



**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

Alumnado con lengua materna diferente a la utilizada en la escuela

**Estudio de casos y propuesta de intervención
para estimular su lenguaje y comunicación**

**TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN INFANTIL**

AUTORA: MARTA MARÍA SÁNCHEZ CARRIÓN

TUTORA: ROSA MARÍA GÓMEZ GARCÍA- BERMEJO

Palencia, 19 de febrero de 2025



RESUMEN

Cuando un alumno acude por primera vez a un centro escolar, ingresa en un mundo totalmente nuevo para él. En el caso del alumnado de Educación Infantil, la incorporación al centro puede suponer la primera separación de sus figuras de apego. Los niños abandonan su entorno seguro y familiar para adentrarse en un medio mucho más complejo con situaciones desconocidas y nuevas relaciones sociales.

Los alumnos que cuentan con una lengua materna diferente a la utilizada en la escuela se enfrentarán a un doble proceso: el mencionado anteriormente y el de adquisición de un nuevo idioma con el que comunicarse con sus profesores e iguales. Ayudarles a conseguirlo y fomentar sus habilidades comunicativas permitirá a estos niños comprender y relacionarse con su entorno, mejorando, de este modo, su rendimiento escolar.

PALABRAS CLAVE

Lengua materna, adquisición del lenguaje, habilidades comunicativas, educación infantil.

ABSTRACT

When a student first goes to school, he or she enters a whole new world. In the case of early childhood education students, their entry into the school may be the first step towards separation from their attachment figures. Children leave their safe and familiar environment to enter a much more complex environment with unfamiliar situations and new social relationships.

Pupils who have a mother tongue other than the one used in school will be faced with a double process: the above mentioned and the acquisition of a new language to communicate with their teachers and peers. Helping them to achieve this and developing their communication skills will enable these children to understand and relate to their environment, thus improving their school performance.

KEY WORDS

Mother tongue, language acquisition, communication skills, early childhood education.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. OBJETIVOS.....	5
3. JUSTIFICACIÓN.....	6
4. MARCO TEÓRICO.....	8
4.1. MIGRACIONES Y CAMBIOS DE RESIDENCIA.....	8
4.2. PLANES DE ACOGIDA.....	9
4.3. EL PAPEL DE LA LENGUA EN LA INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE. CONCEPTOS.....	10
4.3.1. Atención a la Diversidad.....	10
4.3.2. Integración.....	11
4.3.3. Inclusión.....	11
4.3.4. Interculturalidad.....	11
4.3.5. Relación de estos conceptos con la adquisición de competencias comunicativas.....	11
4.4. EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE.....	12
4.4.1. Importancia de su adquisición temprana.....	12
4.4.2. Mecanismos de adquisición del lenguaje.....	13
4.4.3. Primeras etapas en la adquisición del lenguaje.....	14
4.4.4. Concepto de lengua materna.....	15
4.4.5. Adquisición de la segunda lengua.....	16
4.5. COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA LEY.....	17
5. ESTUDIO DE CASOS.....	18
5.1. CONTEXTO.....	18
5.2. EL CASO DE FRANCISCO.....	19
5.3. EL CASO DE LUIS.....	21
5.4. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	23

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	25
6.1. JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTO.....	25
6.2. FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR.....	25
6.3. OBJETIVOS.....	27
6.4. TEMPORALIZACIÓN.....	28
6.5. METODOLOGÍA.....	29
6.6. ACTIVIDADES.....	30
6.7. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	38
6.8. RESULTADOS.....	39
7. CONCLUSIONES.....	40
8. REFERENCIAS.....	42
9. ANEXOS.....	45
ANEXO A.....	45
ANEXO B.....	46

1. INTRODUCCIÓN

El lenguaje es una herramienta imprescindible para el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños. Su aprendizaje surge de manera natural gracias a la interacción con el medio social y permite expresar pensamientos, emociones y necesidades.

Una de las características de las aulas de Castilla y León en la actualidad es su diversidad, ya que cuentan con un importante porcentaje de alumnos que proceden de otros países y/o de otras comunidades autónomas. Este tipo de alumnado puede contar con una lengua materna diferente a la vehicular de la escuela, por lo que necesita aprender y conocer la nueva lengua para poder progresar en los aspectos académicos y en su desarrollo social y emocional. Aunque esta situación supone un reto para todos los docentes, el maestro de Educación Infantil tiene a su favor la metodología propia de la etapa. Recursos como el juego, las imágenes, los cuentos, las canciones o los gestos facilitan el aprendizaje de la lengua tanto con carácter general como también específico para el alumnado con diferente lengua materna.

No obstante, es conveniente analizar los casos concretos de los alumnos que presentan estas características para determinar si es preciso llevar a cabo una adecuada intervención que favorezca el desarrollo de la lengua vehicular. Es por ello por lo que, en este Trabajo de Fin de Grado, en adelante TFG, se va a presentar el estudio de los casos de dos alumnos de segundo curso del primer ciclo de Educación Infantil (1- 2 años), escolarizados en un colegio público de Educación Infantil y Primaria de Castilla y León, cuya lengua materna es diferente a la utilizada en la escuela. En base a su análisis se determinará una propuesta de intervención educativa para trabajar el desarrollo del lenguaje y de la comunicación.

Es evidente que la muestra a la que se ha tenido acceso es pequeña y que los resultados dependen en gran medida de la idiosincrasia de los alumnos con los que se ha podido trabajar. Este hecho, sin embargo, no resta valor al planteamiento, pues la intención es encontrar un punto de partida que sirva como guía en situaciones parecidas, cada vez más frecuentes en el aula, y que sirva también de base en futuras investigaciones.

Cuando hablemos de niños, alumnos, profesores, etc., según recomienda la R.A.E.¹, se utilizará el masculino, por ser el género no marcado en la lengua española, el que incluye ambos sexos. La doble mención resulta innecesaria en este marco, puesto que en las aulas de los colegios públicos de Castilla y León la coeducación viene garantizada por ley.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es el siguiente:

- Favorecer el desarrollo del lenguaje y de la comunicación en el alumnado de uno a dos años que tiene una lengua materna diferente a la utilizada en la escuela, facilitando su proceso de integración escolar y social.

Los objetivos específicos son:

- Conocer cómo evoluciona la comunicación en la escuela de niños de uno a dos años con una lengua materna diferente a la oficial.
- Detectar comportamientos no adecuados en el alumnado que podrían ser provocados por diferencias culturales, frustración u otros motivos relacionados con la imposibilidad de comunicarse.
- Diseñar una propuesta de intervención educativa destinada al desarrollo del lenguaje y de la comunicación en este tipo de alumnado.
- Dar solución a los problemas que puedan derivarse de la falta de entendimiento entre alumnos, compañeros y profesores.

¹ *El buen uso del español* [en línea], <https://www.rae.es/buen-uso-español/presentación>. [Consulta: 06/02/2025].

3. JUSTIFICACIÓN

La decisión de escoger este tema en el presente TFG surge a raíz de la realización de las prácticas en un colegio público de la comunidad de Castilla y León en el que hay un alto porcentaje de alumnado procedente de otros lugares de la geografía nacional y, sobre todo, internacional. En algunos de los casos, estos alumnos no conocen el idioma vehicular, es decir, el utilizado por la comunidad educativa.

Una de las características de las aulas de la comunidad de Castilla y León, así como del resto de las regiones del país, es la diversidad cultural y lingüística que, año tras año, va aumentando en las mismas. Estudiantes procedentes de distintos puntos del mundo comparten espacio de aprendizaje con compañeros que pueden tener creencias, costumbres o un sistema de valores muy diferentes al suyo, al igual que el idioma, que también puede ser distinto. Estos alumnos extranjeros representaban ya el 8,7% de todo el alumnado matriculado en enseñanzas no universitarias en esta comunidad autónoma durante el curso 2023/2024, según los datos y cifras del Ministerio de Educación y Formación Profesional del curso escolar 2024/2025.

En la etapa de Educación Infantil, la pluralidad lingüística y cultural en el aula hace necesario un esfuerzo por parte de toda la comunidad educativa y, especialmente del profesorado, para abordarla mediante diferentes estrategias que permitan a todos y cada uno de sus alumnos sentirse valorados y respetados en su identidad y también ir adquiriendo progresivamente la lengua de la escuela de manera efectiva. De este modo, podrán participar plenamente en el proceso educativo y se beneficiarán de este, a pesar de sus circunstancias personales específicas, sin que ni su rendimiento escolar ni su bienestar emocional se vean afectados.

