



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**Lenguas sin fronteras: una situación de aprendizaje para la
mejora de la competencia lingüística del alumnado de tercer
curso Educación Primaria**

TRABAJO FIN DE GRADO
GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Autora: Silvia Lozano Fernández

Tutora: Vanesa Martínez Valderrey

Palencia, 20 de junio 2025

Agradecimientos

Quiero dar las gracias a todas las personas que han formado parte de este camino y han contribuido de una u otra manera a la realización de este trabajo fin de grado.

En primer lugar, agradezco a Vanesa, mi tutora sin ella esto no habría sido posible. Por su atención, su continua disposición, su constancia, paciencia y su apoyo. Gracias a ella y a sus orientaciones ya que han sido fundamentales para dar forma a este trabajo.

Por otro lado, quiero agradecer a mi familia, por apoyarme siempre que lo necesito, hacerme ver lo que valgo y creer siempre en mí, ellos me hacen ser siempre mejor. Gracias por su cariño y empatía, sin su respaldo nada de esto hubiera sido posible.

Gracias también a mis compañeros y compañeras por el apoyo mutuo, los buenos momentos durante la carrera que lo hicieron todo más llevadero.

Gracias, a mis amigas/os y mi pareja porque ellos son un pilar fundamental y me ayudan a ser feliz, pasar momentos inolvidables, y apoyarme siempre que pueden. Acompañarme en momentos de estrés, motivarme y levantarme cuando había momentos difíciles. Su apoyo y comprensión también ha sido indispensable.

Por último, gracias a todas las personas que han contribuido directa o indirectamente en esta etapa y proceso tan importante para mí. Simplemente,

Gracias.

Resumen

El presente trabajo aborda las dificultades lingüísticas, problemática encontrada muy frecuentemente en las aulas, y que, en una buena parte de los casos afecta a alumnado inmigrante llegado de otros países. Las dificultades lingüísticas o idiomáticas incluyen desde trastornos del habla hasta alteraciones en la capacidad para comunicarse oralmente o en la de comprender el lenguaje. Estos problemas, cuando están derivados de la falta de conocimiento del idioma, además de generar barreras comunicativas y lingüísticas, pueden involucrar diferentes obstáculos socioeducativos. El objetivo del trabajo fue el diseño de una propuesta de intervención didáctica dirigida a favorecer la integración del alumnado con dificultades lingüísticas. La propuesta titulada: «Lenguas sin fronteras: inclusión educativa a partir del lenguaje» gira en torno a una historia que actúa como hilo conductor y a través de la cual se plantean diversas actividades cooperativas, lúdicas y comunicativas, que promueven destrezas como la comprensión y expresión oral, la agilidad lingüística o la convivencia, entre otras. Desde esta propuesta basada en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje se entiende que el lenguaje cumple un papel primordial en la inclusión y por ello resulta indispensable sortear las dificultades relacionadas con este desde edades tempranas.

Palabras clave

Palabras clave: dificultades lingüísticas, interculturalidad, inclusión, intervención educativa, DUA

Abstract

This paper deals with language difficulties, a problem frequently encountered in classrooms and which in a large number of cases affects immigrant pupils from other countries. Linguistic or language difficulties range from speech disorders to alterations in the ability to communicate orally or to understand language. These problems, when derived from a lack of knowledge of the language, in addition to generating communication and linguistic barriers, can involve different socio-educational obstacles. The aim of the study was to design a proposal for a didactic intervention aimed at favoring the integration of pupils with language difficulties. The proposal entitled: “Languages without borders: educational inclusion through language” revolves around a story that acts as a guiding thread and through which various cooperative, playful and communicative activities are proposed, which promote skills such as oral comprehension and expression, linguistic agility and coexistence, among others. From this proposal based on the principles of Universal Design for Learning, it is understood that

language plays a fundamental role in inclusion and therefore it is essential to overcome the difficulties related to it from an early age.

Key Words

Keywords: linguistic difficulties, interculturality, inclusion, educational intervention, DUA.

