



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DEL
PENSAMIENTO. CATEGORIZACIÓN Y
COMPARACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL A
TRAVÉS DE UNA SEGUNDA LENGUA (INGLÉS).**

TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN INFANTIL
MENCIÓN LENGUA INGLESA

AUTORA: Irene García Sánchez

TUTORA: Ilda Laorga Sánchez

Palencia, Junio 2017



“Change is hard at first, messy in the middle, and gorgeous at the end.”

Robin Sharma

“Children must be taught how to think, not what to think.”

Margaret Mead

“Education is not the learning of facts, but the training of the mind to think.”

Albert Einstein

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado se centra en el desarrollo de dos de las habilidades del pensamiento, categorización y comparación, como medio para obtener y organizar la información en Educación Infantil. Con este fin se desarrolla una propuesta didáctica que inicia el trabajo de dichas habilidades de pensamiento a través del análisis del hábitat y de las características físicas de ciertos animales en el segundo curso del segundo ciclo de Educación Infantil. La lengua inglesa es utilizada como medio de comunicación ente el alumnado y el docente en el aula en todas las sesiones.

PALABRAS CLAVE

Categorización, comparación, autonomía, habilidades del pensamiento, lengua inglesa, comunicación, socialización, competencia aprender a aprender, trabajo cooperativo.

ABSTRACT

The present academic work is focused on the development of two of the thinking skills, categorization and comparison, as a way to obtain and organize the information for Early Years Education. To this end, a didactic proposal was developed that initiated the work of the thinking skills. It was done through the analysis of the habitat and the physical characteristics of certain animals in the second year of the second cycle of Early Years Education. The English language is used as the way of communication between the pupils and the teacher in all the lessons.

KEY WORDS

Categorising, comparisons, autonomy, thinking skills, English language, communication, socializing, competence learning to learn, cooperative work.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. OBJETIVOS.....	7
3. JUSTIFICACIÓN.....	8
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	12
4.1. COMPETENCIA APRENDER A APRENDER.....	12
4.2.HABILIDADES DEL PENSAMIENTO.....	13
4.3.TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA...19	
4.4.DESARROLLO DEL LENGUAJE SOCIAL.....	22
5. METODOLOGÍA Y DISEÑO.....	24
5.1. METODOLOGÍA.....	24
5.1.1. AICLE.....	24
5.1.2. ANDAMIAJE.....	25
5.1.3. LENGUAJE NO VERBAL.....	26
5.1.4. APRENDIZAJE COOPERATIVO.....	27
5.1.5. REFUERZO POSITIVO.....	27
5.2.DISEÑO.....	28
5.2.1. CONTEXTO.....	28
5.2.2. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	30
6. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS.....	39
7. CONCLUSIONES.....	41
8. REFERENCIAS.....	42
8.1.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	42
8.2.REFERENCIAS ELECTRÓNICAS.....	44
9. ANEXOS.....	47

1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo Fin de Grado (en adelante TFG), se centra en la forma de llevar a cabo las habilidades del pensamiento en una escuela AICLE de Palencia adquiriendo una segunda lengua, inglés.

El objetivo de este estudio es desarrollar las habilidades del pensamiento, donde se aplican diferentes estrategias y métodos para incrementar el aprendizaje del alumnado al mismo tiempo que exploran, comunican y se expresan a través de una segunda lengua, en este caso el inglés. Así como ayudar a los estudiantes a ser conscientes de las diferentes formas de guiar y dirigir su propio desarrollo personal, pues el colegio es un lugar donde se desarrollan muchas habilidades y destrezas para que el alumnado vaya adquiriendo autonomía en su desarrollo.

Las actividades llevadas a cabo para desarrollar las habilidades del pensamiento en la propuesta didáctica que se detalla, ayudan a los alumnos a adquirir, organizar y clasificar todo tipo de información. Estas propuestas han estado enfocadas desde los objetivos previos del docente y sus expectativas realizando las actividades, qué espera el docente de su alumnado y cómo fomentar su autonomía. Concretamente en este TFG se han desarrollado principalmente dos estrategias, comparación y categorización.

Pensar es un rasgo natural, pero es muy importante aprender a pensar pues te ayuda a ser más exitoso en tus objetivos. Por eso, es necesario desarrollar ambientes que impliquen pensamiento donde los alumnos se sientan cómodos e involucrados. Por lo tanto, aumentar las habilidades del pensamiento proporciona a los alumnos una oportunidad para resolver problemas, ser más creativos, ver la causa y el efecto, ordenar la información o tomar decisiones.

Además, el aprendizaje de una segunda lengua es primordial, pues se ejercita la mente, se adquiere una diversidad social y cultural, se experimentan nuevas ideas o se aumenta la capacidad para expresarse con los demás ampliando las relaciones sociales.

Con el fin de cumplir esta función, el *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas* (2002) establece parámetros, categorías, criterios y escalas que pueden utilizar

los usuarios, dando especial importancia el desarrollo de la motivación, la destreza y la confianza del alumnado a la hora de enfrentarse a una nueva experiencia lingüística fuera del centro escolar.

Por último, es necesario un ambiente rico, provechoso, motivador y único con una amplia gama de oportunidades para pensar y aprender. Si el profesorado logra este clima en el aula, no sólo está fomentando el pensamiento dentro de la misma, sino que también fuera de este ámbito académico, creando a ciudadanos activos en la sociedad en la que vivimos.

2- OBJETIVOS

De acuerdo con el diseño de la propuesta basada en el aprendizaje de una segunda lengua y en el desarrollo de las habilidades del pensamiento en educación infantil, el principal objetivo que se pretende conseguir a través de este TFG, es iniciar al alumnado en el uso de la categorización y de la comparación como medio de adquisición y organización de la información, además del empleo de la lengua inglesa como medio de comunicación a la hora de llevar a cabo estas técnicas de habilidades del pensamiento.

Así mismo, podemos encontrar una serie de objetivos generales:

- ✓ Orientar al alumnado a aplicar una nueva forma de organizar sus conocimientos, al mismo tiempo que aprenden los contenidos curriculares.
- ✓ Estimular las habilidades del pensamiento mediante el material creado.
- ✓ Potenciar el trabajo cooperativo con el fin de obtener un resultado final.
- ✓ Fomentar la participación activa del alumnado en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- ✓ Despertar el interés en el alumnado.
- ✓ Promover el aprendizaje de las categorías de animales de acuerdo a su hábitat y a sus características físicas.
- ✓ Manejar de forma natural una segunda lengua como medio de comunicación en el aula.
- ✓ Favorecer la autonomía y la progresión del alumno mediante el material creado.
- ✓ Desarrollar la atención para discriminar, asociar, comparar y establecer conexiones entre los conceptos.

Mediante estos objetivos se quiere comprobar la eficacia de la labor docente a través de la propuesta didáctica llevada a cabo en este TFG. Así como, las competencias básicas adquiridas durante el Grado de Educación Infantil – Mención Lengua Inglesa.

3. JUSTIFICACIÓN

Son muchos los contenidos, objetivos y competencias desarrolladas a lo largo del Grado de Educación Infantil – Mención Lengua Inglesa, por lo que resulta difícil elegir uno de ellos para ser profundizado y puesto en práctica a lo largo de este TFG. Finalmente se centró en el aprendizaje de una segunda lengua, inglés, a través del desarrollo de las habilidades de pensamiento.

Es de gran importancia combinar el aprendizaje de las habilidades del pensamiento con la enseñanza de una segunda lengua, pues hay un desarrollo a nivel cognitivo, evitando que el alumnado única y exclusivamente aprenda el idioma sin adquirir un reto intelectual. El alumnado está acostumbrado a realizar actividades diseñadas para adaptarse a su nivel de idioma, pero a menudo suelen estar muy por debajo de su nivel cognitivo encontrando estas actividades aburridas. Por ello, se diseñó un proyecto con un desafío cognitivo en el que los alumnos estuviesen involucrados en las actividades conociendo sus posibilidades de adquirir un alto nivel de pensamiento ayudándoles y animándoles a conseguirlo.

Por otro lado, los materiales diseñados implican al alumnado en el uso del idioma para comunicar, siendo así un lenguaje significativo. Esta es la base del enfoque comunicativo. El lenguaje es el medio utilizado para llevarlo a cabo, por lo que el docente ayuda al alumnado a utilizar un lenguaje apropiado para realizar la tarea. En la propuesta diseñada en este TFG los alumnos y alumnas usan el lenguaje con un propósito real de resolver problemas y pensar juntos.

Por lo tanto, existe un uso significativo del lenguaje que desarrolla su capacidad lingüística, mientras que aprenden a pensar.

De acuerdo con lo establecido en el DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. Estos son algunos de los aspectos más importantes a tener en cuenta en el currículum oficial para el diseño de este proyecto:

- A través de la manipulación, construir el conocimiento, establecer relaciones de causa-efecto, desarrollar sus habilidades motrices, creativas y comunicativas, y exteriorizar sus sentimientos y emociones.

- Aprender a hacer uso del lenguaje, iniciarse en el aprendizaje de la lectura y la escritura.
- Las actividades en grupo favorecen la interacción social. Gracias a estas actividades se potencian diversas formas de comunicación y expresión de sentimientos y emociones, el respeto a otros puntos de vista e intereses.
- Realizar aprendizajes significativos, lo cual es necesario que éstos sean cercanos y próximos a sus intereses. Propiciar múltiples relaciones entre los conceptos para que el alumnado de manera activa, construya y amplíe el conocimiento estableciendo conexiones entre lo que ya sabe y lo nuevo que debe aprender, dando significado a las relaciones.
- En la construcción del conocimiento, utilizar el lenguaje como medio de comunicación, representación y regulación, que junto con la mediación social, serán decisivos para la interiorización de los contenidos.
- Para que exista una buena relación entre el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario ajustarlo al contexto donde se desarrolla la acción y estar fundamentado en el conocimiento de las características psicológicas, de los procesos madurativos y los procesos de aprendizaje del alumnado.
- Propiciar una experiencia hacia lo escolar y hacia los aprendizajes positivos, que atienda sus necesidades e intereses y que dote de competencias, destrezas, hábitos y actitudes necesarias.
- La evaluación del proceso requiere una revisión periódica para incluir alguna mejora en caso de ser necesario, y un análisis y reflexión sobre la práctica docente individual que permita tanto detectar los errores como reconocer los éxitos a lo largo del proyecto educativo.