Durante la formación universitaria se ha concedido mucha importancia a la integración y a la estimulación del alumnado que parte con alguna desventaja, así como a la atención individualizada. En Castilla y León es el DECRETO 37/2022, de 29 de septiembre, el que establece la ordenación y el currículo de la Educación Infantil y en su artículo 20 regula la atención individualizada al alumnado de la siguiente manera:

El conjunto de diferencias individuales, tales como capacidad, ritmo de aprendizaje, estilo de aprendizaje, motivación, intereses, contexto social, situación cultural, circunstancia lingüística o estado de salud, que coexisten en todo el alumnado hace que los centros educativos y más concretamente sus aulas, sean espacios diversos. No obstante, todo el alumnado, con independencia de sus especificidades, tiene derecho a una educación adecuada a sus características y necesidades. (p. 48206)

En España, las competencias educativas recaen en las comunidades autónomas y estas han desarrollado normativa específica sobre atención al alumnado inmigrante. Como ha recogido Arroyo (2011) en un exhaustivo estudio, esta normativa incluye regulación concerniente a la creación de aulas que agrupan a estudiantes recién llegados a la comunidad o a estudiantes que, por otras causas, desconocen el idioma español. Los objetivos que se desea alcanzar en ellas han sido también objeto de regulación, uno de ellos es el de «dotar al alumnado de una competencia comunicativa básica en la lengua vehicular» (p. 123). En la mayoría de las comunidades, estas aulas están propuestas para las etapas de Educación Primaria y Secundaria, prefiriéndose para la etapa de Educación Infantil el «aprendizaje en el grupo clase» (p. 125).

Por lo expuesto anteriormente este TFG se centrará en la adquisición de la segunda lengua del alumnado objeto de estudio, que es la lengua de la escuela, en su propia aula. Uno de los hitos más importantes para todos los alumnos en la etapa de Educación Infantil, independientemente de su procedencia, es la adquisición del lenguaje y, por ello, varias de las asignaturas que integran el grado van encaminadas a formar a los futuros docentes en esta materia: *Didáctica de la Lengua Oral y Escrita y Comunicación y Lenguaje en Educación Infantil*. La metodología consustancial a esta etapa, asambleas, rutinas y rincones se convierte para Louzao (2015) en momentos imprescindibles para propiciar situaciones comunicativas entre alumnos y docentes (p.180).

Parece oportuno pensar, a priori, que en los casos en los que se centra este trabajo, se va a contar con la motivación de los alumnos. Estos conocen una lengua materna, que es la que utilizan en su hogar para comunicarse con sus familiares, pero necesitan del castellano para «llevar a cabo las actividades cotidianas, para integrarse en los grupos de iguales y para convertirla en el instrumento para otros aprendizajes escolares» (De Las Fuentes y Fernández, 2015, p.155).

Para que esta motivación sea efectiva no se puede descuidar uno de los principios básicos en la Educación Infantil que es la creación de un ambiente de afecto, confianza y seguridad en el aula. Solamente si el alumnado se encuentra a gusto y seguro en la escuela, se implicará positivamente en su aprendizaje. En un ambiente de tales características, el niño puede afrontar los pequeños retos que se le vayan planteando en el aspecto comunicativo, que para Díez (2013), son tanteos alentados desde afuera y urgidos desde adentro, empiezan desde el mismo momento en que nace el niño y se van a llevar a cabo a partir de todos los canales expresivos posibles.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. MIGRACIONES Y CAMBIOS DE RESIDENCIA

Este es el tema de una de las operaciones estadísticas que incluye el Plan Estadístico de Castilla y León 2022-2025. Recoge las inmigraciones desde el extranjero a Castilla y León, las emigraciones al extranjero desde Castilla y León, las migraciones interprovinciales e interautonómicas, así como los cambios de residencia en la misma provincia.

Los últimos datos disponibles son del año 2022. En ellos se observa que llegaron a la comunidad autónoma 25.835 personas de nacionalidad española procedentes de otras autonomías y 39.650 personas procedentes del exterior de España. De estas últimas, 2.984 de ellas procedían de África, por lo que probablemente hablarán otro idioma. Estas son las dos situaciones de los alumnos y de las familias en que se centra este trabajo.

4.2. PLANES DE ACOGIDA

Gracias a lo expuesto en el párrafo anterior puede deducirse que parte de estas personas (las que están en edad escolar) y los posibles descendientes de otras irán acudiendo a los centros educativos de la comunidad, cobrando especial relevancia los planes de acogida de los que ya se instaba su elaboración en la siguiente legislación:

- La Orden EDU/1492/2004, de 27 de septiembre, por la que se aprueba el Plan de Actuación de las Áreas de Inspección Educativa y Programas Educativos de las Direcciones Provinciales de Educación para el trienio 2004-2007, recoge, en el apartado B.2.4. del Anexo, «la elaboración de Planes de Acogida en los Centros que prevean la escolarización del alumnado con diversidad cultural».
- El Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías, aprobado mediante Orden de 29 de diciembre de 2004 de la Consejería de Educación, establece en su apartado 6.2.2. el diseño de planes de acogida incluidos en el marco de medidas de escolarización general del alumnado.

Es por ello por lo que desde la Junta de Castilla y León se ha diseñado lo que se conoce como Plan de Acogida en Centros para el Alumnado Extranjero, que delimita las líneas básicas de un modelo de acogida que facilite una adecuada adaptación inicial de este alumnado y que se podrá adaptar al contexto particular de cada centro.

Según este documento general, se entiende como Plan de Acogida el «conjunto de actuaciones planificadas que deben llevar a cabo los centros educativos en los momentos iniciales de la llegada de un alumno para propiciar su adecuada integración en el nuevo ámbito escolar» (p. 10).

Siguiendo con lo aportado en este documento, este plan deberá ser resultado de una conjunción de esfuerzos entre el equipo directivo, profesorado ordinario del centro, profesorado de Educación Compensatoria, docentes del aula de Adaptación Lingüística y Social (aula ALISO), profesores técnicos de Servicios a la Comunidad y Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Para todo ello habrá un seguimiento, coordinación, asesoramiento y apoyo formativo por parte de las áreas responsables de la Dirección Provincial de Educación (p. 12).

El conocimiento del idioma del país de acogida es uno de los aspectos principales para favorecer la integración social del inmigrante, supone para él una necesidad principal y mucho esfuerzo por parte de los profesores que saben que es fundamental el papel de la escuela en la socialización de los niños y en su desarrollo personal. Es por esto por lo que se procura, en muchos casos, que el Plan de Acogida atienda, en primera instancia, a las necesidades comunicativas del alumnado y garantice un procedimiento para la adquisición temprana de la lengua.

4.3. EL PAPEL DE LA LENGUA EN LA INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE. CONCEPTOS.

Como se verá, son varios los autores que plantean la enseñanza de la lengua desde perspectivas inclusivas e integradoras, que tienen como base el respeto de la diversidad cultural. Antes y para justificar la importancia de que los alumnos no se sientan diferentes, en este caso por hablar ellos y/o sus familias un idioma distinto al de la escuela, se van a explicar los conceptos de Atención a la Diversidad, Integración, Inclusión e Interculturalidad, a los que tanta importancia se les ha dado a lo largo de la carrera.

4.3.1. Atención a la diversidad

Según Pascual, García y Vázquez- Cano (2019), este concepto se dirige a todo el alumnado de un centro educativo y trata de dar una respuesta organizativa y curricular de forma particular a los alumnos con necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje, altas capacidades y alumnado extranjero que se incorpora tardíamente al sistema educativo español.

La escuela es el primer lugar donde ocurren los cambios que experimentan los niños, es donde se vive la primera experiencia de adaptación a una nueva cultura y donde se recibe la aceptación o no de su especificidad. Es también donde el niño sufre las primeras contradicciones entre su propia cultura y la mayoritaria que representa la escuela. Aquí se produce la primera sensación de ser diferente. (Ruiz, 2011, p.1).

El Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León recoge en su artículo 20.6., que los centros tienen que diseñar un Plan de Atención a la Diversidad, que formará parte de su proyecto educativo, «para adecuar la respuesta educativa a las necesidades y diferencias de todo su alumnado» (p. 48207).

4.3.2. Integración

Es un proceso por el que se trata de incorporar a personas con características diferentes a un grupo determinado, permitiendo que todas ellas participen en igualdad de condiciones. Promueve la diversidad y pretende eliminar barreras para que todo el alumnado pueda participar plenamente en la vida escolar.

4.3.3. Inclusión

Va un paso más allá ya que crea entornos verdaderamente accesibles y acogedores para cada estudiante, independientemente de sus diferencias. No solo acepta la diversidad, sino que también la celebra y la considera como un pilar fundamental de la sociedad, mejorando la autoestima y la autoconfianza de los alumnos. Asimismo, fomenta la colaboración y la solidaridad entre todos los miembros de la comunidad educativa y contribuye a la construcción de una sociedad más abierta y enriquecedora.

4.3.4. Interculturalidad

Para Bernabé (2012), este concepto hace referencia a un reconocimiento y aceptación de la diferencia, lo cual llevará al establecimiento de relaciones culturales. Para esta autora, las sociedades democráticas alcanzarán su pleno desarrollo cuando fomenten el encuentro y la comprensión entre las diversas culturas del territorio (p.70).

4.3.5. Relación de estos conceptos con la adquisición de competencias comunicativas

Estos dos últimos conceptos garantizan que todos los niños disfruten de la experiencia educativa y que aprendan en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros de escuela.