Índice

1. Introducción	7
1.1. Justificación de la elección del tema.....	7
1.2. Presentación del problema o cuestión analizada.....	8
1.2.1. La exclusión socioeducativa como un problema emergente.....	11
1.3. Relación del trabajo con las competencias del grado	13
1.4. Objetivos	14
2. Fundamentación teórica.....	14
2.1. Dificultades en la adquisición del lenguaje	14
2.2. Modelos explicativos del aprendizaje de la lengua.....	17
2.1.1. Modelos clásicos.....	17
2.2.2. Modelos contemporáneos	19
2.3. Relevancia de la intervención lingüística en el contexto escolar.....	20
2.4. Barreras en la inclusión educativa del alumnado inmigrante en España.....	22
2.4.1. Acceso al sistema educativo	22
2.5. Desde la integración educativa hasta el DUA en materia lingüística	24
2.5.1. Aulas especiales dirigidas a la integración lingüística.....	25
2.6. Metodologías dirigidas a la enseñanza de la lengua	26
3. Propuesta de intervención.....	27
3.1. Contextualización	28
3.1.1. Características del alumnado	28
3.1.2. Características de las personas encargadas de aplicar la situación de aprendizaje.....	29
3.2. Organización, descripción y contenido de la situación de aprendizaje	29
3.2.4. Recursos espaciales, temporales y personales	31

3.3. Desarrollo de la situación de aprendizaje	32
3.3.1. Actividades	37
3.4. Evaluación de la situación de aprendizaje	51
3.4.1. Técnicas, herramientas y productos de evaluación de la situación de aprendizaje	52
4. Conclusión	53
4.1. Cumplimiento de objetivos	54
4.2 Aportaciones y limitaciones.....	56
4.3. Futuras líneas de intervención e investigación	57
Referencias bibliográficas	59
Anexos	69

1. Introducción

A lo largo de este primer apartado introductorio se desarrollan diferentes aspectos que contribuyen a justificar la temática central y la modalidad de este trabajo de fin de grado (en adelante TFG). Más concretamente el lector va a poder observar información sobre las decisiones que han llevado a la autora a elegir el tema, presentando a su vez el estado del arte de la cuestión y las reflexiones fruto de la investigación desarrollada. En un momento final se presentan los objetivos generales, y específicos del TFG, así como las competencias del Grado en Maestro-o- maestra- en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid con las que mayor grado de vinculación tiene el trabajo.

1.1. Justificación de la elección del tema

La elección de este tema, centrado en la inclusión dentro del aula ordinaria de aquel alumnado con dificultades lingüísticas, se fundamenta en el número de niños y niñas que refieren alteraciones en la adquisición del lenguaje debido al desconocimiento del idioma (Baralo, 2011). A este respecto y tomando como referente que esta problemática puede ser el origen de situaciones de exclusión social, el objetivo de desarrollo sostenible (en adelante ODS) número 10 indica que es imperiosa la necesidad de abordar las desigualdades sociales con la finalidad de promover la igualdad de oportunidades. Este argumento subraya la idea de desarrollar políticas educativas que aseguren, no sólo la escolarización de los menores extranjeros, sino que, además, les garanticen una educación de calidad basada en la equidad (Fernández-Batanero, 2004). Sin embargo y como pensará el lector de este TFG, hacer realidad esta idea no es tarea fácil. En definitiva, un sistema educativo en el que aprender a vivir juntos forme parte de un modelo educativo que conecte la inclusión lingüística, implica enseñar una lengua común, pero también valorar y respetar la riqueza cultural y lingüística del alumnado (López-Vélez, 2018).

La importancia educativa de este tema radica en las numerosas barreras que asume tanto el alumnado al encontrarse con un idioma que no es el propio, así como con las dificultades derivadas de este hecho y que, como es natural, se pueden traducir en barreras de aprendizaje, psicológicas y/o emocionales. Todas estas circunstancias indudablemente afectarán a la autoestima de las y los escolares, pudiendo, además, provocar que no alcancen los hitos académicos/lingüísticos esperados para su edad e incluso, yendo un paso más allá, convertirse

en el blanco de situaciones de discriminación dentro del entorno educativo (González y Guinart, 2011).

A la luz de todo lo expuesto hasta el momento, resulta imprescindible asegurar la igualdad de oportunidades para que los y las escolares puedan desarrollar al máximo su potencial como seres humanos, independientemente de su origen, de sus capacidades, o de su nivel socioeconómico.

En suma, no se debe dejar de lado a aquellas familias que enfrentan problemas graves ya sean socioculturales, como el idioma, de discriminación o estigmatización, familiares, de falta de apoyo lingüístico, situaciones de vulnerabilidad o problemas institucionales derivados de las tramitaciones de diferentes papeles. Todos estos aspectos, aunque indirectamente afectan a las y los niños, ya que ellos mismos experimentan cambios y deben de ir adaptándose por lo que el centro educativo se convierte en un lugar de apoyo, seguridad, comprensión y de acompañamiento en su proceso de adaptación a una nueva realidad (Musitu y Estévez, 2016).