El tema elegido para este TFG está relacionado con las competencias del Título de Maestro/a de Educación establecidas en la Guía para el Diseño y Tramitación de los Títulos de Grado y Máster de la Uva, en la que se recogen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios y capacitan para la profesión de maestro de Educación Infantil.

- A través de este trabajo, se han adquirido los conocimientos y sus aplicaciones necesarias para desarrollar en los alumnos las habilidades del pensamiento en una segunda lengua, inglés.
- Se ha desarrollado la capacidad de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, analizando y argumentando las decisiones en contextos educativos. También, ha habido coordinación con otras personas de diferentes áreas de estudio.
- Se ha transmitido la información, las ideas, problemas y soluciones siguiendo las habilidades de comunicación oral y escrita así como las habilidades interpersonales y de la utilización de herramientas multimedia.
- Interpretación de datos a través de las observaciones en los contextos educativos, siendo capaz de reflexionar y de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información.
- Se ha desarrollado la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables, siendo capaz de transmitirlo a los alumnos.
- Capacidad para atender las necesidades del alumnado e identificar las dificultades en su aprendizaje.
- Saber promover la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la aceptación de normas y la imitación.
- Ser capaz de crear y mantener un clima de aula que facilite el aprendizaje a través de todas las interacciones llevadas a cabo.
- Promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural en el que vivimos.
- Capacidad de trabajo en equipo con otros profesionales del ámbito educativo o de otro ámbito que requiera la atención de cada alumno.

En relación a las competencias básicas que se relacionan con la mención en lengua extranjera, se pueden relacionar con el presente documento las siguientes:

- Capacidad para expresarse en inglés tanto oralmente como por escrito.
- Saber diseñar, elaborar y evaluar propuestas didácticas en Educación Infantil en inglés.
- Conocer los fundamentos del plurilingüismo y del pluriculturalismo en el diseño de programas Bilingües CLIL en Educación Infantil.
- Conocer la didáctica de la competencia comunicativa en sus diferentes componentes: competencia lingüística, sociolingüística y pragmática. Así como saber aplicarla.
- Conocer las corrientes metodológicas de la enseñanza de lenguas extranjeras sabiendo aplicarlo al aprendizaje del inglés en diferentes niveles del currículo.

Esta intervención ha sido desarrollada con metodología AICLE, por lo que se ha considerado mencionar algunas de las competencias específicas que debe poseer un docente que la aplique en el aula. Las competencias seleccionadas por su relación con dicha intervención son las siguientes:

- Aplicar una metodología interactiva y hacer eficiente el proceso de aprendizaje.
- Conocer y emplear procedimientos e instrumentos de evaluación y valoración.
- Seleccionar y adaptar material de diferentes países adecuado para el nivel cognitivo de los alumnos.
- Desarrollar una cultura de aula donde el aprendizaje del lenguaje es apoyado a través de sus compañeros y su autonomía.
- Utilizar una amplia gama de estrategias de corrección del lenguaje, asegurando la adquisición del lenguaje sin desmotivar a los estudiantes.
- Emplear los conocimientos sobre la adquisición de una segunda lengua en la planificación de las sesiones.
- Desarrollar habilidades de aprendizaje, de lenguaje y los contenidos en un enfoque integrado.

4- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Muchas teorías se han tenido en cuenta para el diseño, implementación y redacción de este TFG. Estas teorías son detalladas a continuación.

4.1. COMPETENCIA APRENDER A APRENDER

Desde esta etapa de Educación Infantil es necesario iniciar habilidades y destrezas para que los alumnos puedan ser conscientes de sus procesos de aprendizaje que le permiten aprender eficazmente y autónomamente en cada situación. Así pues, uno de los objetivos básicos descritos en la LOMCE es la “adquisición de competencias fundamentales para el desarrollo académico de los alumnos y alumnas” (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, 2013, p. 7). El desarrollo curricular debe proporcionar un conocimiento sólido de los contenidos que garantice la efectividad en la adquisición de las competencias básicas. Esta Ley Orgánica considera esencial el desarrollo de estas competencias básicas para el aprendizaje permanente recogidas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006.

A través de este TFG se desarrollan aquellos conocimientos, destrezas y actitudes que son necesarias para la realización y desarrollo personal y la inclusión en la sociedad, es decir, se adquieren todas las competencias básicas, necesarias para un aprendizaje significativo a lo largo de la vida. Concretamente cuando se refiere a la competencia aprender a aprender, así como expone la Universidad Internacional de Valencia, significa ser capaz de aprender desde la propia experiencia para el desarrollo de las habilidades del pensamiento, siendo capaces de que el alumno tenga constancia en las tareas, muestre curiosidad a través de preguntas, planifique, valore el trabajo bien hecho, acepte el error como parte del proceso de aprendizaje, coopere entre iguales y sea capaz de autoevaluarse. Sin olvidar la importancia de conocer aspectos y objetos nuevos a través de la exploración, manipulación, indagación, observación y formulación de preguntas y que utilicen las estrategias aprendidas y los conocimientos aprendidos en otras situaciones contextuales.

Así como actitudes personales, relacionadas con el esfuerzo, la constancia, la motivación, la aceptación de la frustración, la espera y la paciencia. Esta competencia será trabajada a través de este TFG adquiriendo a su vez las habilidades del pensamiento.

4.2. HABILIDADES DEL PENSAMIENTO

Las habilidades de pensamiento desarrollan las estructuras mentales de los alumnos, y de esta manera construyen su propio conocimiento. Las inteligencias múltiples, el pensamiento efectivo y el desarrollo del lenguaje social son necesarias para fomentar las lenguas y la capacidad de pensar. Es posible entrenar el pensamiento y al mismo tiempo promover el uso de una lengua extranjera.

En la educación infantil cada vez más se incluye algún aspecto relacionado con una lengua extranjera, en este caso el inglés.

Se debe crear en nuestro entorno de clase un lugar donde ambas lenguas coexistan. Es decir, dos culturas. Cuando los maestros preparan a los alumnos en este tipo de enseñanza, los estudiantes se convierten en mejores pensadores, a la vez que desarrollan el aprendizaje en dos idiomas. Esto es posible porque en esta edad el cerebro tiene una gran plasticidad, permitiendo asimilar más rápidamente un conocimiento inconsciente y eficaz. Los profesores deben introducir las actividades, incitando el pensamiento y la lengua extranjera al mismo tiempo.

Por otro lado, el fomento al trabajo entre el alumnado, por ejemplo el trabajo cooperativo, hace que se puedan comunicar eficazmente entre ellos. Por lo tanto, no sólo es necesario el lenguaje verbal y el lenguaje no verbal toman una parte importante en este proceso, ayudando en este caso los maestros a construir este contexto positivo y beneficioso para los alumnos.

Tishman y Palmer exponen en el Project Zero (2010) que la mayoría de educadores creen que es importante enseñar a los estudiantes a pensar. Los esfuerzos para enseñar a pensar ponen en primer plano la enseñanza de las habilidades de pensamiento: habilidades de razonamiento, habilidades para resolver problemas. Las habilidades de pensamiento son importantes, pero si queremos que los estudiantes usen estas habilidades con frecuencia, en contextos diversos y novedosos, entonces simplemente enseñar habilidades no es suficiente. La investigación en el Project Zero ha demostrado que la motivación, los valores y el contexto cultural son también factores importantes en el desarrollo de los comportamientos intelectuales, las destrezas del pensamiento, que son características de buenos pensadores.

En otros países el aprendizaje de diferentes habilidades del pensamiento forma parte del

currículo oficial. El currículo oficial de Irlanda del Norte (2016) hace énfasis en el desarrollo de habilidades de pensamiento y capacidades personales. Las habilidades del pensamiento y capacidades personales tienen como objetivo ayudar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades para la vida y participar eficazmente en la sociedad. “Developing thinking skills means designing learning so that learners will think more skilfully than they would otherwise do.”(Currículo oficial de Irlanda del Norte, 2016, p.3)¹. En el currículo oficial de Irlanda del Norte (2016), las habilidades del pensamiento y capacidades personales se han dividido en:

- Gestión de la información
- Pensamiento, solución de problemas y toma de decisiones
- Ser creativo
- Trabajar con otros
- Autogestión.

Estas competencias refuerzan el currículo, junto con las habilidades transversales de la comunicación, el uso de las matemáticas y el uso de las TIC.

El plan de estudios del currículo oficial de Irlanda del Norte hace hincapié en el desarrollo de las aptitudes y capacidades de los alumnos para el aprendizaje permanente y la participación en la sociedad. Al involucrar a los alumnos en contextos de aprendizaje activos en todas las áreas del plan de estudios, los profesores pueden desarrollar en los alumnos: habilidades personales e interpersonales, capacidades y disposiciones y capacidad de pensar creativo y críticamente.

De acuerdo con el currículo oficial del Norte de Irlanda (2010), las habilidades de pensamiento de la gestión de la información, pensamiento, solución de problemas y toma de decisiones y ser creativo son herramientas que ayudan a los alumnos a ir más allá de la adquisición de conocimientos. Desarrollar habilidades de pensamiento implica diseñar el aprendizaje para que los alumnos piensen y participen en un pensamiento de mejor calidad.

Las capacidades personales de la autogestión y el trabajo con otros son el éxito en todos los aspectos de la vida. Desarrollar estas capacidades significa crear oportunidades para

¹ “Desarrollar habilidades de pensamiento implica diseñar y enfocar el aprendizaje para que los estudiantes piensen adecuadamente a diferencia de cómo lo harían sin estas habilidades.” (traducción propia).

que los alumnos:

- Experimenten con ideas;
- tomen la iniciativa;
- aprendan de los errores;
- Trabajen en colaboración
- sean más autónomos en su aprendizaje.

