para favorecer este desarrollo y buen clima, las actividades se llevarán a cabo en grupos reducidos de cuatro o cinco alumnos para su completo aprendizaje dedicándole dos horas semanales a cada uno de ellos, siempre y cuando no se realicen en gran grupo. Para llevar a cabo la formación de estos grupos se realizará una evaluación inicial dónde se valorará tanto las necesidades de cada alumno como el nivel de experiencia que obtiene cada uno de ellos acerca de la inclusión y del inglés, con el objetivo de formar agrupaciones con alumnos y alumnas con necesidades educativas similares pero cada uno de ellos con su respectivo nivel para que pueda existir un aprendizaje cooperativo y entre iguales de manera enriquecedora.

En el desarrollo de las sesiones se llevarán a cabo actividades dinámicas, participativas, cooperativas y motivacionales, con una metodología activa, observacional, manipulativa, directa y globalizadora, ya que como exponen Gallach y Catalán (2014), el aprendizaje cooperativo es lo que promueve el intercambio, la interacción, la tolerancia, la aceptación, lo cual incentiva la motivación, la autoestima, la responsabilidad y la autonomía (p.117). En ellas se trabajarán los contenidos propuestos en los siguientes apartados con el objetivo de potenciar y fomentar inclusión e inglés. Es una metodología basada en proyectos, ya que el tema establecido abarca diferentes temas dentro de un mismo ámbito, como es la inclusión y el inglés. De esta manera, los alumnos se mantienen en contacto con diferentes tipos de conceptos. Esta metodología es una buena técnica para, mediante la utilización de la observación, se cubran las necesidades de todos y cada uno de los alumnos, al mismo tiempo que manipulan y utilizan sus capacidades. Es importante aportarles a los niños materiales manipulativos y que incentiven su motivación para recibir una atención lo más elevada posible al mismo tiempo que interiorizan aprendizajes. Además, se trata de mantener una atención activa y constante para el aprendizaje de cualquier actividad, así como también ofrecerles la ayuda suficiente que necesiten aquellos con un ritmo inferior. Todo ello se trabajará de manera que, al tomar

como principio fundamental el respeto y la cooperación, el lenguaje y los materiales y recursos propuestos sean inclusivos para que el desarrollo de estas sesiones sea pleno y se sientan reflejados.

La metodología a escoger y desarrollar en el aula debe establecerla el mismo docente, con la finalidad de cubrir las necesidades de los alumnos y transmitir la confianza y seguridad que obtiene en sí mismo para, posteriormente, hacerla llegar a sus alumnos y trabajar una escucha activa, la disponibilidad que debe ofrecerles con la apertura de distintas situaciones que presenten, etc. Todo ello estaría planteado para responder a las buenas cualidades que ha de tener un docente para atender y responder a todos y cuántos alumnos tenga y a todas sus necesidades. La base de una metodología adecuada está basada en los intereses que presenten los alumnos, es decir, crear y componer unidades didácticas para responder a las necesidades adecuadas por las que se mueven a la hora de trabajar y descubrir realidades por ellos mismos, por ello se le debe dar el enfoque que se desee. Pero, además de esto, la metodología queda organizada de manera correcta y completa mediante la imposición de los contenidos, objetivos, actividades.... para completar todo aquello que se desea trabajar.

El centro CEIP Pascual Andreu, se basa en una metodología basada en proyectos, todos ellos accesibles a cualquier tipo de etapa. Por ello, cada etapa se basa en un proyecto adecuado a la edad de los alumnos para llevarlo a cabo de la mejor manera posible y ofreciendo grandes aprendizajes para los alumnos.

## **6.2. Competencias**

Para lograr un aprendizaje más significativo y ofrecer estrategias para fomentar la inclusión en el desarrollo de la vida cotidiana, las competencias son contempladas de manera transversal, ya que se pretende tanto propiciar cambios en los conocimientos de inclusión e igualdad como en la manera de aprender de manera motivacional una segunda lengua extranjera.