Es por todo ello, por lo que el presente TFG se desarrolla tomando como punto de partida las dificultades lingüísticas que se puedan detectar en el aula con base al desconocimiento de la lengua española, pero desde el prisma inclusivo. De esta forma se pretende diseñar una intervención educativa que contribuya a mejorar la competencia lingüística, de todo el alumnado, pero de manera muy especial de quienes presenten dificultades de adquisición del lenguaje.

1.2. Presentación del problema o cuestión analizada

La sociedad, cada vez más diversa, se encuentra marcada por la globalización, los movimientos migratorios y el contacto constante entre diferentes culturas, lenguas y formas de vida. Esta realidad, lejos de ser un fenómeno aislado, es una característica estructural que define a las sociedades contemporáneas. Según Castells (2005), la globalización ha dado lugar a una *sociedad en red* en la que las identidades culturales y lingüísticas se entrelazan, generando un espacio clave en el cual no solo se trate de integrar estudiantes sino de valorar sus aportes como forma de enriquecer el aprendizaje y construir una ciudadanía consciente de la globalidad y solidaria.

En este sentido, la interculturalidad se concibe como:

(...) un modo de convivencia entre las distintas culturas que conforman la sociedad nacional que debe permitir al país asumirse como pluricultural y a los ciudadanos asumir

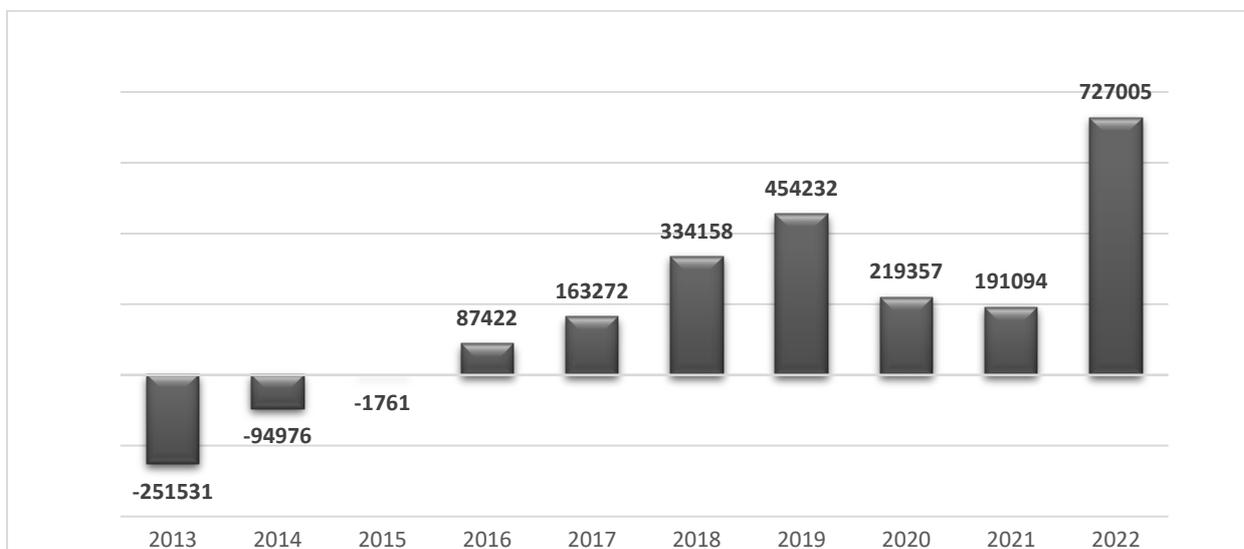
las diferencias y valorarla como algo bueno y enriquecedor, convivencia que debe responder a la situación sociopolítica y económica, a los intereses y necesidades reales de las personas, comunidades y pueblos, garantizando la formación de las capacidades indígenas para asumir los desafíos y compromisos del desarrollo y liberación que demandan los indígenas (Borboa, 2006, p.49).

Dentro del contexto español, la interculturalidad se empezó a imaginar con las migraciones nacionales y, en sus inicios, principalmente con aquellas procedentes de África y Latinoamérica. Sin embargo, no fue hasta el año 2000 cuando el número de inmigrantes comenzó a crecer significativamente. Con el tiempo, esta cifra ha seguido en aumento, y más recientemente, la guerra en Ucrania ha traído a un gran número de estudiantes extranjeros a las aulas. Como es natural todos estos acontecimientos han generado nuevos escenarios entre los que se observa un incremento en las necesidades educativas, que requieren de una atención inmediata (García-Martínez et al. 2015).