De acuerdo con McGuinness (1999), el aprendizaje del pensamiento funciona bien cuando es apoyado por el maestro. Los estudiantes deben ser libres al pensar y así producir sus propias ideas. El resultado del proceso de pensamiento debe ser analizado de manera positiva, cada idea debe usarse para seguir creando pensamiento. De hecho, los alumnos no deben tener miedo a equivocarse, porque ésta es la base del proceso de aprendizaje.

Se debe tener en cuenta estas últimas ideas, los alumnos muestran sus intereses y motivaciones para crear una nueva forma de desarrollar habilidades de pensamiento al mismo tiempo que adquieren una segunda lengua.

Williams y Puchta (2011) han desarrollado un modelo de trabajo de habilidades del pensamiento que tiene en cuenta las necesidades específicas de una segunda lengua basándose en el trabajo realizado por Blagg (2000) y basado también en Feuerstein's Instrumental Enrichment Programme (1980)².

“Children need to be challenged, they are capable of a high level of thinking if encouraged to do so” (Williams y Puchta, 2011, p. 7)³

El enfoque de estos autores incorpora dos ventajas significativas. En primer lugar, las actividades que son significativas y al mismo tiempo intelectuales, teniendo más probabilidades de alcanzar un mayor nivel de compromiso cognitivo. En segundo lugar, las tareas que estos autores han desarrollado tienen un propósito real; como la resolución

² Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein (traducción propia). Programa diseñado para mejorar las funciones cognitivas necesarias para el aprendizaje académico y conseguir el logro. Este programa está basado en la teoría de Reuven Feuerstein donde señala que la inteligencia es dinámica y modificable, no estática ni fija. Por lo tanto, el programa busca corregir las deficiencias en las habilidades fundamentales de pensamiento, proporcionar a los estudiantes conceptos, habilidades, estrategias y técnicas necesarias para ser independientes.

³ Los niños necesitan ser estimulados, pues son capaces de alcanzar un alto nivel de pensamiento si se les anima a hacerlo. (Traducción propia).

de problemas, la toma de decisiones, el pensamiento sobre las consecuencias de las acciones propias o ajenas, etc.

Fisher (2005), citado por Puchta (2015), experto en el desarrollo de habilidades del pensamiento en niños, señala que “Thinking needs to be developed, and people do not necessarily become wiser as they become older.”⁴

Así pues, el filósofo Lipman (2003) vio la falta de habilidad del razonamiento en muchos niños y empezó a involucrar a niños en filosofía. Utilizó la siguiente metáfora para enfatizar la necesidad de desarrollar sistemáticamente las habilidades de pensamiento de un niño:

When we compare a car mechanic with an average person who could never repair their own car, the difference is not that the car mechanic knows how to use tools such as a hammer, a screwdriver, pliers, or a wrench⁵.

La mayoría de la gente sabe cómo hacerlo también, sin embargo, fallarían sin esperanza si se tratara de reparar su motor de coche. Lo que es diferente entre ellos y el mecánico de coches no es el conocimiento de cómo utilizar un martillo, un destornillador o una llave. Lo que el mecánico de automóviles sabe, y lo que la gente promedio no, es cómo secuenciar el uso de estas herramientas de una manera que conduce al resultado previsto. El mecánico de automóviles sabe lo que está haciendo, y por qué lo está haciendo; y cuando lo que está haciendo no le da el resultado previsto, sigue tratando de llegar a estrategias alternativas para llegar al éxito.

Cuando intentamos resolver un problema, necesitamos observar cuidadosamente cuáles son los síntomas del problema, usando nuestros sentidos, centrando la atención de lo que podemos hacer. Para ello, necesitamos la habilidad de centrar la atención durante un mayor periodo de tiempo y concretar el objetivo. Necesitamos habilidades creativas para ver el problema desde diferentes perspectivas, tener estrategias alternativas por si es necesario cambiar de estrategia durante la resolución. Cuando finalmente se ha decidido

⁴ Pensar no es una función natural como dormir, andar o hablar. El pensamiento necesita ser desarrollado, pues la gente no es más inteligente cuanto más mayor es. (Traducción propia)

⁵ Cuando comparamos a un mecánico de automóviles con otra persona que nunca podría reparar su propio automóvil, la diferencia no es que el mecánico de automóviles sabe usar herramientas como un martillo, un destornillador, alicates, o una llave. (Traducción propia)

qué hacer y cómo, es necesario ser capaz de evaluar lo que se ha hecho y, si es necesario, volver hacia atrás y aplicar otra estrategia. Por ello, cuando el alumnado se acostumbra a usar sistemáticamente sus habilidades de pensamiento, se encamina hacia una experiencia de aprendizaje positiva, y aprenden disfrutando, creciendo al mismo tiempo su autoconfianza.

Existen diferentes técnicas para desarrollar las habilidades del pensamiento: comparación, secuenciación, exploración del espacio, atención, exploración de tiempo, memorización, resolución de problemas, categorización, toma de decisiones, causa y efecto, exploración de números, pensamiento creativo, toma de decisiones y categorización. En la propuesta didáctica de este TFG se va a desarrollar la comparación y la categorización ya que son técnicas de pensamiento muy adecuadas para la edad de los alumnos y para la temática que se va a llevar a cabo en el centro escolar donde se sitúa la propuesta.

Comparación

De acuerdo con Puchta y Williams (2011), hacer comparaciones es uno de los pilares básicos para resolver problemas o tomar decisiones, lo cual es esencial en todos los aspectos de nuestra vida.

Conforme a Puchta y Williams (2011):

Making comparisons is an essential part of absorbing new information. Individuals need to learn to organise information by relating it to what they already know; this involves comparing new information to old. (p. 19)⁶

El acto de comparar objetos afecta a la forma de percibir algo cuando se comienza a descubrir cualidades en un objeto o persona que no se había visto anteriormente.

Hacer comparaciones supone el uso de otras habilidades como la atención, exploración de la información, atender a los detalles y a las cualidades. Supone el uso de materiales como mapas mentales para organizar la información. Comparar objetos conduce a

⁶ Hacer comparaciones es una parte esencial en la adquisición de nueva información. Los individuos necesitan aprender a organizar la nueva información para relacionarla con la que ya saben, esto implica comparar la nueva información con la conocida. (Traducción propia).

pensamientos creativos y a reconocer atributos no vistos previamente. Las comparaciones más complejas suponen el reconocimiento y la comprensión de diferentes atributos en un objeto como el tamaño, la forma, el color, el sabor o la orientación.

Hacer comparaciones es una habilidad que puede ser desarrollada. Si la habilidad para comparar objetos es inadecuada esto puede conducir a problemas. Por ejemplo, si los alumnos no son capaces de hacer comparaciones, no serán capaces de almacenar la información adecuadamente relacionándola con sus aprendizajes previos.

Categorización

Como nos exponen Puchta y Williams en el libro “Teaching Young Learners to Think” (2011)⁷, vivimos en un mundo donde constantemente clasificamos elementos, ordenamos objetos o hacemos clasificaciones detalladas de plantas o animales. De esta manera organizamos y controlamos el mundo que percibimos, teniendo una mayor concepción de nuestro entorno. El alumnado necesita aprender cómo controlar la información que captan, organizándola en categorías. Esto requiere ser capaz de ver las conexiones entre los conceptos, lo que es una parte esencial del pensamiento.

“Categorising involves discriminating between things, comparing things, and seeing associations of different types between them” (Puchta y Williams, 2011, p.33)⁸. Con esto se pretende entender los diferentes modos posibles para agrupar los objetos. Es necesario entender las relaciones complejas como jerarquías. A fin de categorizar cosas, se necesita recopilar sistemáticamente datos, examinarlos cuidadosamente y buscar atributos que puedan formar la base de un sistema de clasificación.

⁷ Enseñar a los estudiantes a pensar. (Traducción propia).

⁸ Categorizar requiere discriminar entre las cosas, comparando cosas y viendo las asociaciones de los diferentes tipos que hay entre ellos. (Traducción propia).

4.3. TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

4.3.1. La teoría de Vygotsky sobre el habla y el pensamiento del niño.

Según Vygotsky (1995), el pensamiento y el lenguaje se enlazan en un momento determinado y surge una relación recíproca que evoluciona a lo largo del desarrollo. A través de esta relación damos significado a los sonidos que escuchamos, es decir, empezamos a comprender palabras. A este fenómeno se le llama “pensamiento verbal” o “habla significativa”.

Comienza la relación entre la palabra (sonido) y el significado (contenido) mediante asociaciones repetidas y simultáneas de un sonido y un objeto. Conexiones asociativas dinámicas y continuas que pueden sufrir cambios cuantitativos o externos a lo largo del proceso de aprendizaje.

Algunos experimentos realizados por este autor señalaron que los niños en esta etapa dicen los nombres de los objetos según sus propiedades. Por lo tanto, podemos afirmar que el pensamiento trata de establecer relaciones entre los objetos.

Como sostiene Vygotsky, “el sentido de una palabra es la suma de todos los eventos psicológicos suscitados en la conciencia de una persona por esa palabra.” (Vygotsky, 2010, p. 35).

Es en este punto cuando entra en juego el sentido de la palabra, pudiendo variar según el contexto.

Vygotsky (2010) expone que el habla más primitiva del lenguaje es la comunicación global y social. Consecutivamente, el habla social se divide en habla egocéntrica, es decir, habla para uno mismo, y en habla comunicativa, habla para los demás. El habla egocéntrica cuando es separada del habla social da origen al habla interna. De esta forma, “el habla interna es un producto bastante tardío de la transformación del pensamiento verbal individualizado de un habla que antes había servido a los objetivos de comunicación”. (Vygotsky, 1995, p. 26).

4.3.2. Cummins y la hipótesis de Interdependencia Lingüística

Cummins desarrolló esta teoría para explicar la relación en el desarrollo de dos lenguas.

En un primer momento, Cummins (1979) expuso que si el entorno en el que se encuentra el aprendiz proporciona suficientes estímulos para mantener la lengua materna, el desarrollo de la segunda lengua en contextos académicos producirá un buen desarrollo en esta segunda lengua sin interferir en la lengua materna. Así pues, partiendo de que el alumno tiene los estímulos suficientes para el desarrollo de la lengua materna, “Las interacciones entre los educadores y los alumnos constituyen el determinante directo del éxito o el fracaso de los estudiantes bilingües en la escuela” (Cummins, 2002, p. 18).