La escuela, como agente compensador de desigualdades, tiene el deber de trabajar la diversidad tanto con los niños que pueden sentirse diferentes como con los niños que, en principio, no van a presentar esa dificultad, pero que tienen que crecer aprendiendo a respetar a todos sus compañeros por igual.

Adquirir la competencia comunicativa dota al alumnado de una mayor autoestima y de un mayor contacto con sus iguales. Asimismo, la manera en que se realice este proceso influirá en la trayectoria vital y social de los alumnos.

Para Asensio (2018), la ausencia de competencia comunicativa en la lengua vehicular de instrucción supone, por un lado, que el niño no pueda seguir el ritmo de la clase, y, por el otro, que la frustración idiomática genere conductas indeseables dentro del aula como pueden ser falta de atención, nerviosismo, mal comportamiento o intento de llamar la atención molestando a los compañeros. Esto evidencia la necesidad de formación específica por parte del docente y de sensibilidad lingüística y cultural que ayude a colaborar en hacer del alumno agente social, aprendiente autónomo y hablante intercultural. (p. 112).

Muñoz (2004) afirma que, si el proceso de adquisición de la lengua de la escuela se lleva a cabo imponiendo unas pautas culturales y lingüísticas y se infravaloran las del país de origen, se dará pie a situaciones variadas que oscilan desde el rechazo al aprendizaje de esta segunda lengua hasta la asimilación total de la misma, en un intento de camuflar sus orígenes (p. 94).

4.4. EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

4.4.1. Importancia de su adquisición temprana

La adquisición temprana del lenguaje es fundamental ya que, además de ser un instrumento para la comunicación, es un requisito para otras capacidades cognitivas:

- Es la base de nuestra racionalidad.
- Facilita la llegada al pensamiento abstracto.
- Es fundamental para registrar el pasado.
- Permite modificar la realidad que nos rodea.

- Posibilita la planificación del futuro (Escandell et al., 2009).

Pero, además, no se deben olvidar los siguientes aspectos:

- El ser humano es un ser social por naturaleza que necesita de la herramienta del lenguaje para comunicarse y construir relaciones sociales. Siguiendo a Navarro (2003), hablar de lenguaje es referirse a la capacidad del ser humano para expresar su pensamiento y comunicarse (p. 323). A través del lenguaje, el ser humano puede expresar sus emociones, sentimientos y necesidades, así como establecer vínculos de confianza y amistad con otras personas. Para ello va a tener que ir utilizando una serie de principios y de normas como la cooperación y la cortesía que logran que la comunicación con nuestro interlocutor tenga éxito.
- La cultura influye en la manera en que se habla, en los gestos que se usan y en la interpretación de palabras. Cada idioma tiene matices que reflejan el contexto cultural de sus hablantes y que pueden ser malinterpretados en un contexto diferente. Para evitar conflictos, es conveniente recordar que cada situación comunicativa tiene sus propias normas dependiendo de los elementos que la integren.

4.4.2. Mecanismos de adquisición del lenguaje

Pérez et al. (2010) explican que existen varios factores o mecanismos que contribuyen a asentar las bases de una adquisición apropiada del lenguaje y son los que se recogen a continuación.

Factores que dependen del niño y su desarrollo:

- Grado de percepción sensorial.
- Desarrollo de la inteligencia.
- Maduración del sistema nervioso.
- Capacidad del sistema fonoarticulario.
- Habilidad para adaptarse al entorno.

Factores que se incorporan a través de la relación con las personas adultas:

- Estimulación adecuada.
- Comunicación motivadora.
- Interacción cualitativa.
- Animación e invitación a la imitación.

Estos cuatro últimos factores son los que se van a tener en cuenta preferentemente para diseñar la intervención que se propondrá en este TFG, ya que son los que van a ayudar a los niños a adquirir el castellano, la nueva lengua. Los cinco primeros se refieren sobre todo al aspecto cognitivo, que no tiene por qué ser diferente del de los otros niños del aula. No olvidemos que también ellos han desarrollado el lenguaje acorde con su edad, aunque a través de un idioma distinto.

4.4.3. Primeras etapas en la adquisición del lenguaje

Este trabajo se va a centrar en la adquisición del lenguaje oral, ya que es en la etapa de Educación Infantil (0- 6 años) cuando se adquiere y se desarrolla. Para conseguirlo, será indispensable pasar por una serie de etapas. Conviene tener presente que, en estas primeras etapas, lo realmente importante es la comunicación, el niño no empieza a articular palabras hasta los 12 meses, pero antes es capaz de comunicarse mediante el lenguaje corporal y los sonidos.

Hay que brindar a los niños situaciones comunicativas de calidad y prestar atención a sus intentos de comunicarse ya que autores como Peralta (2000) apuntan a que, desde el primer año de vida, el niño comienza a desarrollar la competencia comunicativa, siendo relevante en su evolución el soporte contextual que brindan las interacciones no verbales con los adultos (p. 60). A continuación, se describen ejemplos de interacciones que benefician al niño en su proceso de adquisición del lenguaje:

- Utilizar un tono de voz adecuado a cada ocasión, vocalizando bien y utilizando la intensidad adecuada para cada circunstancia.
- Gesticular, lo que sirve para reforzar la palabra y como forma de comunicación no verbal.

- Mantener un contacto visual con el niño, mirándole mientras se habla para establecer una conexión entre ambas partes.
- Respetar los turnos de palabras, dejar un tiempo al niño para que se exprese y asentir o contestarle a continuación.

Los niños del aula de 1- 2 años se encuentran en un periodo de discontinuidad en el que están pasando de la etapa prelingüística (0-12 meses) a la etapa del lenguaje no combinatorio (12- 24 meses). Han aprendido a usar como signos el llanto y los gestos, sostienen un ritmo de sonrisas y sonidos en su relación con los adultos, comprenden mensajes y han empezado a manejar el sistema fonológico y la función simbólica del lenguaje. A partir del año empiezan a emitir sus primeras palabras con intención productiva y significativa.

4.4.4. Concepto de lengua materna

La lengua materna es la «lengua primera que una persona aprende a hablar». (Real Academia Española, s.f., definición 1).

Bataller (2019) afirma que existe un acuerdo entre lingüistas sobre el hecho de que la primera lengua que se aprende no tiene por qué ser necesariamente la de la madre, ni tampoco ha de acompañar de por vida al hablante. También, existen estudios sociolingüísticos que manifiestan otros elementos importantes en la influencia lingüística, como son la lengua del padre, la lengua de persona que cuida a los niños e incluso la de la guardería. (p. 25).

Aunque el orden de adquisición del lenguaje es relativamente regular en todos los seres humanos, independientemente de su cultura o de su lugar de nacimiento, hay que considerar que el perfil del alumnado de Educación Infantil sobre el que se está realizando este trabajo es el de un alumno que se encuentra en un doble proceso: está en el proceso de adquisición de la lengua materna o familiar y a la vez se inicia en un contexto de inmersión lingüística de otra lengua. Es por ello por lo que parece lógico prestar atención a su actitud y comportamiento por si aparecen signos de frustración o desmotivación durante la realización de ciertas rutinas y/o actividades del aula.

4.4.5. Adquisición de la segunda lengua

Pérez et al. (2010) afirman que no hay ninguna teoría concluyente pero que, de acuerdo con la mayoría de los estudios sobre este tema, se puede afirmar que la introducción temprana de una segunda lengua no supone una sobrecarga en el ámbito cognitivo de los niños, sino que contribuye a estimular su desarrollo cognitivo y lingüístico.

Sobre la posibilidad de obstrucción o confusión entre las lenguas hay que señalar la conveniencia de no mezclarlas. Esto se puede lograr siguiendo diversos métodos, como son:

- Que cada persona se comunique con él siempre en un único idioma.
- Que se use un segundo idioma en un momento del día especial, que el niño pueda asociar a una situación comunicativa diferente y concreta en la que el adulto solo habla el otro idioma y no el habitual.

Cada método tendrá sus ventajas e inconvenientes, la elección dependerá de circunstancias personales, pero lo importante es ser consistente y utilizar cada idioma de manera adecuada según el contexto que se haya decidido en su momento.

En las primeras edades, se va adquiriendo el lenguaje, de forma natural, a medida que se desarrolla la estructura cerebral. Un autor de referencia en materia lingüística como es Stephen Krashen (1982), afirma que algunos teóricos de la segunda lengua han asumido que los niños la «adquieren» y distingue entre adquisición y aprendizaje.

Frente al aprendizaje o conocimiento consciente de la segunda lengua y de sus reglas, la adquisición es, para Krashen, un proceso inconsciente en el cual las reglas que configuran la lengua no se explican de forma específica. Los adquirentes del lenguaje no suelen ser conscientes de que lo están adquiriendo, solo son conscientes del hecho de que están utilizando el lenguaje para comunicarse. El resultado de su adquisición, la competencia adquirida, es también subconsciente. Por lo general, los hablantes de una lengua no son conscientes de las reglas gramaticales que utilizan, sin embargo, tienen la sensación de si es correcto o no lo expresado. Las oraciones gramaticales «suenan» bien, y los errores no, incluso si no se sabe conscientemente qué regla se ha incumplido.