Si echamos un vistazo a los contenidos de las leyes, La LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) se trata de la ley por la que se rige la Educación Infantil. Posteriormente a esta ley, se desarrolló el REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil (BOE). Y, actualmente, existe un pequeño cambio en esta ley, ahora llamada Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE

(LOMLOE) y también conocida como Ley Celaá. Por ello, las comunidades autónomas, en lo que viene referido como la elaboración de las leyes, deben guiarse por todos estos documentos.

La Educación Infantil, en este caso en la Comunidad Autónoma de Aragón, se rige por la ORDEN de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo y la aplicación del mismo en todos los centros educativos. Es en esta orden donde se establecen las competencias básicas que se trabajan en la etapa de Educación Infantil.

Como podremos observar a continuación, se han desarrollado las ocho competencias básicas establecidas en el currículo de Aragón para el segundo ciclo de educación infantil.

- **Competencia en comunicación lingüística:** Es una competencia que debe estar presente en toda actividad, ya que desarrolla el máximo potencial de los alumnos intentando que consigan el mayor desarrollo fonético como aprender a construir palabras y frases correctamente con la postura adecuada del habla. Además, podemos observarla con la práctica de todas las actividades.

- **Competencia matemática:** Competencia presente a la hora de realizar con los alumnos tareas significativas como el conteo, agrupaciones, ordenación, método ABN... etc, para que sean capaces de incentivar el cálculo matemático. Podemos observarla en la actividad de explotar los globos al realizar una secuencia numérica con los animales.

- **Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico:** Esta competencia también se encuentra vigente en este proyecto debido a la interacción con el conocimiento del mundo del circo y toman conciencia sobre aspectos significativos acerca de los animales y profesiones que existen dentro de él y como dan la vuelta por muchos países.

- **Tratamiento de la información y competencia digital:** Actualmente esta competencia la encontramos muy presente día a día tanto dentro como fuera del aula, gracias a que existen diversidad de medios de información para poder acudir a buscar todo tipo de informaciones que sean de nuestro interés para poder llevar a cabo cualquier actividad. Esta competencia se encuentra a la hora de la puesta de vídeos o imágenes digitales con las que los niños visualicen conceptos acerca del temario.

- **Competencia social y ciudadana:** Se encuentra a la hora de realizar tareas en pequeño o gran grupo en la que los alumnos interaccionan unos con otros y, sobre todo, incentivan

su instinto emocional para empatizar con el resto de sus compañeros y realizar la tarea conjuntamente. Todas las actividades requieren de una cooperación grupal e interacción con los compañeros para mejorar la cohesión de grupo.

- **Competencia cultural y artística:** Competencia vigente en la mayoría de las actividades del ciclo de educación infantil, ya que los alumnos obtienen una manipulación directa con los materiales expuestos y, además, realizan plásticamente tareas para aumentar su autonomía y su motricidad fina. Todas las actividades conllevan a una manipulación de materiales y creación de actividades plásticas con la motivación del alumnado.

- **Competencia para aprender a aprender:** Es la competencia más destacada, la cual está presente en todas las actividades que se realizan tanto en el aula como en la etapa de educación infantil, ya que se trata de una competencia que los alumnos desarrollan debido a que siempre obtienen aprendizajes significativos de cualquier tipo de tarea que realicen, así como incentivan sus capacidades. Vigente en todas y cada una de las actividades ya que los alumnos sacan aprendizajes de todas y cada una de las tareas.

- **Autonomía e iniciativa personal:** Con esta competencia se busca que los alumnos realicen de manera cada vez más autónoma las tareas y tengan cada vez más conciencia de sus capacidades. Esta competencia la podemos observar en cada una de las actividades ya que requiere de la autonomía de los alumnos para realizar la tarea de manera autónoma, así como la resolución de problemas.

### 6.3. Recursos

Para llevar a cabo las diferentes actividades son necesarios diversos recursos tanto materiales como espaciales y humanos. Los recursos espaciales que necesitaremos son el aula y el patio del centro para la última actividad, así como los recursos humanos la presencia de el/la docente. Por otro lado, los recursos materiales necesarios para la realización de las actividades son los siguientes:

**Tabla II: Recursos materiales**

RECURSOS MATERIALES			
Cuento Elmer	Ficha	Gomets (diversas formas y colores)	Pegatinas
Lápices de colores	Rotuladores	Ceras de colores	Mural

Pintura de dedos	Folios de color rojo	Pegamento	
------------------	----------------------	-----------	--

#### 6.4. Calendario y Temporalización

Las actividades están diseñadas y programadas para que se dedique un tiempo establecido a lo largo de cada semana (dentro de las tres semanas para las que está diseñada el proyecto) y se obtengan todos los conocimientos máximos posibles.