Cummins (1981), reformuló la hipótesis de la siguiente forma: si el aprendizaje de la lengua materna es efectivo, entonces ese proceso de aprendizaje utilizado para la adquisición de la lengua materna será utilizado en la adquisición de una segunda lengua, además de una adecuada motivación hacia el aprendizaje de esa segunda lengua.

Salazar (2006) sostiene que:

La hipótesis de la interdependencia lingüística se apoya en la convicción de que existen procesos mentales subyacentes al aprendizaje de la lengua materna que son comunes con los del aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera. (p. 51)

Por lo tanto, se desarrollará una segunda lengua cuando la lengua materna se encuentra en un correcto desarrollo y cuando los procesos de aprendizaje son comunes para ambas lenguas, todo ello desarrollado en un ambiente apropiado y motivador.

4.3.3. Chomsky, mecanismo de adquisición del lenguaje.

La teoría innatista es defendida por Chomsky. Afirma que el cerebro es capaz de aprender y utilizar el lenguaje de forma instintiva, es decir, el lenguaje es algo innato y no algo aprendido como defiende el conductismo.

Chomsky (1975), defiende que los seres humanos tienen la capacidad de conocer, crear e interpretar la lengua, pues existe una gramática universal aplicable a todas las lenguas. Su funcionamiento permite a todos los individuos aprender todos los idiomas. A esta capacidad de la mente se la denomina “Mecanismo para el Aprendizaje de una Lengua”.

Otra de las ideas dadas por Chomsky y recogida en la revista Letras, es la adquisición de una segunda lengua como agente de cambio en la enseñanza, Chomsky expresa la idea de que “en la complejidad de los idiomas existe la teoría de adquisición de la lengua, y por extensión una teoría de la adquisición de una segunda lengua” (Eliason, 1994, p. 160).

4.3.4. Krashen, principios de la adquisición de una segunda lengua

Krashen (1987), fundamenta cómo es la adquisición de un segundo idioma a través de cinco hipótesis:

- *Hipótesis de adquisición/aprendizaje*: describe dos caminos distintos en el proceso de apropiación de una lengua extranjera: la adquisición, es un proceso automático que se desarrolla en el nivel del subconsciente, y el aprendizaje, que es un proceso consciente, como resultado del “conocimiento formal sobre la lengua” (Krashen, 1985, p. 1)
- *Hipótesis de orden natural*: se tiende a un orden para alcanzar ciertas estructuras gramaticales y por consiguiente la adquisición del lenguaje, unas son interiorizadas antes que otras.
- *Hipótesis del monitor*: esta hipótesis expone que la adquisición y aprendizaje son usados en situaciones específicas. El conocimiento de las reglas gramaticales tienen la función de actuar en la producción de los enunciados como un monitor o corrector pudiendo ser modificados si no están de acuerdo con las reglas aprendidas.
- *Hipótesis de entrada*: esta hipótesis es el eje de la teoría de Krashen. Se adquiere a través el significado y como resultado se adquiere la estructura. Ocurre cuando el aprendiz se encuentra expuesto a las metas de la lengua (entradas) que estén un poco más allá de su nivel actual de competencia lingüística.
- *Hipótesis del filtro afectivo*: a través de esta hipótesis formulada por Krashen (1987), vemos cómo de efectivos son los factores en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Los factores afectivos, para él están directamente relacionados con el proceso de adquisición/aprendizaje de una segunda lengua, y con los resultados obtenidos en todo el proceso.

4.4. DESARROLLO DEL LENGUAJE SOCIAL

La importancia del lenguaje y el pensamiento son muy significativos en edades tempranas. Según Vygotsky (1987), hay tres formas de lenguaje: el lenguaje social, la comunicación entre diferentes personas; el lenguaje privado que es la parte cognitiva; y finalmente el lenguaje interior.

De esta forma los niños aprenden más a través de los lenguajes verbales, lenguajes no verbales y signos. Cuando los niños crean relaciones con otras personas y obtienen una comunicación social están creando su propio aprendizaje.

El lenguaje social abarca diferentes aspectos como la cultura, el contexto familiar, los adultos, los instrumentos que utilizan, etc., que son muy importantes para crear el aprendizaje de cada niño. La línea de pensamiento en los alumnos tiene tres momentos para adquirir un conocimiento; primero establecen una comunicación, luego internalizan la información y finalmente usan esta nueva información adquirida.

En este proceso está involucrado el desarrollo cognitivo donde el lenguaje es una parte importante. Ayuda a que el niño aprenda a pensar, pues la forma en que los niños muestran su nuevo conocimiento es a través de las palabras (Murray, 1993). Según Vygotsky, la Zona de Desarrollo Próximo (ZPD) es un punto central entre el pensamiento y el lenguaje, necesario para el desarrollo del nivel cognitivo. La zona de desarrollo próximo es la diferencia entre la capacidad de un niño para resolver problemas por el mismo sin ayuda, y su capacidad para resolverlos con ayuda. El adulto y el niño están involucrados en una misma situación donde el objetivo principal es ayudar al niño a conseguir el objetivo. El vínculo que existe entre el pensamiento y el lenguaje tiene efecto en nuestra mente y cuando los niños desarrollan el lenguaje por sí mismos, muestran el desarrollo cognitivo.

Por otra parte, otro autor que explica que el lenguaje modifica el desarrollo del pensamiento, es Bruner. Bruner (1960) señala que los estudiantes son aprendices activos que construyen sus propios conocimientos. Junto con Vygotsky, Bruner (1966) considera que el lenguaje sirve para mediar entre los estímulos ambientales y la respuesta del individuo. Bruner (1966), en sus descubrimientos sobre el desarrollo cognitivo de los niños, propuso tres modos de representación: la representación enactiva (basada en la acción), la representación icónica (basada en la imagen) y la representación simbólica (basada en el lenguaje).

En el campo de la educación, la zona de desarrollo próximo de Vygotsky o el proceso de andamiaje por Bruner, tiene muchas aplicaciones en la vida social. La cooperación entre los estudiantes es una manera de desarrollar y establecer algunas estructuras de pensamiento. Hoy en día, en nuestras aulas, es muy importante fomentar el trabajo de cooperación, pues ayuda a los alumnos a participar y a establecer situaciones sociales. Atendiendo la teoría sociocultural de Vygotsky, a través de la interacción social para aprender una lengua extranjera, los estudiantes pueden adquirir las competencias de la lengua extranjera.

Todos los medios en los que es posible la comunicación entre las personas, es una buena línea para conocer, entender y aplicar una segunda lengua. El profesor participa en la dinámica para guiar a los alumnos a encontrar el contenido, y el lenguaje verbal y el lenguaje no verbal, facilitando la adquisición de una lengua extranjera.

5. METODOLOGÍA Y DISEÑO

Centrándose en el desarrollo de esta propuesta, se dedica este apartado a explicar detalladamente la propuesta didáctica llevada a cabo en el aula donde se ve la relación y sentido de las teorías explicadas a través de diferentes metodologías.

5.1. METODOLOGÍA

La autora se ha basado en distintas fundamentaciones metodológicas para la puesta en práctica de este TFG.

5.1.1. AICLE

Content and Language Integrated Learning “Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas” (AICLE) es un enfoque educativo centrado en la enseñanza de un idioma y la adquisición de diferentes contenidos curriculares. Los principales temas desarrollados con esta propuesta se relacionan con los contenidos curriculares establecidos en el programa escolar, es decir, según el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil. Por lo tanto, un punto importante del desarrollo de este diseño, se centrará en adquirir los contenidos curriculares a través del inglés como lengua extranjera.

Dentro del enfoque AICLE, se incluye la metodología de andamios por Bruner y está conectada a la teoría del lenguaje social de Vygotsky.

Así como expone Pérez (2017), de acuerdo con las denominadas 4Cs del currículo, una lección de AICLE bien diseñada debería combinar:

- Contenido: permitiendo progresar en el conocimiento, las destrezas y la comprensión de los temas específicos de un currículo determinado
- Comunicación: usando la lengua para aprender mientras se aprende otra lengua.
- Cognición: desarrollo de las destrezas cognitivas relacionando conceptos, conocimientos y lengua.
- Cultura: permitiendo las diferentes perspectivas y conocimientos que cada individuo posee, haciendo más conscientes de uno mismo y del otro.

5.1.2. Andamiaje

Bruner (1976) propuso el concepto de “scaffolding”, conocido también como “andamiaje”, teniendo en cuenta la influencia de Vygotsky creyendo que el entorno social del niño y las interacciones sociales son elementos clave para el proceso del aprendizaje, así como la zona de desarrollo próximo. Así mismo, tiene en cuenta la noción de constructivismo de Piaget.

Bruner cree que cuando los niños empiezan a aprender un nuevo concepto, ellos necesitan ayuda de otros, de profesores o adultos. Al principio ellos son dependientes del profesor o del adulto y empiezan a ser más independientes en su aprendizaje y adquisición de habilidades y conocimientos gradualmente. Esta interacción estructurada entre el niño y el adulto es reminiscente del andamiaje, que apoya la construcción de un aprendizaje. Gradualmente se va disminuyendo esta ayuda a medida que se va adquiriendo el aprendizaje.

Van Lier formula una definición dada por Bruner (1983) sobre esta idea:

Un proceso de “establecimiento” de la situación para hacer la entrada del niño fácil y exitosa, y luego poco a poco volviendo hacia atrás y entregando el papel al niño a medida que se vuelve lo suficientemente capacitado para gestionarlo. (p. 60)

Esta teoría identifica la importancia de dar a los estudiantes el suficiente apoyo en los primeros estadios del aprendizaje. Esta metodología se desarrolla gracias al vaivén de lo planificado y de la improvisación. El alumno aporta enriqueciendo la tarea, y el docente responde a esas aportaciones dando un paso más. Van Lier (2004) opina que “...el profesor debe estar constantemente a la búsqueda de oportunidades para trasladar control y responsabilidad cuando los alumnos dan muestras de ser capaces de ello” (p. 124)

Van Lier (1996) expresa que este andamiaje se produce en tres escalas temporales:

1. “Macro-scaffolding” haciendo referencia a la planificación anual y global.
2. “Meso-scaffolding” haciendo referencia a la planificación de una actividad.
3. “Micro-scaffolding” haciendo referencia a un trabajo interactivo entre maestro y alumno espontáneo.