Durante este trabajo se hablará, preferentemente, de adquisición porque en el aula de referencia todavía no se habla de gramática y de reglas, lo cual tendría que ver con el aprendizaje.

4.5. COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA LEY

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), destaca la importancia de desarrollar la competencia en comunicación lingüística desde las primeras etapas educativas. Es por ello por lo que, en toda la etapa de Educación Infantil se concede un papel tan relevante a la asamblea y a todas las actividades relacionadas con el lenguaje y con los cuentos.

La Competencia en comunicación lingüística (CCL) es una de las ocho competencias clave que establece el Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.

Es la habilidad de identificar, comprender, expresar, crear e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral, escrita o signada, mediante materiales visuales, sonoros o de audio y digitales en las distintas disciplinas y contextos. Esto implica interactuar eficazmente con otras personas, de manera respetuosa, ética, adecuada y creativa en todos los posibles ámbitos y contextos sociales y culturales (p. 48212).

Asimismo, este decreto se refiere al lenguaje y a otros sistemas de comunicación como al medio para resolver conflictos a través del diálogo, el respeto a los demás y a las pautas elementales de convivencia. Mediante la manipulación y la exploración de los distintos lenguajes y formas de expresión, el alumnado de esta etapa va a ir descubriendo diversas posibilidades comunicativas para expresarse o representar su realidad. Por último, cabe reseñar que el acercamiento al repertorio lingüístico de los demás y la curiosidad por conocer otras lenguas favorece la apertura a otras ideas y culturas y a diferentes formas de ser y de hacer (p. 48279).

5. ESTUDIO DE CASOS

5.1. CONTEXTO

La segunda parte de este trabajo comienza con un estudio práctico realizado en un aula de segundo curso del primer ciclo de Educación Infantil (1- 2 años). La investigación está centrada en dos alumnos, que se encuentran en proceso de adquisición del lenguaje y cuyas familias hablan una lengua diferente a la de la escuela. Además, la diferencia cultural es notoria en uno de los dos casos.

Ambos siguen un patrón de desarrollo típico, habiendo alcanzado, en el momento de inicio del curso escolar, los hitos evolutivos propios de su edad. Sus familias se encuentran comprometidas con el centro educativo, participan en actividades escolares y se encuentran presentes en decisiones importantes. Para garantizar el anonimato de los dos alumnos, se asignará un nombre ficticio a cada uno de ellos, Francisco y Luis, respectivamente.

La madre de Francisco, y figura de referencia, procede de otro país, lleva viviendo poco tiempo en España y desconoce el idioma castellano, aunque hace esfuerzos por entender y ser entendida en el colegio. Es cierto que cuenta con familiares que hablan y entienden el idioma español, algunos de ellos niños, que están integrados en la vida de la escuela y que hablan y entienden el idioma español.

En el hogar de Luis, sin embargo, se habla la lengua de otra comunidad autónoma pues sus padres proceden de ella, aunque, en este caso, ambos dominan el castellano y lo utilizan para comunicarse con las profesoras y el resto de los miembros de la comunidad educativa.

La diferencia cultural se manifiesta visiblemente, en el caso de Francisco, en la vestimenta utilizada por la progenitora, en la alimentación e, incluso, en la forma de coger al niño. En el caso de Luis, no se observan diferencias destacables.

Desde el inicio del curso escolar se ha estado muy pendiente de la adaptación y evolución de los dos alumnos. Asimismo, se ha recopilado información detallada sobre su

comportamiento y emociones. A través de esta observación, se ha pretendido detectar si los niños se estaban enfrentando a dificultades emocionales o de adaptación al aula. Todo ello con vistas a tomar medidas preventivas para abordar cualquier tipo de problema lo antes posible y, de este modo, adaptar, en caso necesario, el enfoque educativo para garantizar su bienestar y poder cubrir sus necesidades individuales.

Este seguimiento e interés individualizado por los alumnos ha ayudado a construir vínculos afectivos desde el principio, lo que ha facilitado su adaptación, puesto que se han sentido más seguros y confiados en su nuevo entorno. Por otro lado, esto ha permitido medir su evolución y celebrar sus logros, lo que ha contribuido a reforzar tanto su autoestima como su motivación. Por último, el hecho de que esta información haya sido compartida con los padres y madres de ambos, ha facilitado la comunicación entre la familia y el centro escolar.

5.2. EL CASO DE FRANCISCO

En el caso de Francisco, de un año y dos meses de edad, se recogieron datos no solo durante el periodo de adaptación al centro sino también durante las semanas posteriores de su estancia en él. Los resultados obtenidos se resumen a continuación:

- Emociones y comportamiento en el aula: Presentaba un apego seguro con la madre. Este se ponía de manifiesto porque cuando ella estaba presente él se atrevía a explorar el aula. Además, le llevaba los objetos para que ella los nombrara y jugara con él. También experimentaba la angustia típica de la separación, que expresaba a través del llanto.

Los primeros seis días permanecía cerca de una hora en el centro y apenas aceptaba las muestras de afecto de las maestras y educadoras. En cuanto podía, se situaba cerca de la puerta en espera de su progenitora, sin jugar y sin interactuar con otros niños.

El séptimo día sonrió por primera vez cuando la profesora cantó una canción e imitó el sonido de un pato.

Durante los siguientes días se estuvo insistiendo con esta canción, se exageraba este sonido y se observaba que reía a carcajadas. Seguía acercándose a la puerta

cada poco tiempo y no jugaba, pero un día empezó a aceptar la mano de las docentes.

A partir de la tercera semana, el tiempo de estancia aumentó (2 horas y media) y empezaron a introducirse rutinas como la asamblea y el almuerzo. Le costaba separarse de la puerta para sentarse en la zona correspondiente y lo expresaba gritando cuando las profesoras le conducían a estos lugares, aunque, después de varios días, comenzó a mostrar interés por las fotografías de los niños que se compartían en la asamblea. Comenzó a manipularlas y a colocarlas en el lugar correspondiente.

A partir de la cuarta semana ya permanecía cuatro horas en el centro. Empezó a interesarse por algunos juguetes y a buscar a los adultos para situarse a su lado. Comenzó a participar en algunas actividades dirigidas. Sobre todo, manifestaba interés en las relacionadas con la psicomotricidad. Cuando era su turno, por ejemplo, buscaba y daba la mano al adulto.

Sin embargo, en otro tipo de actividades como cuentos o construcciones en grupo apenas intervenía e, incluso, se intentaba separar del conjunto. Se iba hacia la puerta.

- Comunicación: Con los adultos, Francisco comenzó a interactuar de la siguiente forma: se situaba a su lado, aceptaba su mano y más tarde la buscaba. Cuando las educadoras estaban sentadas, se acercaba a ellas, esperaba su contacto y se daba la vuelta para que le abrazaran mientras él observaba al resto de niños jugar. Pasado un rato, se soltaba y exploraba. Pasadas varias semanas comenzó a acercarse a los demás niños, especialmente a Luis, al que sonreía mucho y abrazaba de vez en cuando.

Para comunicar que estaba contento levantaba el dedo índice y, quizá jugando al adulto, lo movía de derecha a izquierda a la vez que emitía una cadena sonora: «goli- goli- goli- goli», «taca- taca- taca», «loi, loi- loi». No parecía que estas emisiones vocálicas tuvieran significado. A pesar de emitir determinados sonidos su comunicación era más bien no verbal: cuando tenía sueño o estaba triste se acercaba al adulto y/o lloraba, comunicaba agradecimiento cuando se le ofrecía agua porque sonreía.

En la actualidad ya ha conseguido emitir una palabra que es «Hola». Lo hace entonando como la educadora.

- Autonomía: En pocas semanas se observó una evolución importante. Al principio, necesitaba ayuda en el comedor y sin embargo ahora es autónomo en ese sentido. Si alguien trata de darle la comida, Francisco le intenta quitar el cubierto para comer él solo.

Se quitaba los zapatos en ocasiones: cuando se sentaba o cuando se iba a descansar. Luego, cuando se levantaba, se los intentaba poner. Como aún no podía, a veces se acercaba a los adultos, con el zapato en la mano, para que le ayudaran. Sin embargo, otras veces lo dejaba en el suelo.

- Intereses y juego: Le gustaban los cuentos de animales en los que se imitaba su sonido. Los cogía de la biblioteca y se los daba a la docente para que se los contara. Se reía cuando esta imitaba el sonido de los animales. Si se acercaban más niños no le importaba que los escucharan junto a él, pero cuando se contaban los cuentos en la asamblea escogidos por la profesora y dirigidos al gran grupo, no prestaba atención y se levantaba.

Poco a poco empezó a jugar con todo tipo de juguetes, aunque está claro que prefería los relacionados con la cocina (alimentos, cucharas, tenedores). Comenzó a coger objetos, colocarlos en su oreja y parlotear como si hablara por teléfono.

En la actualidad le encanta la asamblea, especialmente el momento de pasar lista mostrando las fotografías de él mismo y de sus compañeros. Disfruta con las canciones e imita algunos gestos.