Así pues, dentro del horario o programación establecida para las materias semanales, se dedicarán dos sesiones a la semana para la realización de este proyecto, ya que, si extendemos en varias semanas el proyecto, los conocimientos pueden ser saltados y observar la capacidad de memoria a largo plazo que pueden emplear los alumnos. A continuación, se muestra de manera gráfica el calendario establecido para las actividades.

**Tabla III: Calendario**

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:30-10:30 (9:45-10:15)	Asamblea  <b>Religión valores</b>	Asamblea  <b>Música</b>	Asamblea	Asamblea  <b>Psicomotricidad</b>	Asamblea
<b>10:30-11:30</b>	Trabajo por rincones	<b>Proyecto</b> <b>Inclusión e inglés</b>	Trabajo por rincones	<b>Proyecto</b> <b>Inclusión e inglés</b>	Trabajo por proyectos
11:30-12:00	Baño/ Almuerzo	Baño/ Almuerzo	Baño/ Almuerzo	Baño/ Almuerzo	Baño/ Almuerzo
12:00-12:30	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO
12:30-13:30	Baño/ Relajación/ Mindfulness	Baño/ Relajación/ Mindfulness  Trabajo por proyectos	Baño/ Relajación/ Mindfulness	Baño/ Relajación/ Mindfulness  <b>Religión valores</b>	Baño/ Relajación/ Mindfulness  Trabajo por proyectos

	Inglés		Trabajo por proyectos		
13:30-14:30	Trabajo por proyectos	Inglés	Inglés	Trabajo por proyectos	Educación Emocional

### 6.5. Actividades

A continuación, se muestran diversas tablas con las diferentes actividades a realizar durante la duración del proyecto. Se ha de tener en cuenta que todas las actividades a realizar se harán en el idioma inglés ya que se pretende llegar a familiarizar a los niños con aprendizajes en dicho idioma además de la adquisición de nuevos conocimientos.

Para observar más información acerca de las actividades (véase Anexo I).

<b>ACTIVIDAD 1: El cuento de Elmer</b>	
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<p>En primer lugar, para introducir el cuento, nos sentaremos todos juntos en la asamblea y realizaremos una lluvia de ideas sobre la portada, los colores del elefante Elmer, sobre qué podría tratar el cuento, etc.</p> <p>En segundo lugar, leeremos el cuento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Familiarizarse con el idioma inglés</li> <li>• Adquirir conciencia sobre aspectos inclusivos</li> <li>• Observar lo que es la igualdad</li> </ul>
	<b>CONTENIDOS</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qué es la igualdad</li> <li>• Diferentes tipos de personas</li> </ul>
	<b>RECURSOS</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Materiales:</b> Cuento</li> <li>• <b>Espaciales:</b> Aula</li> <li>• <b>Humanos:</b> Docente</li> </ul>
	<b>TEMPORALIZACIÓN</b>
	50 minutos

	<b>AGRUPACIÓN</b>
	Gran grupo (todos los alumnos juntos)

<b>ACTIVIDAD 2: Coloreamos a Elmer</b>	
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<p>En esta actividad, les daremos a los alumnos una ficha en la que aparece el elefante Elmer de color blanco y les ofreceremos varios tipos de materiales para que puedan decorar a Elmer tal y cómo ellos sientan y crean que les gustaría que fuese.</p> <p>Después, cuando todos hayan decorado a su elefante, los pegaremos todos en un gran mural donde ponga “Elmer y todos sus colores y formas”/ “Elmer and all it’s colors and shapes”, y cada niño deberá expresar por qué lo ha decorado de esa manera y por qué le gusta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Familiarizarse con el idioma inglés</li> <li>• Manipular diversos materiales</li> <li>• Expresar lo que les gusta</li> </ul>
	<b>CONTENIDOS</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferentes gustos personales</li> <li>• Diversos intereses de cada niño</li> </ul>
	<b>RECURSOS</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Materiales:</b> Ficha, gomets (de diversas formas y colores), pegatinas, lápices de colores, rotuladores, ceras de colores</li> <li>• <b>Espaciales:</b> Aula</li> <li>• <b>Humanos:</b> Docente</li> </ul>
	<b>TEMPORALIZACIÓN</b>
	50 minutos
<b>AGRUPACIÓN</b>	
Pequeño grupo (equipos del aula)	