Siguiendo la clasificación que hace Pérez (2017) sobre los tres tipos de andamiaje dependiendo del momento en el que se realiza:

- Andamiaje de recepción: Se utiliza para asegurar que el alumnado extraiga la

información relevante y necesaria como en el fin de comprenderla.

- Andamiaje de transformación: facilitar estrategias con el fin de modificar la información en algo nuevo. De esta forma ayuda al alumnado en los procesos de comparación, valoración o decisión.
- Andamiaje de producción: apoyo que se le facilita al alumnado para la producción o creación de algo nuevo. Para ello, se les proporciona estructuras de lo que deben de elaborar.

Con este proyecto, en primer lugar, los alumnos adquieren información con las actividades y transforman esta información para crear sus propios conocimientos en gran grupo. Finalmente, harán una tarea final en la que deben ser capaces de mostrar sus propios aprendizajes por sí mismos (aprendizaje progresivo).

5.1.3. Lenguaje no verbal

Para apoyar los medios a través de los cuales los alumnos pueden desarrollar sus propios aprendizajes, toma una parte importante la metodología del lenguaje no verbal. Enseñando un nuevo lenguaje adicional, es necesario usar signos y gestos de apoyo que ayuden a crear un contexto bilingüe positivo para adquirir aprendizajes significativos.

Del Barrio y Borragán (2011) expresan:

La expresión corporal, el gesto, crea las pausas cuando hablamos y transmite intenciones. Hablar es una acción de todo el cuerpo. La mayoría de las veces, incluso, dice más el cuerpo que las propias palabras. En realidad, los gestos mínimos, especialmente de la cara y los ojos, son lo que más van a impactar en el que tenemos enfrente. Conocer el lenguaje gestual te permite expresar con más profundidad y seguridad. (p. 21)

En este proyecto, esta metodología se lleva a cabo a través de una actuación donde el profesor creará un fondo relacionado con los temas utilizando diferentes recursos significativos. Significa, mostrando lo que queremos decir mientras se hace un apoyo.

Además, para desarrollar estos conocimientos significativos, es esencial utilizar la metodología de trabajo cooperativo.

5.1.4. Aprendizaje cooperativo

Según, Johnson y Johnson (1991): “El aprendizaje cooperativo es el uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y entre sí” (Johnson y Johnson, 1991, p. 65).

Según Kagan (1994): “El aprendizaje cooperativo se refiere a una serie de estrategias instruccionales que incluyen a la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, sobre algún tema, como una parte integral del proceso de aprendizaje” (Kagan, 1994, p. 65).

Estos autores determinan que los alumnos son protagonistas de su propio aprendizaje, y el maestro busca objetivos comunes a todos los miembros del grupo para obtener resultados positivos. Crear respuestas entre diferentes personas, teniendo en cuenta muchos puntos de vista. De esta manera, el alumnado puede alcanzar objetivos a través de la interacción entre los propios alumnos o con el profesor. En el proyecto, esta metodología se desarrolla en las tareas finales. Los alumnos realizarán dos actividades previas en grupo donde adquirirán nuevos aprendizajes para conectar con el propio conocimiento. Luego, tendrán que mostrar sus conocimientos para desarrollar la tarea final. Esta forma de trabajar ayuda a lograr y establecer aprendizajes entre diferentes alumnos.

5.1.5. Refuerzo positivo

Consiste en dar al alumnado un estímulo agradable cada vez que se produce una respuesta adecuada, tendiendo a repetirla en mayor medida.

El refuerzo positivo, como exponen Martín y Pear (citado por Naranjo, 2004) constituye que: “si en una situación dada una persona hace algo que es seguido inmediatamente por un reforzador positivo, es más probable que esa persona haga de nuevo la misma cosa cuando se enfrente a una situación familiar” (Naranjo, 2004, p. 41).

Es una técnica por la cual un comportamiento aumenta su probabilidad de ocurrir como origen de un suceso que es valorado positivamente. Muchas conductas se obtienen porque producen resultados positivos.

Rodríguez (2016), define algunos beneficios del refuerzo positivo:

- ✓ Estimular su capacidad de esfuerzo. El alumno procurará esforzarse para obtener una recompensa.

- ✓ Motiva a los alumnos. Cuando se les muestra lo que hacen bien y se les premia por ello, se consigue un disfrute de lo que hacen y que se motiven.
- ✓ Favorece la receptividad. El alumno está más receptivo a lo que se le dice.
- ✓ Se alimenta la autoestima del alumno. Esto ayuda a tomar conciencia de sus aciertos, en vez de sus fallos. De esta forma construirán una imagen más positiva de sí mismos.

Así pues, a lo largo de este proyecto se llevó a cabo el refuerzo positivo cuando el alumno tenía un comportamiento participativo y adecuado a la situación. Se les puso un sello (“**great** 😊”) en la mano cada vez que el alumno participaba en la actividad adecuadamente.

5.2 DISEÑO

5.2.1. Contexto

Contexto de colegio y aula

El contexto donde se ha llevado a cabo este TFG es un colegio concertado que se encuentra en el centro histórico de Palencia. La mayoría de los alumnos son del centro de la ciudad, viviendo un alto porcentaje de las familias viven en unas condiciones socioeconómicas medias-altas, un factor que se ha visto incrementado en los últimos años.

El aula de Educación Infantil se centra mucho en la organización, ya que es fundamental para que el alumnado pueda aprender. A continuación voy a explicar la organización del espacio y qué espacios han sido necesarios para llevar a cabo este trabajo.

Asamblea: es un espacio muy importante dentro del aula. Sentados en la alfombra frente a la pizarra de forma que todos los alumnos tengan a la vista los materiales, lo que se pueda escribir en la pizarra y al resto de compañeros. Este ha sido el espacio principal para el desarrollo de esta propuesta, donde se han llevado a cabo todas las actividades grupales a excepción de las actividades de repaso y de la actividad final.



Imagen 1: zona asamblea

Mesas de trabajo: espacio en el que el alumnado realiza alguna de las tareas planteadas. Los alumnos están agrupados de 5 en 5, esta agrupación es respetada para la puesta en práctica de este trabajo.



Imagen 2: zona mesas de trabajo

TIC: disponemos de una pizarra digital, con su correspondiente proyector y ordenador. En este espacio tiene lugar las actividades diseñadas con JClic, vídeos e imágenes para apoyar el aprendizaje.



Imagen 3: zona TICs

Contexto de los alumnos

Un grupo de segundo de Educación Infantil, niños de 4-5 años. Este grupo está compuesto por 25 alumnos de los cuales 11 son niñas y 14 niños. Existe una buena integración y relación entre niños y niña, no existiendo en el trabajo conjunto diferencias de sexo, pues se relacionan de igual manera con unos que con otros. No existen discriminaciones entre ellos ni por religión, raza, cultura o nivel económico.

Generalmente, esa buena relación que hay entre ellos, genera un buen clima en el aula. La reciprocidad es muy cooperativa, ya que siempre se suelen ayudar cuando alguno lo necesita, incluso sin pedirla. Se observan diferencias entre los estudiantes de esta edad refiriéndose a su nivel de desarrollo y adquisición de habilidades. Por lo general, tienen gran destreza oral ya que son capaces de hablar, escuchar y dialogar. Esto se puede observar en las asambleas en las que se relacionan, comparten ideas, sentimientos y se establecen acuerdos. Usan un vocabulario básico adecuado al nivel, con buena pronunciación respetando las fórmulas de comunicación básica. En cuanto a su conocimiento del inglés en habilidades orales la mayoría de ellos tienen una buena pronunciación y tono.

5.2.2. Propuesta didáctica

Esta propuesta se desarrolló durante 3 semanas y se disponía de 30 minutos al día aproximadamente, no específicamente en la lección de inglés. Se intenta buscar inclusión de ambos idiomas, es decir trabajar con dos culturas. Es la manera de desarrollar los mismos contenidos en ambos idiomas, lo que nos ayudará para un aprendizaje significativo y constructivo. Así, los temas principales de esta propuesta fueron introducidos en las lecciones de español, aunque todas las sesiones explicadas a continuación fueron llevadas a cabo en inglés.

Aspectos comunes a toda las sesiones:

- Se utilizó una mascota, ya conocida por el alumnado, ya que fue usada en otro proyecto anteriormente, como hilo conductor de tal forma que los alumnos conocían la dinámica y el idioma a usar.
- Cada alumno que participaba correctamente se le ponía un sello como: “great 😊”. Como se ha explicado anteriormente en la metodología, esto ayudaba al alumnado a producir una respuesta adecuada, tendiendo a repetirla en mayor medida.

- En cada sesión se realizaron rutinas de inicio (canción saludo con la mascota, tiempo, día de la semana y del mes y estación del año) y de fin (canción de despedida).

Consiste principalmente en la categorización y comparación de animales según sus características.

Los animales que se van a trabajar en la primera semana son: gato, tortuga, loro, león, jirafa y serpiente, añadiendo el perro y el elefante para la actividad de repaso. Para la segunda semana: camello, escarabajo, cocodrilo, león, jirafa y serpiente, añadiendo el escorpión y el elefante para la actividad de repaso.

Durante la primera semana, se trabajó la categorización de animales los domésticos o salvajes según su hábitat, su aspecto físico y su desplazamiento.

1º semana – Categorización

Sesión 1: hábitat (domésticos o salvajes)

Para introducir este concepto, se leyó el cuento “Dear zoo” adaptándole a su nivel de comprensión, para ello se apoyó la narración con una imagen de una casa en la pizarra digital, gestualizando y realizando algunos cambios, por ejemplo, en vez de decir “I sent him back” se decía “bye bye” al animal que se tratase o preguntarles: “A lion for my house?” en vez del texto propio del cuento para favorecer su comprensión. Con este cuento se introdujeron los animales domésticos y salvajes, es decir, los animales que pueden vivir en una vivienda y los que no.