- Adaptación a la rutina: a medida que pasaban los días se fue sintiendo seguro con las rutinas y se observaba que los días en los que estas se veían alteradas, debido a algún cambio o alguna actividad a nivel de centro, mostraba irritabilidad y cansancio a través del llanto o tirándose al suelo.

5.3. EL CASO DE LUIS

- Emociones y comportamiento en el aula: Presentaba un apego seguro con ambos progenitores. Exploraba el aula en su presencia, cuando se iban se despedía, seguía jugando y no lloraba. A su regreso sonreía, les abrazaba y les enseñaba los juguetes.

Sonreía a las maestras y educadoras cuando le decían algo y mostraba curiosidad por conocer todos los rincones y juguetes del aula. Abría los cajones y sacaba los que le interesaban.

Observaba a los niños que lloraban, se acercaba y les daba algún juguete sin necesidad de que nadie le dijera nada. Recogía cuando se comenzaba a cantar la canción que se utilizaba para ese fin.

Al principio le costaba permanecer sentado en la asamblea y tendía a ir a por algún juguete. Cuando se incorporaron las fotos de los alumnos en el panel de control de asistencia, se empezó a apreciar su interés ya que se levantaba menos. A partir de ese momento comenzó a escuchar y a mirar al compañero que aparecía en la fotografía, sonriendo. A medida que pasaban los días permanecía sentado más tiempo y actualmente solo se levanta si otro niño lo hace.

Captó pronto las rutinas y se mostraba dispuesto a hacer lo que correspondía en cada momento después de que la educadora realizara algún gesto: tocarse la barriga para almorzar, poner las manos juntas en la oreja y ladear la cabeza para dormir, etc. En la actualidad sabe lo que viene a continuación y se anticipa cogiendo su almuerzo cuando finaliza la actividad o dando la manta a la profesora cuando los niños van despertando de la siesta. Se muestra contrariado si en alguna ocasión se altera el orden e insiste en realizar lo que hubiera correspondido en ese momento.

- Comunicación: Con los adultos, Luis interactuaba sonriendo y mostrando algún juguete. Cuando lo enseñaba, emitía un sonido: «¿u?» a lo que estos contestaban nombrando el nombre del juguete y después de ese momento se iba. Solía jugar solo, pero observaba a los niños, se acercaba a ellos cuando lloraban, les ofrecía juguetes y abrazaba a Francisco. Cuando quería algo que había visto de comida o cuando quería beber agua solía señalar y decir: «ma-ma- ma- ma».

Actualmente, ha conseguido decir la palabra «agua».

- Autonomía: Al principio, era autónomo a la hora de comer ciertos alimentos (pan, fruta, galletas), pero cuando había que utilizar la cuchara solo si un adulto la llenaba previamente se la llevaba a la boca. En pocas semanas aprendió a cargarla él solo y a utilizar el tenedor, por lo que en la actualidad es prácticamente autónomo en este sentido. Cuelga su mochila.

- Intereses y juego: Le gustaba sacar cosas de los cajones e intentaba abrir las puertas de los armarios. Mostraba interés por los cuentos, los cogía y señalaba personajes u objetos. Jugaba con todo tipo de juguetes. Al igual que Francisco, cuando se contaban cuentos para todo el grupo solía distraerse. Esto se ponía de manifiesto porque miraba hacia otro lado o estaba pendiente de otras cosas al poco tiempo de haber comenzado el cuento. Sonreía cuando escuchaba las canciones que ya conocía.
- Adaptación a la rutina: Se adaptó pronto. Se sentía seguro con las rutinas y no le gustaba salirse de ellas. Si faltaba algo de realizar, por ejemplo, colocar las fotografías de los alumnos en la asamblea o leer el cuento, se acercaba a cogerlo y se lo llevaba a la profesora. Si había alguna equivocación como pudiera ser el dar el objeto de un niño a otro, lo hacía saber señalando el mismo o emitiendo algún sonido de queja.

5.4. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

En el caso de Francisco, la no aceptación y falta de respuesta a las palabras y gestos de cariño de las profesoras durante varios días pudo deberse a la diferencia cultural e idiomática que percibió durante estos primeros contactos.

La primera vez que sonrió lo hizo cuando la profesora cantó una canción y realizó una onomatopeya, imitando el sonido de un pato, lo cual pudo deberse a que reconoció dicho sonido o a que le llamó la atención por su sonoridad. En cualquier caso, se anotó y se utilizó durante los siguientes días para que el niño dejara de llorar y pudiera empezar a comunicarse con sus educadoras.

En cuanto observó que todos los días se repetían las mismas actividades y en el mismo orden (rutinas) comenzó a sentirse más seguro y a explorar, así como a manipular los objetos de su alrededor.

La asamblea le gusta porque se repiten siempre los mismos nombres y se gesticula mucho: se señala a los niños, se les toca la mano y, además, se acompaña a los gestos y a las palabras con fotografías. Esto también le sirve para establecer un primer contacto con sus compañeros, aunque al principio sea simplemente ocular. Parece que en esta actividad se

siente en igualdad de condiciones con ellos. Aquí se pone de manifiesto la competitividad de todos los alumnos que, con las mismas reglas, tienen que aprender los nombres de los compañeros para comenzar a establecer vínculos y relaciones sociales, por lo que dan lo mejor de sí con el fin de lograr un resultado óptimo.

La observación que se realiza de Francisco va sirviendo para adecuar la práctica educativa a sus necesidades, lo que va dando sus frutos. Se siente atendido y confiado, por lo que comienza a comunicarse mediante sonrisas y acercamientos. A su vez, empieza a ganar en autonomía personal.

El que diga la palabra «Hola», entonando como hace la educadora, pone de manifiesto que empieza a buscar el contacto social. Parece interesarse por el lenguaje que se utiliza en el aula ya que coge los cuentos y se los lleva a las profesoras para que se los cuenten. El que no preste atención cuando se cuentan los cuentos al gran grupo puede interpretarse como que, en algunos momentos, no entiende lo que se está narrando y su atención se desvanece. Este dato y otros relacionados con sus preferencias, son importantes a la hora de diseñar la propuesta de intervención.

Luis es curioso y se muestra ávido de conocimiento, ya que quiere descubrir todo lo que hay guardado en el aula y pregunta a su manera por el nombre de los objetos. Quizá sepa que en el colegio estos enseres se denominan de una forma diferente a la que él conoce y necesita saberlo. Cuando el adulto se lo dice, se marcha conforme.

Observa todo lo que sucede a su alrededor e intenta solucionar lo que considera que no se ajusta a lo que debiera ser:

- Da un juguete a un compañero que llora. En este caso, a la vez que lo hace, le mira y abre mucho los ojos.
- Señala el lugar al que correspondería ir en caso de que se fuera diariamente al mismo y ese día no se hubiera hecho. Al mismo tiempo mira al adulto y mueve la cabeza de arriba abajo.
- Mira a la educadora, señala y emite algún sonido cuando esta da un objeto de algún compañero a otro de ellos.

Muestra predilección por las imágenes de los cuentos y quiere que el adulto se los cuente, pero, al igual que Francisco, no presta tanta atención cuando la narración se dirige a todo el grupo. Puede que el cuento tenga demasiadas palabras que no entiende y prefiera atender a otros estímulos, por lo que, a la hora de diseñar la intervención, se ha de tener en cuenta que hay que incluir recursos que llamen su atención.

Le agrada la asamblea, especialmente en la ocasión de pasar lista mostrando las fotografías, señalando y diciendo el nombre del compañero correspondiente. Por el interés que muestra, parece que las imágenes y los gestos asociados a las frases cortas le ayudan a comprender el desarrollo de esta actividad. Se siente en igualdad de condiciones que sus compañeros y demuestra su competitividad, al igual que le ocurre a Francisco en la misma actividad.

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

6.1. JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTO

Después de la observación realizada y de su correspondiente interpretación, se cree necesario trabajar con Francisco y con Luis para mejorar sus competencias comunicativas a través del juego y de actividades sencillas, pero estimulantes, dinámicas y entretenidas.

La presente propuesta de intervención puede realizarse con todo el grupo- clase y puede adaptarse al resto de cursos de la etapa de Educación Infantil, siempre que se considere conveniente estimular el desarrollo del lenguaje en todo o en parte del alumnado.

6.2. FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR

Esta propuesta de intervención va a contribuir a la consecución del siguiente objetivo general de etapa que recoge Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil:

Artículo 7. Objetivos.

- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

Además, se asienta sobre la base de la información contenida en el Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.

Artículo 7. Competencias clave

- a) Competencia en comunicación lingüística.
- b) Competencia plurilingüe.
- e) Competencia personal, social y de aprender a aprender.

Artículo 10. Principios pedagógicos

- a) La atención individualizada.
- c) La respuesta inmediata ante las dificultades de aprendizaje identificadas previamente o a las que vayan surgiendo a lo largo de la etapa.
- e) La potenciación de la autoestima del alumnado.
- f) La actuación preventiva y compensatoria que evite desigualdades derivadas de factores de cualquier índole.
- h) La organización cuidadosa de la adaptación del alumnado a la escuela.
- i) La contribución al disfrute del alumnado en el proceso de aprendizaje.