### **ACTIVIDAD 3: Así somos**

DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS
<p>Esta actividad trata de que los alumnos y alumnas realicen una descripción de sí mismos, lo que les gusta, lo que les hace feliz, lo que sienten en diversas ocasiones, etc.</p> <p>Para ello, nos sentaremos en círculo en la asamblea y comenzaremos a preguntarle a cada uno de los niños para que se expresen con naturalidad ante el resto de sus compañeros.</p> <p>A continuación, una vez hayan expresado cada uno de ellos todas sus cualidades, les pediremos que digan las cosas que les gustan de otro compañero diferente (observando que todos hablen de todos), haciéndoles preguntas como:</p> <p>- ¿Qué te gusta de él/ella?</p> <p>- ¿Qué te hace feliz que haga cuando estáis juntos?</p> <p>- ¿Por qué le quieres?</p> <p>Y más preguntas similares, y les pediremos que cuando finalicen les den un fuerte abrazo al compañero o compañera del que hayan hablado.</p> <p>Por último, realizaremos un ejercicio de confianza en la que se tendrán que poner por parejas con el compañero que hayan descrito y realizarán, en un gran mural con pinturas de dedo, algo que les guste a los dos y quieran dibujar los dos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Familiarizarse con el idioma inglés</li> <li>• Expresar sus sentimientos y emociones</li> <li>• Aceptar a todos los compañeros por igual</li> <li>• Observar que todos tenemos diferentes cualidades</li> </ul>
	CONTENIDOS
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciación y respeto hacia los demás</li> <li>• Educación en valores</li> </ul>
	RECURSOS
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Materiales:</b></li> <li>• <b>Espaciales:</b> Aula</li> <li>• <b>Humanos:</b> Docente</li> </ul>
	TEMPORALIZACIÓN
	60 minutos
	AGRUPACIÓN
	Gran grupo (todos los alumnos juntos)

<b>ACTIVIDAD 4: Nuestro corazón</b>	
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<p>Esta actividad trata de expresar vivencias y situaciones reprimidas al mismo tiempo que se amplía conocimientos. Para ello, sentaremos a todos los niños en círculo en la asamblea y les entregaremos a cada uno de ellos un corazón de papel rojo el cual irá doblado por la mitad. Cada uno de los corazones de papel contendrá una frase escrita en su interior (en inglés también) expresando algún tipo de situación que hayamos podido experimentar (todo ello con ayuda del docente para que puedan leer). Una vez leída la frase, ayudaremos a los niños a que expresen si han vivido esa situación, de qué manera y romperemos un trocito del corazón de papel cada vez que hayamos experimentado alguna situación similar a las frases escritas en el papel.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Familiarizarse con el idioma inglés</li> <li>• Ampliar conocimiento acerca de la inclusión</li> <li>• Expresar sentimientos reprimidos</li> </ul>
	<b>CONTENIDOS</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frases de situaciones de vulnerabilidad y discriminación</li> </ul>
	<b>RECURSOS</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Materiales:</b> Corazones de papel</li> <li>• <b>Espaciales:</b> Aula</li> <li>• <b>Humanos:</b> Docente</li> </ul>
	<b>TEMPORALIZACIÓN</b>
	50 minutos
<b>AGRUPACIÓN</b>	
Gran grupo (todos los alumnos juntos)	