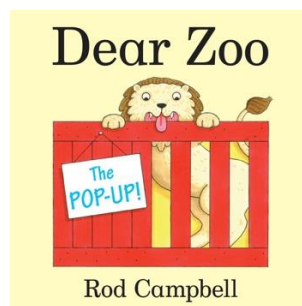


Imagen 4: Cuento Dear Zoo de Road Campbell

Una vez introducido el tema, se pasó a categorizar los animales en un mural. Para ello, se presentaron primero a todos los animales que iban a ser categorizados: gato,

tortuga, loro, león, jirafa y serpiente. Alumnos voluntarios iban saliendo a clasificar los animales según su condición de hábitat. Se reservó el perro y el elefante para la actividad de repaso.



Imagen 5: Alumna clasificando los animales.

Una vez clasificados todos los animales, se pasó a realizar una actividad digital diseñada previamente con JClic. Consistía en categorizar los animales descritos anteriormente según su hábitat.

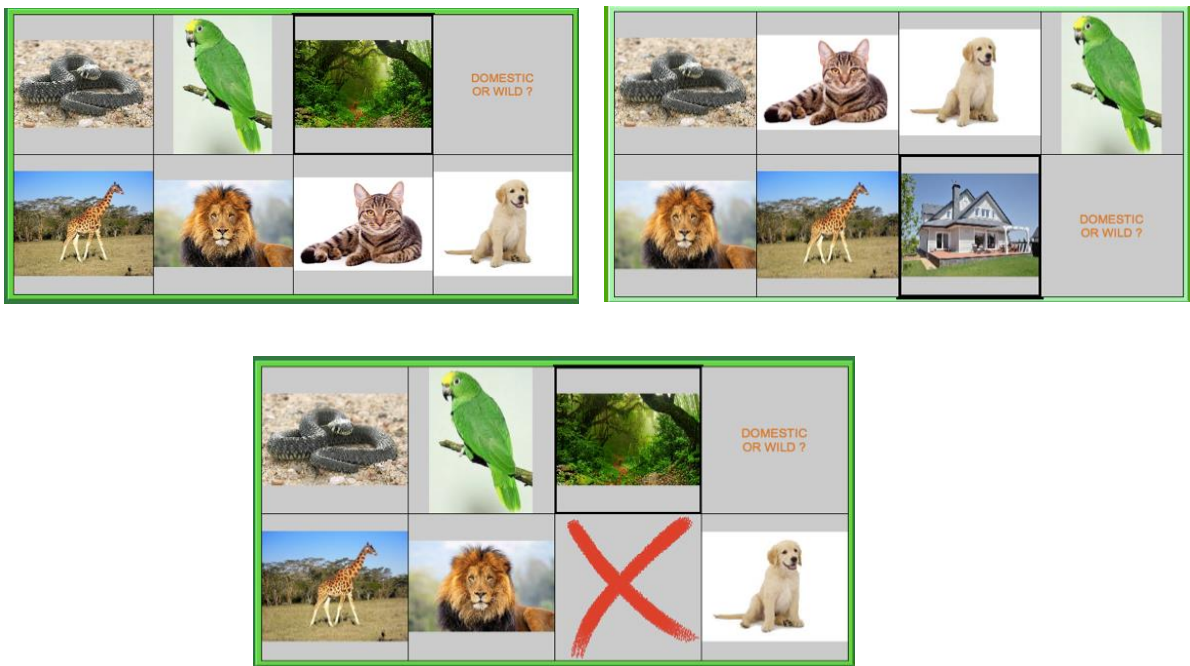


Imagen 6: actividades JClic

Sesión 2: aspecto físico (tamaño, color, extremidades, pelo-pico, piel-pluma-pelo-caparazón)

En esta sesión se clasificaron los animales seleccionados dependiendo de:

- Si tienen extremidades o no



Imagen 7: material categorización extremidades

- Color

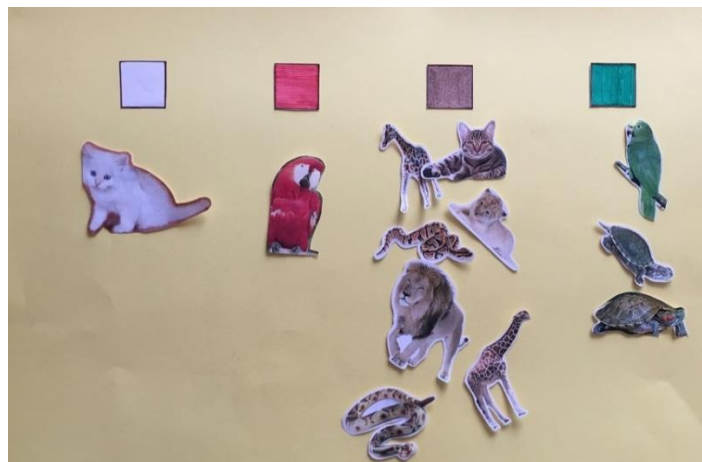


Imagen 8: material categorización color

- Tamaño: grande, mediano o pequeño



Imagen 9: material categorización tamaño.

- Caparazón/pelo/pluma/piel



Imagen 10: material categorización caparazón/pelo/pluma/piel

- Pico/boca



Imagen 11: material categorización pelo/boca

Sesión 3: desplazamiento (corren/caminan, vuelan, nadan)

En esta sesión se trabajó la categorización de los animales dependiendo de su desplazamiento: correr, volar o nadar. Dado que algunos animales tienen la capacidad de correr/caminar y nadar, se planteó esta categorización mediante el diagrama de Venn.

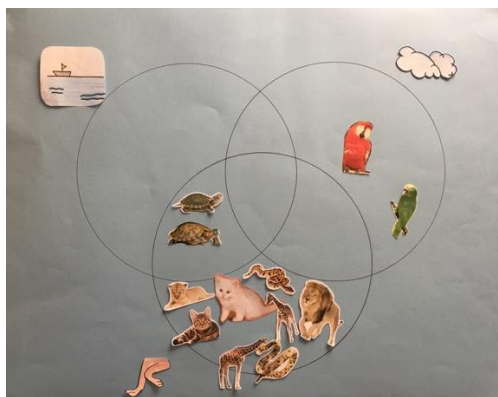


Imagen 12: material categorización desplazamiento

Sesión 4: revisión.

En esta sesión los alumnos trabajaron por grupos. Cada grupo hizo la categorización de un factor. En esta actividad se incluyó el perro en caso de los animales domésticos y el elefante en caso de los salvajes, a parte de los animales ya trabajados en las sesiones anteriores. De esta manera se pudo comprobar si los alumnos tenían adquirido el concepto que se estaba trabajando y esta habilidad de pensamiento. Una vez categorizados los animales, cada grupo expuso su trabajo y se corrigió en caso de ser necesario.



Imagen 13: alumnado categorizando cooperativamente.



Imagen 14: alumnado categorizando cooperativamente.

2º semana – Categorización

Sesión 1: hábitat (sabana o desierto)

Para introducir este concepto se visualizó un vídeo en la pizarra digital.

(<https://www.youtube.com/watch?v=dAh7VDrPZkw>)



Con este vídeo se pudo visualizar cómo es un desierto y algunos animales que habitan en este entorno.

Una vez introducido el tema, se pasó a categorizar los animales en un mural, sabana o desierto. Para ello, se introdujo primero a todos los animales que iban a ser categorizados. Se utilizó los animales ya trabajados para la categorización de animales salvajes (león, jirafa y serpiente dejando el elefante para la actividad de repaso) añadiendo el escarabajo, el camello y el cocodrilo, para los animales que viven en el desierto, reservando el escorpión para la actividad de repaso. Alumnos voluntarios iban saliendo uno por uno a clasificar los animales según su condición de hábitat.

Una vez clasificados todos los animales en el mural, se pasó a realizar una actividad digital diseñada con JClick. Consistía en categorizar los animales descritos anteriormente según su hábitat (sabana-desierto). (Ver imágenes en Anexo).

Sesión 2: aspecto físico (tamaño, color, extremidades, pelo-pico, piel-pluma-pelo-caparazón) (Ver imágenes en Anexo)

En esta sesión fuimos clasificando los animales seleccionados dependiendo de:

- Si tienen extremidades o no
- Color
- Tamaño: grande, mediano o pequeño.
- Caparazón/pelo/pluma/piel
- Pico/boca

Sesión 3: desplazamiento (corren/caminan, vuelan, nadan)

En esta sesión se trabajó la categorización de los animales dependiendo de su desplazamiento: corren, vuelan o nadan. Dado que algunos animales tienen la capacidad de correr/caminar y nadar, se planteó esta categorización de la misma forma que la semana anterior, mediante el diagrama de Venn. (Ver imágenes en Anexo).

Sesión 4: revisión.

En esta sesión los alumnos trabajaron cooperativamente. Cada grupo hizo la categorización de un factor. En esta actividad se incluyó el escorpión en caso de los animales que viven en el desierto y el elefante en caso de los animales salvajes, a parte de los animales ya trabajados en las sesiones anteriores. De esta manera se pudo comprobar si los alumnos tenían adquirido el concepto que se estaba trabajando y esta habilidad de pensamiento. Una vez categorizados los animales, cada grupo expuso su trabajo y se corrigió. (Ver imágenes en Anexo).

3º semana – Comparación y actividad final

COMPARACIÓN

Una vez que el alumnado fue capaz de categorizar a los animales salvajes, domésticos y de la sabana según su hábitat, aspecto físico y desplazamiento, se procedió a compararles. Se utilizaron los mismos animales que fueron utilizados para las sesiones de categorización. Se llevó a cabo durante 2 sesiones.

Sesión 1: En esta primera sesión se comparó a los animales en base a su hábitat, desplazamiento físico y características físicas. La actividad se realizó de forma conjunta, grupo-clase. Se comparó cinco parejas de animales pertenecientes a diferentes hábitats. Los alumnos salían voluntariamente a compararles obteniendo como refuerzo positivo el sello “great 😊”. (Ver imágenes en Anexo).