Contenidos del área de comunicación y representación de la realidad, en primer ciclo:

- A. Intención e interacción comunicativas.
 - El deseo de comunicarse. La emoción y la proximidad como base del intercambio comunicativo: interés e iniciativa por expresarse.
 - La expresión facial y corporal: gestos de intención, necesidad y estado de ánimo, así como las sensaciones que los acompañan.
 - El contacto e intercambio visuales.

- Las primeras interacciones tónico-emocionales y posturales. Señales extralingüísticas que acompañan al lenguaje oral: entonación, expresiones faciales y gestuales. El diálogo corporal.
- Actitudes comunicativas significativas: atención conjunta, mirada referencial y comprensión de las expresiones emocionales de la persona adulta y reacción ante ellas.
- Textos de tradición oral: nanas, canciones de arrullo, juegos de regazo, retahílas sencillas, cuentos y poesías.

B. Las lenguas y sus hablantes.

- Repertorio lingüístico básico e individual atendiendo a su edad evolutiva.
- Realidad lingüística del aula y el entorno. Palabras o expresiones que responden a sus necesidades o intereses.
- Curiosidad por otras lenguas y formas de expresión.

C. Comunicación verbal oral: expresión, comprensión y diálogo.

- El lenguaje oral en situaciones cotidianas: primeras conversaciones con sonidos, vocalizaciones y juegos de interacción. Comprensión y expresión.
- Expresión de necesidades, deseos, vivencias y emociones.
- Comprensión del mundo y de mensajes a través de la escucha activa.
- La expresión sonora y la articulación de las palabras. Juegos de imitación, lingüísticos y de percepción auditiva.

6.3. OBJETIVOS

El objetivo general de esta propuesta de intervención es el siguiente:

- Favorecer el desarrollo de los procesos de comprensión y producción lingüística.

Para conseguirlo se ha llevado a cabo la planificación de una serie de actividades que cuentan, cada una de ellas, con sus correspondientes objetivos específicos que también se detallarán. (Ver apartado 6.6. de actividades).

6.4. TEMPORALIZACIÓN

La propuesta de intervención consta de una secuencia de ocho actividades que se llevarán a cabo a lo largo de un mes. Se desarrollarán dos de ellas cada semana (los martes y los jueves), en horario de 10:00 a 10:30, una vez finalizada la asamblea. En la tabla 1 se recoge más claramente esta información.

Cabe señalar que todas las actividades, que más adelante se detallarán, pueden repetirse a lo largo de los meses siguientes en el mismo orden. En las cuatro primeras, se procederá del mismo modo o con alguna ligera modificación y para las actividades 5, 6, 7 y 8 se recomienda seguir la misma dinámica, pero se escogerán objetos y palabras distintas. De este modo, se mantendrá el interés y se ofrecerá un abanico de vocabulario más amplio.

Tabla 1

Temporalización de la propuesta de intervención educativa

ACTIVIDAD	TÍTULO	SEMANA	DURACIÓN
Actividad 1	El flequillo de David	Semana 1 (martes)	30 minutos
Actividad 2	Mil caritas y yogur	Semana 1 (jueves)	30 minutos
Actividad 3	Jugando a los animales	Semana 2 (martes)	30 minutos
Actividad 4	Bombo divertido	Semana 2 (jueves)	30 minutos
Actividad 5	La bolsa mágica	Semana 3 (martes)	30 minutos
Actividad 6	Nuestro mural favorito	Semana 3 (jueves)	30 minutos
Actividad 7	¿Dónde está...?	Semana 4 (martes)	30 minutos
Actividad 8	¿Me podéis guardar...?	Semana 4 (jueves)	30 minutos

6.5. METODOLOGÍA

La metodología utilizada sigue los principios metodológicos señalados en el Anexo II.A perteneciente al Decreto 37/2022, de 29 de septiembre. Con ella se va a favorecer una atención individualizada en función de los distintos niveles madurativos, lo que supone considerar la diversidad dentro del grupo y respetar el tiempo, las necesidades, el nivel de desarrollo y el ritmo de aprendizaje del alumnado.

Desde el principio del curso escolar y a lo largo de toda la propuesta de intervención, el profesorado permanecerá atento para compensar los posibles efectos que pudieran derivarse de desigualdades, en este caso idiomáticas y comunicativas, para poder realizar una personalización del aprendizaje y garantizar, de este modo, la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa.

Las actividades que se van a desarrollar garantizarán al alumnado experiencias emocionalmente positivas y les permitirá adquirir aprendizajes significativos, cercanos y próximos a sus intereses. Se propiciarán múltiples oportunidades de aprendizaje, para que, de manera activa, construyan y amplíen su conocimiento estableciendo conexiones entre lo que ya conocen y lo que está por aprender.

Asimismo, se va a favorecer un ambiente lúdico, agradable, estimulante y acogedor, que ofrecerá múltiples situaciones de comunicación, relación y disfrute, para que el alumnado se sienta a gusto y motivado, aprenda en un clima de afecto y seguridad, adquiera progresivamente autonomía y vaya elaborando una imagen de sí mismo positiva, equilibrada, igualitaria y libre de todo estereotipo discriminatorio.

6.6. ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1

EL FLEQUILLO DE DAVID

Objetivos

- Descubrir que, a través del soplo, se pueden mover ciertos elementos.
- Conseguir expulsar aire por la boca para fortalecer el tono muscular de los órganos que intervienen en el habla.

Recursos

Cuento; muñecos; para el flequillo: papel de seda, tijeras.

Desarrollo

Se cuenta el cuento de David (ver **Anexo A**), un niño que tiene el flequillo muy largo, colocado hacia delante y que le tapa los ojos. A causa de ello no ve y se tropieza continuamente. Se cruza con un amigo, Paquito, al que no saluda porque no ha visto y este le llama. David le cuenta su problema. Paquito le aconseja soplar su flequillo y retirarlo para separarlo de sus ojos.

La docente, que utilizará dos muñecos, interpretará a los personajes y soplará con los niños para retirar el flequillo de los ojos de David. Cuando llegue el momento, recogerá este elemento para que el personaje pueda ver mejor.

Evaluación

Ítems	Sí	No	Observaciones
Muestra interés por la historia			
Intenta soplar			
Consigue expulsar aire por la boca			

ACTIVIDAD 2**MIL CARITAS Y YOGUR**

Objetivos	- Aprender a expresar emociones. - Desarrollar la fuerza y la coordinación de los músculos faciales.
Recursos	Cuento, mascota, cucharas, yogur.
Desarrollo	La mascota de la clase contará el cuento que se adjunta en el Anexo B mientras anima a los niños a expresar diversas emociones con la cara y a ejercitar la musculatura facial.

Evaluación	Ítems	Sí	No	Observaciones
	Muestra interés por la historia			
	Expresa las distintas emociones			
	Se retira el yogur con la lengua			

ACTIVIDAD 3**JUGANDO A LOS ANIMALES**

Objetivos

- Trabajar la inspiración y el soplo de forma lúdica.
- Estimular el desarrollo del lenguaje a través de la imitación y de la producción de los sonidos de los animales.

Recursos

Imágenes de animales (conejo, abeja, pez, serpiente y dragón), flores (pueden ser naturales o de manualidad y perfumadas).

Desarrollo

Se realizarán juegos de imitación de animales, después de que la profesora muestre una imagen y se realice el sonido de cada animal:

- Conejo y flor: la profesora y los niños se moverán por el aula como si fueran conejos en el bosque, se moverá la boca hacia los dos lados y también la nariz. Se dispondrán varias flores en el suelo que se olerán primero y, a continuación, se soplarán para observar cómo se mueven sus pétalos.
- Abejas: imitando a las mismas, se van oliendo las flores y haciendo su zumbido.
- Pez: se imita su respiración, exagerando los movimientos que hace con la boca.
- Serpiente: se juega con la lengua imitando a este animal. Se huelen las flores y se realiza su sonido sacando la lengua.
- Dragón: se introduce aire por la nariz, se abre mucho la boca, se saca la lengua, se abre bien los ojos y se lanza un gran aliento de fuego.

Evaluación

Ítems	Sí	No	Observaciones
Muestra interés por las imágenes			
Inhala aire			
Realiza ejercicios de exhalación			

ACTIVIDAD 4**BOMBO DIVERTIDO**

Objetivos

- Relacionar el sonido del instrumento con la emisión de una expresión.
- Adquirir habilidades de imitación que faciliten el desarrollo de su expresión verbal y no verbal.
- Incentivar la expresión oral mediante los movimientos faciales y los sonidos a imitar.

Recursos

Bombo o cualquier otro instrumento musical.

Desarrollo

Con un bombo u otro tipo de instrumento musical se marcarán ritmos para que los niños se muevan por el espacio y vayan más deprisa o más despacio. A continuación, se parará y se les colocará en círculo para que realicen determinados movimientos con la cara y/o sonidos a cada golpe del instrumento: sacar la lengua, abrir la boca lo más que se pueda, mover la nariz, hinchar los mofletes, decir «a...», dar dos golpes y decir «pom- pom». La profesora ejercerá de modelo a imitar.