<b>ACTIVIDAD 5: Reflexión y mural</b>	
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<p>Al finalizar la actividad de los corazones de papel, realizaremos una reflexión acerca de las situaciones expuestas que hayan expresado los alumnos y, para finalizar, realizaremos un mural en el que</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar sus conocimientos y sentimientos</li> <li>• Comunicar ideas con los demás</li> <li>• Manipular y adquirir conciencia óculo-manual</li> </ul>

pegaremos todos y cada uno de los corazones con el nombre de cada alumno.	<b>CONTENIDOS</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquisición de la importancia de vivencias discriminatorias</li> </ul>
	<b>RECURSOS</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Materiales:</b> Corazones de papel, mural, pegamento y rotuladores</li> <li>• <b>Espaciales:</b> Aula</li> <li>• <b>Humanos:</b> Docente</li> </ul>
	<b>TEMPORALIZACIÓN</b>
	40 minutos
<b>AGRUPACIÓN</b>	

<b>ACTIVIDAD 6: La gran convivencia</b>	
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<p>En esta actividad, debido a la importancia de la participación de las familias en el contexto educativo, realizaremos una gran convivencia entre todos los padres y los alumnos del aula.</p> <p>Los alumnos, al igual que las familias, se conocerán todas y cada una de ellas, al igual que podrán conocer sus idiomas, costumbres, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Familiarizarse con el idioma inglés</li> <li>• Fomentar la cohesión grupal y la comunicación</li> <li>• Ampliar conocimientos</li> </ul>
	<b>CONTENIDOS</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciencia de diferentes idiomas y culturas</li> </ul>
	<b>RECURSOS</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Materiales:</b></li> <li>• <b>Espaciales:</b> Patio</li> <li>• <b>Humanos:</b> Docente</li> </ul>

	<b>TEMPORALIZACIÓN</b>
	90 minutos
	<b>AGRUPACIÓN</b>
	Gran grupo (todos los alumnos y familias juntos)

### **6.6. Criterios de evaluación**

La evaluación del proyecto se trata de una evaluación sistemática, flexible, observacional, formativa y global en la que se observa la participación de los alumnos y las técnicas que se utilizan para realizar cada una de las tareas. Además, los alumnos aprenden nuevos conocimientos y observamos la motivación, cohesión de grupo e intereses que desarrollan durante realización de las actividades.

Al principio del proyecto, se realiza una evaluación inicial con la lluvia de ideas acerca de la temática para conocer los conocimientos previos que tienen los alumnos, así como sus necesidades con el objetivo de crear un buen ambiente de trabajo en los grupos establecidos. Además de ello, se lleva a cabo un análisis DAFO que permite establecer los objetivos y realizar cualquier tipo de adaptación necesaria.

Por otra parte, los alumnos realizarán una rúbrica de autoevaluación tras finalizar cada una de las actividades con el objetivo de conocer qué destacan ellos de cada una de las actividades, así como la adquisición de conocimientos (véase Anexo II). Además, el/la docente llevará a cabo un registro anecdótico y la propia observación para evaluar el grado de aprendizaje de los conocimientos, así como la cohesión grupal y comportamientos.

### **6.7. Adaptaciones y atención a la diversidad**

Hay que tener en cuenta siempre la atención a la diversidad y las adaptaciones o criterios a tener en cuenta para atender a todo el alumnado. Debido al no diagnóstico de la mayoría del alumnado, no existen la multitud de ayudas que deberían recibir más de lo que reciben.

La atención al alumnado se trata de dar respuesta a todo tipo de alumnado para que puedan llegar a realizar con éxito todas y cada una de las actividades que se planteen en el aula, independientemente de la manera en la que la realice cada uno de ellos.

Pese a dichas dificultades de grado leve, los alumnos obtienen un ritmo avanzando sin necesidad de adaptación significativa elevada. Por ello, estos alumnos requieren, en algunos de las ocasiones, adaptaciones mediante el apoyo individualizado o, en el mayor de los casos, apoyo mediante pictogramas para la realización de las actividades con el objetivo de realizar las tareas de manera autónoma.