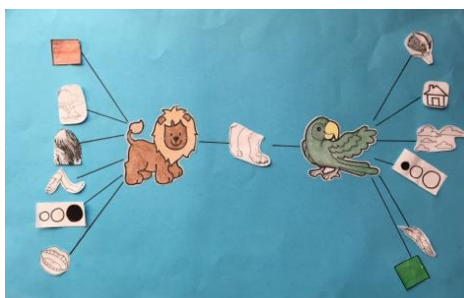


Imagen 15: Material comparación de parejas de animales

Sesión 2: En esta segunda sesión cada grupo realizó una pareja de animales comparándolos entre sí. Para ello se respetó la formación de grupos ya realizada, cada grupo tenía una pareja de animales con las correspondientes imágenes para comparar según sus características. Una vez comparados los animales, cada grupo expuso su trabajo y se corrigió en caso de ser necesario.



Imagen 16: Alumnado exponiendo su trabajado realizado por grupos

ACTIVIDAD FINAL

Sesión 3: Esta sesión fué destinada a comprobar los logros a lo largo del proyecto. La comparación y la categorización fué la base de su realización.

En esta sesión los alumnos fueron los propios animales, y para ello se les identificó con una etiqueta con el dibujo del animal. Los animales seleccionados fueron: loro, león, perro, camello y elefante.

Ellos mismos se categorizaron según las características de su animal. Para ello se colocaron carteles identificativos en relación a su hábitat, a su forma de desplazarse, y a sus características físicas.



Imagen 17: Material identificación animales.

Primero, se comenzó con la clasificación según su hábitat, pues de esta manera los alumnos fueron capaces de situarse e identificar a su animal. Se siguió con su forma de desplazarse y por último sus características físicas. (Ver imágenes en Anexo).

Una vez que todo el alumnado se categorizó según su animal, se llevó a cabo la comparación entre los animales. Para ello, se sentaron en círculo y se pidió a dos alumnos voluntarios salir al centro. El resto de compañeros les compararon dependiendo de sus características.



Imagen 18: Comparación de dos alumnas según su animal.

6. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS

A través de esta propuesta se aplicó la metodología para estimular las habilidades del pensamiento en la etapa de Educación Infantil. Los niños deben adquirir más que objetivos, contenidos y criterios establecidos por el currículo oficial. Ellos deben estar preparados para el mundo que nos rodea. Una buena forma de desarrollarse como persona, es a través de las habilidades del pensamiento, puesto que la importancia de trabajar estas habilidades desde edades tempranas, ayuda al alumnado a ser crítico y creativo siendo capaces de tomar decisiones y resolver problemas.

El principal problema durante las primeras sesiones de esta propuesta didáctica fue mantener la atención de cada niño al ser una actividad nueva y una forma de trabajo diferente para ellos. Pero al mismo tiempo, a medida que se iba avanzando en las sesiones, los alumnos iban adquiriendo la dinámica de trabajo mostrándose cada vez más motivados e interesados por las actividades. Ya en las primeras sesiones de categorización, algunos alumnos fueron capaces de colocar todos los animales correctamente.

El refuerzo positivo mediante los sellos, impulsó al alumnado a participar y a desarrollar sus habilidades de pensamiento mediante la categorización y comparación de los animales. Esto era muy evidente cuando todo el alumnado tenía un gran interés en participar. Además, la creación de actividades digitales creó en el alumnado un efecto motivador en su aprendizaje. El alumnado disfrutó y se involucró más en la actividad cuando esta era a través de la pizarra digital.

El uso del inglés como lengua extranjera, siendo este el medio de comunicación, reforzó su motivación ya que prestaban más atención intentando comprender lo que se les decía. Los alumnos progresaron en esta lengua extranjera a lo largo de esta propuesta, siendo capaces de asimilar y reproducir por ellos mismos el vocabulario y expresiones trabajadas con ayuda del lenguaje no verbal. Fueron capaces de entender perfectamente lo que se les decía, lo cual produjo asombro, pues de inicio se pensó que les costaría bastante.

También sorprendieron positivamente los resultados obtenidos en las actividades de

repasso y exposición realizadas por grupos. Algunos alumnos que habían tenido dificultades durante las sesiones, demostraron en estas actividades haber desarrollado su habilidad de pensamiento llegando a ser capaces de categorizar y comparar a los animales según su hábitat, su forma de desplazamiento y sus características físicas. Así mismo, estas actividades de revisión, fueron todo un reto para ellos, pues era la primera vez que exponían un trabajo realizado en grupo a sus compañeros. En estas sesiones, los alumnos mostraban un gran interés por realizarlo correctamente, aportando cada uno y ayudándose unos a otros para conseguir un objetivo común de grupo.

El contenido a trabajar era complejo para ellos, dado que no lo habían trabajado anteriormente. Algunos fueron capaces de obtener resultados positivos, siendo capaces de categorizar y comparar los animales trabajados, para otros fue más complejo, no llegando a los objetivos propuestos a pesar de la ayuda extra a través de comunicación no verbal y mayor ejemplificación.

La cantidad de sesiones diseñadas fueron las suficientes en el caso de las dos primeras semanas, categorización. Sin embargo, hubiese sido conveniente ampliar el número de sesiones para mejorar su habilidad comparando los animales, pues se vieron peores resultados en esta habilidad del pensamiento.

Los materiales creados favorecieron la autonomía y progresión del alumnado, así como el trabajo cooperativo, despertando mayor interés en el alumnado al mismo tiempo que se estimulaban las habilidades del pensamiento. El tamaño del material fue apropiado siendo correcta su manipulación, sobre todo cuando trabajaron cooperativamente. Este material fue aceptado por todo el alumnado, sin embargo no todos los alumnos se adaptaron a estos materiales al mismo tiempo, algunos participaron usándoles desde el primer día, mientras que a otros les costó un poco más familiarizarse con dichos recursos y por lo tanto, participar en las actividades grupo-clase.

7. CONCLUSIONES

El desarrollo de cualquier trabajo da lugar a nuevos aprendizajes que serán de gran ayuda para el futuro profesional como maestro. Con este proyecto se ha querido mostrar la posibilidad de adquirir una segunda lengua al mismo tiempo que se desarrollan las habilidades del pensamiento y se adquieren los contenidos curriculares. Para ello es necesario organizar esta información realizando una investigación sobre las metodologías, teorías y enfoques para el desarrollo de este trabajo final.

Mediante este TFG se ha diseñado una propuesta y se ha comprobado su eficacia en un aula real. Ha resultado ser una adecuada estrategia para entrenar a los alumnos más pequeños en dicha habilidad. En base a los resultados obtenidos, se considera que la implementación ha sido exitosa durante el tiempo que fue aplicado. Se han manifestado muchas evidencias donde se demuestra que el alumnado ha desarrollado sus habilidades de pensamiento a través de las técnicas utilizadas, comparación y categorización.

Este diseño educativo es aplicable a otros colegios con metodología AICLE, así como a otro curso o en otra área y pudiendo desarrollarse en otra segunda lengua. Aunque esta propuesta didáctica está diseñada para un colegio de ámbito urbano, se puede llevar a cabo en un colegio rural con las correspondientes adaptaciones en cuanto a agrupamientos se refiere. No es un diseño cerrado, ya que puede ser adaptado a cualquier contexto y a sus necesidades.

Se ha podido comprobar la relación existente entre teoría y práctica, toda una experiencia real que se ha fundamentado mediante la referencia de grandes autores y diferentes metodologías.

Este estudio es un reflejo de todo lo aprendido a lo largo del Grado de Educación Infantil – Mención Lengua Inglesa y muestra las competencias que se han adquirido para desarrollar esta profesión, aunque se seguirá una formación permanente. La renovación pedagógica, la innovación e investigación forman parte de la función docente para favorecer la mejora continua de los procesos de enseñanza- aprendizaje en esta etapa educativa.

8. REFERENCIAS

8.1 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, R. (1979). *Elements of a theory of second language learning*. Frankfurt a.m.: Lang.
- Barrio, J. A del y Borragán, A. (2011). *Como atraer la atención hablando. Un reto para la enseñanza*. Bordón, 63 (2), pp.15-25
- Bertaux, P., Coonan, C. M., Frigols-Martín, M. J., & Mehisto, P. (2010). *The CLIL teacher's competences grid*. Retrieved December, 14, 2012.
- Blagg, N. (2000). *Can We Teach Intelligence? A comprehensive evaluation of Feuerstein's Instrumental Enrichment Programme*. Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale, New Jersey.
- Campbell, R (2013). *Dear zoo*. London: Mcmillan Children's Books.
- Chomsky, N., Belletti, A. y Rizzi, L. (2002). *Sobre la naturaleza y el lenguaje*. Madrid: Cambridge University Press.
- Consejería de Educación. DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por la que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en Castilla y León.
- Consejo, D. E. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Ediciones Morata (Colección Pedagogía. Educación infantil y primaria, 38), 351 pp.
- Diez-Itza, E. (1992). *Adquisición del lenguaje*. Gijón: Lidergraf.
- Egan, K. (1997). *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*. Chicago: University of Chicago Press.

- Eliason, W. (1993). *La adquisición de una segunda lengua como agente de cambio en la enseñanza*. Letras, 2(29), 153-171.
- Feuerstein, R y Jensen, M. (1980). '*Instrumental Enrichment: Theoretical Basis, Goals, and Instruments*' in The Educational Forum, 44 (4).
- Fiel, A.G. (2004). *La enseñanza y el aprendizaje en contextos de interacción bilingüe y multicultural*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (1).
- Fisher, R. (2000). *Thinking Skills: adding challenge to the curriculum*. Published by the Scottish Network for Able Pupils.
- Fisher, R. (2005) (2 nd ed). *Teaching Children to Think*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Gardner, H., Feldman, D., Krechevsky, M., y Chen, J. (1998). *Project Zero frameworks for early childhood education*. New York: Teachers College Press.
- Krashen, S. (1985). *The Input hypothesis: issues and implications*, New York, Longman.
- Krashen, S. (1995). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Phoenix Elt.
- Krashen, S. (2012). *Sus aportes a la educación bilingüe*. Revista Rastros Rostros -14 (27).
- Meno, F., Alcaraz, E., y Salaberri, M. (2004). *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- Ministerio de Educación, cultura y deporte (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*.
- Ministerio de educación, cultura y deporte, secretaría general. (2004). *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras*. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte, secretaría general, D.L.
- Naranjo, M. L. (2004). *Enfoques conductistas, cognitivos y racional emotivos*. San José,

C. R.: Universidad de Costa Rica.

Pliego, N. (2011). *El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural*. [Revista- Hekademos].