Evaluación

Ítems	Sí	No	Observaciones
Relaciona el sonido del instrumento con la emisión de una expresión			
Imita los sonidos que realiza la profesora			
Imita las expresiones faciales que realiza la profesora			

ACTIVIDAD 5**LA BOLSA MÁGICA**

Objetivos

- Descubrir cómo se denominan algunos objetos cotidianos.
- Favorecer la comprensión del lenguaje oral mediante la escucha y la participación.

Recursos

Bolsa, objetos (coche de juguete, botella, pato, vaso, gafas, gorro, teléfono, varita «mágica»).

Desarrollo

Una profesora de apoyo disfrazada de maga llamará a la puerta. «Llaman a la puerta, ¿quién será? ...» Se abrirá la puerta y se saludará a la maga que llegará con una llamativa bolsa. Esta dirá, paseando con la misma y con mucha intriga, que es mágica porque solo se puede ver los objetos que hay dentro con la ayuda de una varita. Preguntará a los niños si quieren que se lo deje todo mientras va a hacer unos recados y les dirá que tienen que tocar la bolsa con la varita mágica antes de sacar cada objeto.

Cada niño sacará un objeto y la profesora lo nombrará. Todos podrán tocarlo mientras se dice para qué sirve. Cuando se hayan sacado todos los objetos de la bolsa, se dejará que los niños los toquen y manipulen libremente y finalizada la actividad, se guardarán en la bolsa. La maga volverá para recoger sus cosas.

Evaluación

Ítems	Sí	No	Observaciones
Mantiene la atención			
Colabora sacando objetos			
Manipula los objetos			

ACTIVIDAD 6**NUESTRO MURAL FAVORITO**

Objetivos	- Conocer el nombre de sus juguetes favoritos. - Afianzar la comprensión de las palabras mediante la expresión artística.
Recursos	Papel continuo, dibujos de los juguetes favoritos los niños, pintura de dedos, papel adhesivo.
Desarrollo	La profesora mostrará juguetes y tanteará a los niños para que intenten expresar sus preferencias. Se realizará un mural con los dibujos de los juguetes preferidos por ellos y se pintarán mientras se van nombrando y mencionando algunas de sus características. Se colocará a la altura de sus ojos para que todos los días se puedan nombrar.

Evaluación

Ítems	Sí	No	Observaciones
Expresa sus preferencias			
Mantiene la atención			

ACTIVIDAD 7**¿DÓNDE ESTÁ...?**

Objetivos

- Aumentar el vocabulario del alumnado.
- Estimular su curiosidad sobre la utilidad de objetos de su entorno.
- Incentivar el uso de la expresión verbal y no verbal durante el desarrollo del juego.

Recursos

Gorro, bufanda y guantes.

Desarrollo

Se enseñará un objeto (gorro) y se nombrará. Se dirá para qué sirve mientras el alumnado lo manipula. A continuación, se esconderá. Se dirá: «¿Dónde está el gorro?», «a ver si está aquí el gorro ...» Los niños deberán buscarlo. Cuando lo encuentren, se preguntará dónde se pone y se colocará en la cabeza del niño que lo haya encontrado. Se repetirá el juego con palabras del mismo campo semántico: una bufanda y unos guantes.

Evaluación

Ítems	Sí	No	Observaciones
Manipula los objetos			
Busca las prendas de ropa			
Intenta expresar dónde se coloca la prenda			

ACTIVIDAD 8**¿ME PODÉIS GUARDAR...?**

Objetivos

- Incorporar la palabra «plato» a su vocabulario.
- Asociar la palabra con el objeto.

Recursos

Mascota de la clase, plato, dibujos de platos para decorar.

Desarrollo

La mascota de la clase ha traído un objeto de su casa (un plato). Se tiene que marchar a jugar y quiere que se le guarde en clase. Se comentará para qué sirve y se colocará en un lugar visible. Cada poco tiempo se nombrará y se preguntará a los niños dónde se ha colocado el plato.

Se tendrán fotocopias preparadas con dibujos de platos para decorar con *gomets* y pintura de dedos.

Para seguir adquiriendo nuevo vocabulario, se puede realizar una lista con varias palabras de diferentes campos semánticos y volver a realizar la actividad con la siguiente palabra de la lista en semanas posteriores.

Evaluación

Ítems	Sí	No	Observaciones
Muestra interés por la situación			
Responde al preguntar dónde está el plato			
Disfruta decorando el dibujo			

6.7. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La evaluación es uno de los elementos más importantes de una propuesta de intervención. A través de diversos medios, técnicas e instrumentos se analizarán tanto las características como el desarrollo de la propuesta. Esto permitirá realizar un juicio de valor para determinar el nivel de logro de los objetivos planteados, el grado de adecuación del proyecto a las necesidades del alumnado y su viabilidad.

Medios:

- Prácticas supervisadas
- Representaciones
- Murales
- Dibujos de los alumnos

Técnicas

- Observación directa y sistemática.
- Análisis documental y de las producciones del alumnado.
- Efectuar grabaciones de video para analizarlas y comprobar la evolución de los niños.

Instrumentos

- Listas de control
- Diario de la docente

La información recogida a través de este proceso y su posterior valoración servirá para enriquecer la propuesta educativa llevando a cabo:

- Una selección metodológica más adecuada.
- Una organización de las tareas más eficiente.
- Una mejor selección de los recursos.
- Una práctica educativa más competente.

6.8. RESULTADOS

Una vez llevada a cabo la propuesta de intervención en el aula, se puede afirmar que ha finalizado con resultados positivos. El especial seguimiento y control sobre Francisco y sobre Luis ha repercutido en que estos puedan seguir el ritmo del aula e interactuar con sus compañeros en igualdad de condiciones.

Las actividades han sido motivadoras y adaptadas tanto a la edad como a las necesidades de los niños. Esto les ha permitido disfrutar de todas ellas al mismo tiempo que se iba cumpliendo el principal objetivo: «favorecer el desarrollo de los procesos de comprensión y de producción lingüística».

Con las actividades de soplo y de motricidad orofacial se ha conseguido que los niños ejercitaran la musculatura que participa en el acto de hablar, ya que tanto Francisco como Luis las han realizado con gran interés y han mantenido la atención en todo momento. Los cuentos e historias, acompañados de personajes atractivos y de altas dosis de gesticulación, han promovido la escucha activa y han permitido sostener la concentración de los dos niños, a los que se les ha sentado cerca de la profesora. Esta, en todo momento, les ha motivado mirándoles, preguntándoles e invitándoles a participar activamente.

Las actividades programadas con el fin de aumentar el vocabulario de los niños han resultado satisfactorias porque han partido de sus conocimientos e intereses. Durante la realización de estas se ha observado que los dos niños reconocían el nombre de los objetos propuestos y a preguntas como «¿Me das el gorro?» o «¿Dónde está el plato?» respondían llevando el objeto, señalando o diciendo «allí» en el caso de Luis.

Se observa una mejora en la comunicación, en la comprensión y en la producción lingüística de ambos niños. Francisco emite vocablos como «Hola», interactúa con sus compañeros y obedece órdenes sencillas que anteriormente no reconocía. Luis dice claramente «Allí», «Agua», «Papá», «Mamá», «Ya está» y comienza a repetir palabras que utilizan las profesoras en el aula.

Debido al progreso observado en los niños durante este mes y al interés que muestran por las actividades, así como a su disfrute, se cree conveniente que esta propuesta se realice de forma habitual en el aula. Como se reseñó en el apartado 6.4. de este TFG, todas las

actividades pueden repetirse a lo largo de los meses en el mismo orden. El modo de proceder sería el mismo para las cuatro primeras actividades y para las cuatro siguientes se seguiría la misma dinámica, pero se habrían de escoger objetos y palabras diferentes. Así, se podría mantener el interés de los niños y se ofrecería un abanico de vocabulario más amplio, con lo que se seguiría favoreciendo el desarrollo de la comprensión y de la producción del lenguaje.

7. CONCLUSIONES

En el presente TFG se ha presentado una propuesta de intervención para estimular el lenguaje y la comunicación en el alumnado que tiene una lengua materna diferente a la utilizada en la escuela. El trasfondo de dicha propuesta no es otro que la búsqueda de una educación de calidad que brinde las mismas oportunidades a todo el alumnado, independientemente de sus características. El maestro de Educación Infantil debe estar atento para detectar posibles dificultades, que en este caso eran idiomáticas y culturales, y adaptar su práctica educativa a las características y necesidades de sus alumnos, siguiendo el principio de atención a la diversidad.

Durante la realización de las prácticas en un colegio que cuenta con alumnado de diversos orígenes culturales y lingüísticos se detectó que esto podía ser una barrera para la correcta integración de dos de los alumnos, se estudiaron los casos y se diseñó una propuesta de intervención adecuada a sus necesidades. Tras su puesta en práctica y el análisis de los resultados obtenidos se puede afirmar que el objetivo general del TFG se ha cumplido ya que se ha conseguido favorecer el desarrollo del lenguaje y de la comunicación en el alumnado de uno a dos años que tiene una lengua materna diferente a la utilizada en la escuela. Todo ello ha facilitado, asimismo, su proceso de integración escolar y social.