## **7. CONCLUSIÓN**

A pesar de los avances que han tenido lugar en el tema de inclusión y educación inclusiva, esto continúa siendo un gran reto en nuestros días. Además, también hablamos que la inclusión de una lengua extranjera en el aula es, hoy en día, uno de los métodos donde más se pretende avanzar en el sistema educativo. Así pues, como se ha expuesto anteriormente, la inclusión es un reto que debemos asumir de manera común desde las distintas percepciones de la vida, por lo que es necesario que tanto la sociedad como las distintas instituciones se comprometan para luchar a favor de ella.

Desde nuestro terreno de actuación, la educación, podemos incentivar verdaderos cambios, ya sea en la educación de las nuevas generaciones como en la reeducación de los adultos actualmente. Por ello, y a pesar de que muchos estudios apuestan por la temática inclusiva, la generación de alumnos competentes bilingües, etc, este proyecto se ha enfocado en su conjunto para la realización de actividades inclusivas al igual que tratando el campo bilingüe.

Haciendo referencia a Agudo y Heredia (2019), ambos afirman que: Nos encontramos inmersos en un proceso de transformación social en el que, cada vez más, se reconoce el derecho a una participación activa, significativa y satisfactoria de todos los ciudadanos. Quizás donde mayor importancia tenga sea en el ámbito educativo, pues ofrece la oportunidad de afianzar las bases de una convivencia que recoja y cree los valores de respeto y tolerancia que posteriormente puedan reflejarse en nuestra sociedad (p.40). Es así que se reconoce la educación como una herramienta fundamental para la formación y transformación de los seres humanos como desarrollo. Andrés (1999) sostiene que “un aula debe ser en realidad el lugar donde las debilidades de los estudiantes se revelen como un espacio para el crecimiento y el desarrollo” (p.89).

En definitiva, tal y como exponen Gallego (2011) y Lozano (2012), para que exista y se garantice una verdadera educación para todos, las aulas de nuestros centros reclaman poner en marcha iniciativas para ello y que se tenga en cuenta aspectos necesarios que impliquen o lleven a la creación de un entorno educativo dirigido al cambio, hacia la formación de una sociedad más justa, donde cualquier tipo de persona tenga la oportunidad de acceder a los recursos que garanticen el desarrollo pleno de sus posibilidades, independientemente de sus circunstancias personales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amaro Agudo, A. y Martínez Heredia, N. (2019). Participación de la familia en los centros educativos para mejorar la inclusión y la justicia social. *Latinoamericana De Estudios De Familia*, 12(1), 32-43.

<http://hdl.handle.net/10481/63909>

Arbolea, I. (2016). Propuesta didáctica para la enseñanza del inglés en educación infantil. *Debates & Prácticas en Educación*, 1, 2, 58-75.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5785337>

Balongo González, E. y Mérida Serrano, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo: crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles educativos*, 38, 152, 146-162.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5566149>

Carballosa González, A.M. (2007). *La enseñanza aprendizaje del inglés con fines profesionales. Una propuesta interdisciplinaria para su contextualización*. Tesis de (maestría). Universidad de Granada. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

<http://hdl.handle.net/10481/1489>

DECRETO 188/2017 de 28 de noviembre, del gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia.

Domènech Francesch, J. (2009). Elogio de la educación lenta. (ed. Grao, 2009)

Fonseca Mora, M.C. y Martín Pulido, S. (2015). Enseñar inglés en educación infantil: materiales y recursos. *Tonos digital*, 29, 2015.

<http://hdl.handle.net/10201/46281>

Gallach, M.J. y Catalán, J.P. (2014). Aprendizaje cooperativo en Primaria: teoría, práctica y actividades concretizadas. *Didáctica de las Ciencias Experimentadas y Sociales*, 28, 109-133.

<https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/3810/4241>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, modificada por la LOMLOE: Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 2 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Medina Sánchez, L. y Pérez Valverde, C. (2017). Adaptaciones metodológicas en el aula de lengua extranjera para el alumnado con discapacidad intelectual leve: Estudio de caso. *Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 2, 267-282.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6736107>

Molina García, M. J. (2003). Fundamentos teóricos de la educación bilingüe. *Revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla*, 29, 127-138.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1975779>

Montes de Oca Rodríguez, R. (2005). Autoestima e idioma inglés: una primera discusión. *Revista Educación*, 29, 59-71.