Según el Instituto Nacional de Estadística (en adelante INE) la población de España aumentó en 182.141 personas durante la primera mitad del año 2022 y se situó en 47.615.034 habitantes. Este crecimiento se debió a un saldo migratorio positivo de 727.005 personas en 2022, el mayor registrado en los 10 últimos años. En el Gráfico 1 se ve representado el flujo de inmigraciones, desde el año 2013 hasta el 2022, procedentes del extranjero, incluyendo personas de todas las edades y sexos.

Gráfico 1

Inmigraciones efectuadas entre los años 2013 y 2022



Nota: Elaboración propia a partir de INE (2022)

Además, cuando se analiza este saldo migratorio en función del origen, los datos indican que en primer lugar se encuentra la nacionalidad colombiana (152.634 personas), seguida muy de cerca por la ucraniana (85.978) y, finalmente, por la venezolana (72.086) (INE, 2022).

En este mismo orden de cosas Banks (2010) postula, que la educación intercultural es una idea, un movimiento de reforma educativa y un proceso, cuyo principal objetivo es cambiar la estructura de las instituciones educativas. De igual modo, autores como Frazier, (1977) coincide en que es un concepto, un esquema de trabajo, una forma de pensar, un punto de vista filosófico, una orientación de valores, y un conjunto de criterios para tomar decisiones que sirvan mejor a las necesidades educativas de todo el alumnado.

De esta manera la educación intercultural representa un reto y muy especialmente en lo que concierne al conocimiento del idioma. Más concretamente, Edgar Morin (1999) señala que entre los principales obstáculos asociados a la comprensión del idioma con los que se puede encontrar el docente, se encuentran los siguientes:

1. La *polisemia*, se refiere a la pluralidad de significados que puede tener una misma expresión, dependiendo del contexto en el que se use.
2. Los *ritos y cortesías* que usa la otra persona pueden dar lugar a equívocos y situaciones que generan ofensa.
3. La *falta de entendimiento* de los valores tradicionales, de los imperativos éticos e incluso de las propias ideas que se transmiten desde una cultura determinada.

Asimismo, se considera relevante la aclaración realizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008) (en adelante Unesco), en la que se subraya la diferencia existente entre garantizar una educación para todos y promover una educación inclusiva. Así es que, retomando la idea de equidad, la diferencia radica en asegurar la igualdad de acceso a una educación de calidad (Fernández-Batanero, 2004), libre de cualquier tipo de discriminación y para lo que se requiere una profunda transformación del sistema educativo.

En este sentido, en España, las medidas educativas para alumnado inmigrante en situación de vulnerabilidad social no se introdujeron hasta la aprobación de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), en la que se planteó un modelo democrático de escuela de manera general. Posteriormente, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), afirmó que las sociedades actuales otorgan gran importancia a la educación de los y las jóvenes, ya que se considera fundamental para el bienestar individual y

colectivo. A este respecto, la educación se presenta como la clave para desarrollar al máximo sus capacidades, personalidad e identidad, mientras que, para la sociedad, es esencial para transmitir y renovar la cultura, los conocimientos y los valores. Además, fomenta la convivencia democrática, la solidaridad, el respeto a las diferencias y evita la discriminación, con el fin de lograr una cohesión social.

Posteriormente, la actual 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), para reforzar el cumplimiento de los derechos de la infancia, garantizar una educación de calidad sin discriminación y promover la equidad e inclusión, respeto a la diversidad y aprendizaje a lo largo de la vida, subraya la educación en valores como libertad, igualdad, democracia, convivencia, sostenibilidad y ciudadanía activa. Además, promueve la prevención de la violencia, la educación afectivo-sexual, la interculturalidad y la formación para la paz. También resalta la importancia del esfuerzo, la autonomía, la participación de la comunidad educativa y la cooperación entre administraciones para mejorar el sistema educativo.

En este mismo orden de cosas el trabajo que aquí se presenta se vincula directamente con la reflexión sobre la inclusión educativa, abordando las barreras que dificultan su alcance y analizando propuestas para superarlas. En esta línea de pensamiento, el Diseño Universal para el Aprendizaje (en adelante DUA) propuesto en la LOMLOE (2020), se comprende como una estrategia didáctica que puede dar respuesta a la educación inclusiva. Desde esta metodología, el diseño de los materiales educativos, promueven diferentes formas de representación, de implicación y de acción y expresión, esto en definitiva responde al porqué, qué y cómo del aprendizaje. Así se persigue dar una atención integral a la diversidad del aprendizaje del alumnado, así como a las diferentes habilidades sensoriales, motrices, cognitivas, afectivas y lingüísticas (Ruiz Rodríguez, 2019).