Se considera que se han cumplido los objetivos específicos ya que se ha expuesto cómo evoluciona la comunicación en la escuela de niños de uno a dos años con una lengua materna diferente a la oficial, gracias a la recopilación de bibliografía específica, al estudio de casos y a la exposición de resultados. Durante el estudio de los casos pudieron detectarse comportamientos no adecuados en el alumnado que podrían haber sido provocados por diferencias culturales, frustración u otros motivos relacionados con la

imposibilidad de comunicarse. Se diseñó una propuesta de intervención destinada al desarrollo del lenguaje y de la comunicación en este tipo de alumnado y se dio solución con rapidez a pequeños problemas (levantarse antes de finalizada una actividad, no hacer caso) que pudieron haber sido derivados de la falta de entendimiento.

Se han realizado actividades específicas que han partido de los intereses y conocimientos previos de los alumnos. Estos han participado activamente en ellas con lo que han ejercitado los músculos que intervienen en el habla. Además, la motivación ha sido muy alta y han disfrutado de todas y de cada una de las actividades mientras aprendían vocabulario y se estimulaba su comprensión y producción de lenguaje verbal y no verbal.

Esto no significa que no se puedan hacer más cosas y que no se expongan las limitaciones que se encuentran. Las actividades han sido llevadas a cabo en un corto periodo de tiempo y hay que seguir trabajando. Si se decide repetir la propuesta, atendiendo a la recomendación establecida en el apartado 6.8, los resultados podrían ir mejorando a medida que transcurre el tiempo. Sería conveniente seguir observando y analizando los progresos de los niños en el aula, así como su actitud y las relaciones que establecen con sus compañeros y profesoras para detectar posibles problemas que puedan impedir el desarrollo de habilidades comunicativas.

Lo que sí se puede concluir es que para reducir o eliminar las brechas culturales e idiomáticas de las que se ha hablado en apartados anteriores es fundamental la realización de un seguimiento de estos alumnos, la intervención llevada a cabo con ellos de forma metódica y planificada y la implementación de estrategias personalizadas y adaptadas a cada uno. Si se proporciona apoyo en el momento adecuado para cubrir las necesidades de este tipo de alumnado – cada vez más numeroso en las aulas españolas – se conseguirá la igualdad de condiciones que promulga la ley y se favorecerá su desarrollo académico y personal.

8. REFERENCIAS

- Arroyo, M.J. (2011). Las aulas y programas de inmersión lingüística para alumnado extranjero en España. *Segundas lenguas e inmigración*, 5, 114-139.
file:///C:/Users/34617/Downloads/Dialnet-
LasAulasYProgramasDeInmersionLinguisticaParaAlumna-4060330.pdf
- Asensio, M.I. (2018). Enseñar español como Segunda Lengua a alumnos de Educación Infantil: Retos y orientaciones metodológicas. *Doblele*, 4, 108- 121.
https://ddd.uab.cat/pub/doblele/doblele_a2018v4n1/doblele_a2018v4n1p108.pdf
- Bataller, A. (2019). Del concepto de lengua materna al de competencia plurilingüe. Representaciones de la identidad y la enseñanza multilingües a partir de biografías lingüísticas. *Onomázein* 44, 15- 36. file:///C:/Users/34617/Downloads/Dialnet-DelConceptoDeLenguaMaternaAlDeCompetenciaPluriling-6996552%20(1).pdf
- Bernabé, M.M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Hekademos*, 11, 67- 76.
file:///C:/Users/34617/Downloads/Dialnet-
PluriculturalidadMulticulturalidadEInterculturalid-4059798.pdf
- De Las Fuentes. E. y Fernández, M.C. (Coord.) (2015). La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación del docente. *Lengua y migración*, 11 (1), 155-158.
https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/38231/rese%c3%b1a_ense%c3%b1anza_fuentes_LM_2019_11_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- DECRETO 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León.
- Díez, M.C. (2013). *10 ideas clave. La Educación Infantil*. Grao, 17.
- Escandell, M.V., Marrero, V., Casado. C., Gutiérrez, E., Ruiz- Va, P. (2009). *El Lenguaje Humano*. UNED. Editorial Universitaria Ramón Areces.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)

Louzao, M. (2015). Diversidad lingüística y Educación Intercultural. Propuestas de actuación en Educación Infantil. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* 8 (2), 171- 184.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/225927/Louzao.pdf?sequence=1>

Migraciones y cambios de residencia. Operación estadística número 14020 del Plan Estadístico de Castilla y León 2022-2025. Junta de Castilla y León. Consejería de Economía y Hacienda.

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024). *Datos y cifras*. Informe del curso escolar 2024/2025.
file:///C:/Users/34617/Downloads/Datos_y_cifras._Curso_escolar_2024-2025.pdf

Muñoz, B. (2004). La enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua para inmigrantes en contextos escolares. *Educación y futuro. Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 11, 91- 100.

Navarro, M. (2003). Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 26, 321- 347.
https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26_13.pdf

Orden EDU/1492/2004, de 27 de septiembre, por la que se aprueba el Plan de Actuación de las Áreas de Inspección Educativa y Programas Educativos de las Direcciones Provinciales de Educación para el trienio 2004-2007

Pascual, M.A., García, M.S. y Vázquez- Cano, E. (2019). Atención a la diversidad e inclusión en España. *Sinéctica. Revista electrónica de Educación*.
<https://redalyc.org/journal/998/99862930011/html>

- Peralta, J. (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: una visión pragmática constructivista centrada en los contextos. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, (7), 54-66.
file:///C:/Users/34617/Downloads/Dialnet-AdquisicionYDesarrolloDelLenguajeYLaComunicacion-2053242%20(2).pdf
- Pérez, G., Shelly, M.C., Escudé, N., Blanco, P., Sánchez, E. (2010). *Expresión y comunicación*. Altamar.
- Plan de Acogida en Centros para el Alumnado Extranjero. Junta de Castilla y León.
file:///C:/Users/34617/Downloads/Plan%20de%20acogida%20en%20centros%20para%20el%20alumnado%20extranjero.pdf
- Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías. Junta de Castilla y León.
file:///C:/Users/34617/Downloads/Plan%20de%20extranjeros%20minor%C3%A1das%20(1).pdf
- Real Academia Española. (s.f.). Lengua materna. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 29 de enero de 2025, de <https://dle.rae.es/lengua#7A2ivlE>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-1654-consolidado.pdf>
- Ruiz, A. (2011). Trabajar la interculturalidad en Educación Infantil. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 38, 1-10.

9. ANEXOS

ANEXO A

Cuento: *El flequillo de David*

David: (Se dirige a los niños). Hola, soy David.

David: Esperad, que no os veo. (David se intenta retirar el flequillo de los ojos, la maestra y los niños le ayudan soplando).

David: Voy a dar un paseo por la calle. (Canta). La, la, la, la, la. (Se cae) ¡Ay! Me caí, es que no he visto esta piedra.

David: (La maestra y los niños vuelven a soplar para retirarle el flequillo). ¡Gracias!

Paquito: (Se cruza con su amigo David) ¡David!

David: ¿Quién me llama?

Paquito: ¿No me ves? Soy Paquito, tu amigo.

David: (La maestra y los niños soplan el flequillo). Perdona David, no te había visto. Creo que tengo el flequillo demasiado largo.

Paquito: Debes soplar tu flequillo y recogerlo arriba.

David: (La maestra y los niños soplarán y la primera recogerá el flequillo en la parte superior de la cabeza). Muchas gracias, ahora veo mucho mejor, ya no se me cae el flequillo hacia adelante y no me tropiezo.

ANEXO B

Cuento: Mil caritas y yogur

La mascota de la clase se dirige a los niños:

- Hola niños, ¿qué tal estáis?
- El otro día me encontré a un niño que estaba triste. ¿Cómo estaba? (Se pone cara triste sacando los labios hacia afuera)
- Le dije que era muy simpático y se puso contento. ¿Cómo se puso? (Se sonríe elevando las mejillas).
- Le intenté dar un susto y se sorprendió. ¿Cómo se sorprendió? (Se abre mucho la boca).
- No le gustó y se enfadó. ¿Cómo se enfadó? (Se pone cara de enfado).
- Le dije ¿me perdonas? Y me tiró un beso. ¿Cómo me tiró un beso? (Se «lanzan» besos con la boca).
- Le pregunté ¿qué te pasa? Y me dijo que quería comer. ¿Cómo coméis vosotros? (Se hace como que se mastica y se inflan los mofletes).
- Le di un yogur. Le gustó mucho, pero se manchó toda la boca, ja, ja, ja. (La docente se pone yogur alrededor de la boca y se lo quita mediante movimientos circulares con la lengua. A continuación, y utilizando una cucharilla para cada niño, irá colocando el yogur alrededor de la boca de estos. Los animará para que se lo quiten del mismo modo).