<https://doaj.org/article/85eeda874a8e4d6386b5706237c23584>

ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

ORDEN de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Piaget, T. D. D. C. (2007) Desarrollo Cognitivo: Las teorías de Piaget y Vygotsky.

Sierra, J. (1993). Revisando algunos aspectos de la educación bilingüe. *Comunicación, lenguaje y educación*, 17, 29-40.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126286>

Suberviola, I. (2020). Aspectos básicos sobre el concepto y puesta en práctica de la coeducación emocional. *Foro de Educación*, 18(1), 189-207.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7193040>

Vélez Miranda, M.J., San Andrés Laz, E.M. y Pazmiño Campuzano, M.F. (2020). Inclusión y su importancia en las instituciones educativas desde los mecanismos de integración del alumnado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*.

<http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i9.554>

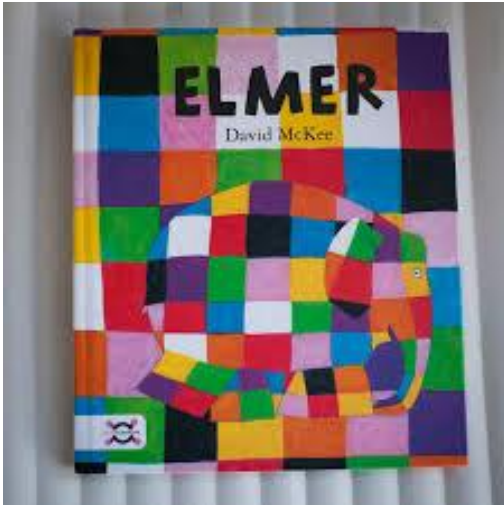
Viña Rouco, M. (2009). Un notable antecedente del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras y de la apertura europeísta en la España de principios del siglo XX: Memoria histórica de la enseñanza de idiomas. *Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 11, 51-64.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2786762>

# ANEXO I: ACTIVIDADES



*Actividad 1*

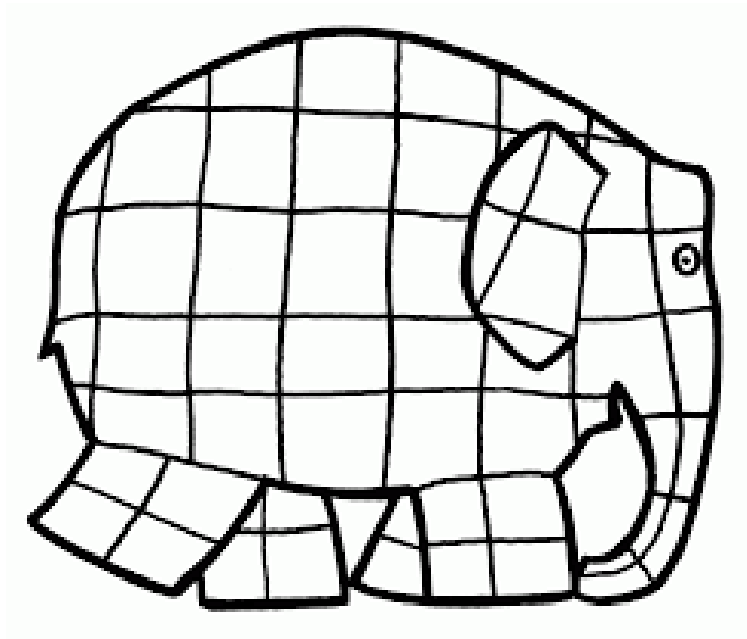


*Actividad 2*

**NOMBRE:** .....

**COLOREA A ELMER  
CON LOS MATERIALES  
QUE PREFIERAS**

**COLOR ELMER  
WITH THE MATERIALS  
OF YOUR CHOICE**



# ANEXO II: RÚBRICA DE EVALUACIÓN



Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

1. ¿Cómo te has sentido realizando esta actividad?



2. ¿Qué has aprendido?

A large, empty rectangular box with a thick black border, intended for writing the answer to question 2.

3. ¿Volverías a participar en la actividad?