1.2.1. La exclusión socioeducativa como un problema emergente

Además de todo lo comentado, las razones de exclusión socioeducativa en el alumnado inmigrante están profundamente arraigadas con varios factores interrelacionados. Uno de los más significativos es el desconocimiento del idioma local, que actúa como una barrera inicial y fundamental para su integración educativa y social. Este obstáculo lingüístico dificulta su participación en el aula y, a su vez, limita su acceso al currículo escolar, generando un retraso en el desarrollo académico y social.

A esto se suma la falta de oportunidades suficientes para paliar este retraso idiomático una vez que llegan a España. Muchos de estos y estas estudiantes no cuentan con programas de refuerzo adecuados o metodologías adaptadas a sus necesidades, lo que agrava su desventaja inicial y los sitúa en situación de vulnerabilidad. Además, las dificultades económicas que habitualmente enfrentan las familias inmigrantes al llegar al país juegan un papel determinante. Estas dificultades pueden traducirse en una menor capacidad para acceder a recursos educativos adicionales, como clases, materiales escolares, o tecnologías necesarias para su aprendizaje (Orozco, 2004).

Sin embargo, desde el modo actual de entender la diversidad, es la escuela la que se adapta para responder a las necesidades del alumnado, la que permanece abierta para el conjunto de la comunidad educativa, en la que claro está, se incluye a las familias (Escribano y Martínez, 2016).

Estos acercamientos hacia una educación inclusiva, protagonizados por el DUA, implican cambios a diferentes niveles, tanto en el propio sistema educativo, como en la formulación de ajustadas políticas educativas. Todos estos cambios nacen de un modelo de pensamiento y entendimiento diferente en cuanto al funcionamiento de los centros educativos, las actitudes y prácticas de los docentes, así como en el establecimiento de relaciones entre los distintos agentes educativos y, como no puede ser de otra manera en las actitudes, sensibilidades y compromisos (Alvarado y Barba, 2016).

Hasta hace relativamente poco tiempo, el único factor de diversidad que se tenía en cuenta en la escuela era la capacidad intelectual, entendida como algo innato y estático. Sin embargo, la evolución y los avances sociales y científicos han hecho posible que hoy se tengan en cuenta otros muchos aspectos. Por todo ello la escuela tiene que ser flexible para que, dentro de ella, tenga cabida el alumnado de hoy, con diferentes intereses, motivaciones y capacidades para aprender en detrimento de situaciones de exclusión socioeducativa. La escuela, siguiendo a Ruiz-Quiroga (2010), por lo tanto, deberá adaptarse al alumno y no al contrario, como tradicionalmente ha venido ocurriendo (Ruíz-Quiroga, 2010).

Como conclusión se puede decir que trabajar en la integración escolar lingüística no solo contribuye a mejorar el rendimiento académico de quienes se ven afectados por la problemática, sino que también facilita la inclusión social, reduciendo, a su vez, las tasas de abandono escolar. Es por ello por lo que una educación inclusiva no solo beneficia a estos

estudiantes, sino que también enriquece a toda la comunidad educativa al promover valores de equidad, tolerancia y cohesión social.

1.3. Relación del trabajo con las competencias del grado

Las competencias que han guiado la elaboración del TFG se extraen de la Memoria del Plan de Estudios del Título de Grado Maestro-o- maestra- en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid. A este respecto se han seleccionado las competencias específicas más relacionadas con el presente TFG (Universidad de Valladolid, 2010, pp.31-41).

- Conocer y comprender las características del alumnado de primaria, sus procesos de aprendizaje y el desarrollo de su personalidad, en contextos familiares sociales y escolares.
- Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad del alumnado.
- Conocer en profundidad los fundamentos y principios generales de la etapa de primaria, así como diseñar y evaluar diferentes proyectos e innovaciones, dominando estrategias metodológicas activas y utilizando diversidad de recursos.
- Conocer y comprender la función de la educación en la sociedad actual, teniendo en cuenta la evolución del sistema educativo, la evolución de la familia, analizando de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad, buscando mecanismos de colaboración entre escuela y familia.
- Potenciar la formación personal facilitando el autoconocimiento, fomentando la convivencia en el aula, el fomento de valores democráticos y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad, rechazando toda forma de discriminación.
- Utilizar el lenguaje como herramienta al servicio de la comunicación y de la comprensión de la realidad desarrollando al mismo tiempo las habilidades y destrezas necesarias para la interpretación y creación de textos literarios
- Participar de una manera adecuada y efectiva en diversas situaciones de comunicación vinculadas a la labor docente en el ámbito de la enseñanza de la lengua castellana, promoviendo al mismo tiempo el desarrollo curricular del área de lengua castellana y literatura.