Puchta, M. y Williams, M. (2011). *Teaching Young Learners to Think*. Bozen, Italia: Athesia.

Salazar, L. (2006). *Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras*. Laurus, 45-72.

Simón, C. y Alonso-Tapia, J. (2016). Clima positivo de gestión del aula: efectos del clima de gestión de la disrupción en el comportamiento y en la satisfacción con el profesorado. *Revista de Psicodidáctica*. 21(1), p. 65-86.

Universidad de Valladolid. (2016-2017). *Competencias Generales y Específicas del Grado en Educación Infantil*. Universidad de Valladolid.

Vygotsky, L. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vygotsky, L.S. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Wood, D. J., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100

8.2 REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Amado, I. (2011). *Teorías sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje en el bebé: el innatismo*. Madrid: Weblogs SL. Recuperado de: <https://www.bebesymas.com/desarrollo/teorias-sobre-la-adquisicion-y-desarrollo-del-lenguaje-en-el-bebe-el-innatismo>. Obtenido el 2 de Abril de 2017.

Boto, L. (2000-2017). *Refuerzos positivos en la educación de los niños*. España: Polegar Medios S.L. Recuperado de: <https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/aprendizaje/refuerzos-positivos-en-la-educacion-de-los-ninos/>. Obtenido el 20 de Abril de 2017.

- Centro de terapia cognitivo conductual y ciencias del comportamiento. (2013). *Reforzamiento positivo*. Buenos Aires: Edición Integral. Recuperado de: <http://www.cognitivoconductual.org/tecnicas/reforzamiento-positivo/>. Obtenido el 18 de Abril de 2017.
- Firestone, M. (2003-2017). *Jerome Bruner: Scaffolding and Constructivism Theories*. California. Recuperado de: <http://study.com/academy/lesson/jerome-bruner-scaffolding-and-constructivism-theories.html>. Obtenido el 6 de Mayo de 2017.
- Geenberg, J. (2014). *Teaching Children to Think: Meeting the Demands of the 21st Century*. Canadá. Recuperado de: <http://www.hanen.org/Helpful-Info/Articles/Teaching-Children-to-Think--Meeting-the-demands-of.aspx>. Obtenido el 10 de Mayo de 2017.
- Departamento de Educación. (2013). *Northern Ireland Curriculum "Thinking Skills and Personal Capabilities"*. Northern Ireland: CCEA publications. Recuperado de: http://ceea.org.uk/sites/default/files/docs/curriculum/skills_and_capabilities/tspc/SEN_TSPC_Framework_Guidance_Booklet.pdf. Obtenido el 25 de Abril de 2017.
- Pérez, I. (1997-2004). *Andamiaje (Scaffolding) en CLIL / AICLE*. España. Recuperado de: http://www.isabelperez.com/clil/clil_m_2_scaffolding.htm. Obtenido el 8 de Mayo de 2017.
- Pérez, I. (1997-2004). *Principios y aspectos básicos del AICLE / CLIL*. España. Recuperado de: http://www.isabelperez.com/clil/clil_m_2.htm. Obtenido el 8 de Mayo de 2017.
- Puchta, H. (2015). *Developing Young learners' thinking skills #1 – developing and applying thinking skills*. United Kingdom: Disqus. Recuperado de: <http://www.cambridge.org/elt/blog/2015/04/07/developing-applying-thinking-skills/>. Obtenido el 17 de Mayo de 2017.
- Puchta, H. (2015). *Developing Young learners' thinking skills #5 - Combining the teaching of thinking and language*. United Kingdom: Disqus. Recuperado de:

<http://www.cambridge.org/elt/blog/2015/04/16/combining-teaching-thinking-language-teaching/> . Obtenido el 1 de Junio de 2017.

Rodríguez, C. (2016). *El refuerzo positivo*. España. Recuperado de: <http://educayaprende.com/refuerzo-positivo/>. Obtenido el 3 de Junio de 2016.

Universidad Internacional de Valencia. (2015). *Aprender a aprender: una competencia básica para el aprendizaje permanente*. Valencia. Recuperado de: <http://www.viu.es/aprender-a-aprender-una-competencia-basica-para-el-aprendizaje-permanente/> . Obtenido el 4 de Mayo de 2017.

Wheeler, S. (2014). *Learning Theories: Jerome Bruner On The Scaffolding of Learning*. Louisville. Recuperado de: <http://www.teachthought.com/learning/learning-theories-jerome-bruner-scaffolding-learning/>. Obtenido el 6 de Mayo de 2017.

ANEXOS

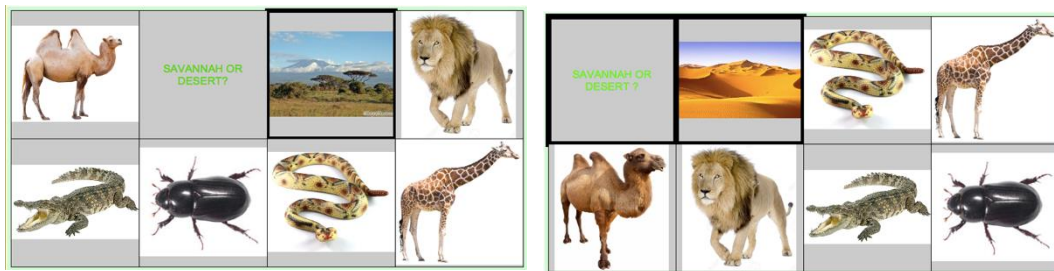
PROPUESTA DIDÁCTICA

2º SEMANA – CATEGORIZACIÓN

1º sesión: hábitat/actividades Jelic



Alumna categorizando los animales en el mural sabana/desierto



2º sesión: aspecto físico



Material categorización extremidades



Material categorización color



Material categorización tamaño



Material categorización caparazón/pelo/pluma/piel



Material categorización pico/boca

3º sesión: desplazamiento

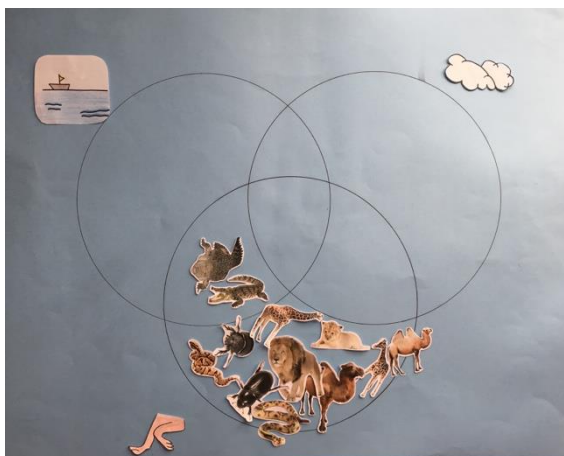


Diagrama de Venn, categorización desplazamiento

4º sesión: revisión



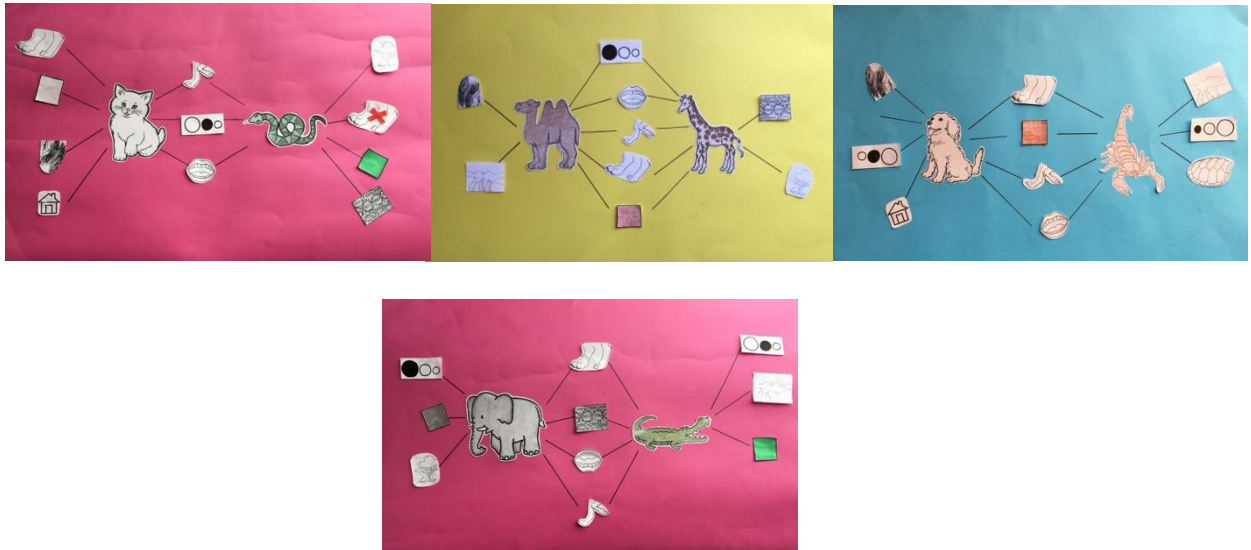
Alumnado categorizando los animales cooperativamente



Alumnado exponiendo su trabajado realizado por grupos

3º SEMANA – COMPARACIÓN Y ACTIVIDAD FINAL

1º Sesión



Material comparación de parejas de animales

2º sesión



Alumnado exponiendo su trabajo realizado por grupos

3º sesión: actividad final



Clasificación siendo ellos los animales