1.4. Objetivos

Este TFG, formula un total de cuatro objetivos, uno general y tres específicos. Más concretamente el *objetivo general* es el de diseñar una intervención educativa dirigida a promover y mejorar la competencia lingüística del alumnado de tercer curso de Educación Primaria.

Los *objetivos específicos* son los siguientes:

1. Analizar las barreras socioeducativas del alumnado inmigrante derivadas del desconocimiento del idioma.
2. Examinar los principales problemas lingüísticos que enfrenta el alumnado inmigrante en contextos escolares.
3. Identificar estrategias educativas dirigidas hacia la integración lingüística y social de alumnado con dificultades idiomáticas.

2. Fundamentación teórica

En este apartado se presenta el marco teórico que fundamenta el desarrollo del trabajo, sirviendo, a su vez como justificación para la intervención que se expone en el tercer apartado. En un primer momento se definirán las principales dificultades del lenguaje que se observan en el ámbito escolar y se hablará sobre la inclusión educativa y la diversidad cultural, incluyendo autores y teorías relevantes sobre el aprendizaje del lenguaje, así como la relevancia de la intervención lingüística en el contexto escolar. A continuación, se presentarán las principales barreras lingüísticas y educativas del alumnado inmigrante dentro del sistema educativo español. Por último, se detallará la situación actual en España junto con algunas estrategias de intervención educativa lingüística para alumnado inmigrante, desarrolladas con anterioridad a la elaboración de este TFG.

2.1. Dificultades en la adquisición del lenguaje

En un aula ordinaria se observan diferentes ritmos de aprendizaje. Y en el tema que atañe en este TFG hay casos de menores que por diversas circunstancias evidencian dificultades en la adquisición del lenguaje, en relación con lo esperado para su edad y/o nivel de desarrollo. Sin embargo, no se encuentra consenso, y es que la revisión de la literatura subraya que son diferentes los parámetros que influyen en el proceso de desarrollo del lenguaje, y que estos

pueden verse influenciados por la corriente de pensamiento del momento o por las ideas de los autores que se consulten.

No obstante, el lenguaje se presenta como un elemento indispensable para establecer relaciones y vínculos sociales. Diferentes autores como Peña-Casanova (2006) destacan que el lenguaje constituye la envoltura material del pensamiento y el principal medio para que las personas puedan comunicarse. Este proceso se realiza a través de un sistema de codificación de diferentes códigos y registros que requiere de la puesta en marcha de mecanismos mentales complejos. Además, el lenguaje es crucial en el funcionamiento cognitivo o en el desarrollo de la personalidad, así como la evolución individual (Peña-Casanova, 2006).

En términos generales se puede decir que el lenguaje está formado por tres componentes: el fónico (pronunciación), el léxico (vocabulario) y la gramática (morfología y sintaxis). Estos tres componentes están relacionados entre sí y, dependen, como se apuntaba anteriormente, de la evolución del propio individuo.

Teniendo en cuenta los tres componentes del lenguaje, los trastornos o alteraciones del lenguaje pueden adoptar diferentes formas en función de sus características definitorias. Cuetos et al. (2018) indican que son tres los tipos de trastornos del lenguaje:

- 1) Trastorno del lenguaje receptivo: cuando la persona no entiende lo que le dicen.
- 1) Trastorno del lenguaje expresivo: cuando la persona presenta dificultades en la expresión sintagmática del mensaje.
- 2) Trastorno mixto del lenguaje: cuando se presentan dificultades tanto en la expresión como en la elaboración de ideas y mensajes y en su comprensión.

Bishop (2014) por su parte postula que los trastornos del lenguaje pueden dividirse en dos:

- 1) Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), que afecta a niños sin déficits neurológicos evidentes.
- 2) Trastornos del lenguaje asociados a otras condiciones, como el autismo, la discapacidad intelectual o lesiones cerebrales.

Asimismo, la clasificación de los trastornos del lenguaje varía según la perspectiva de distintos autores y enfoques teóricos, sin embargo y teniendo en cuenta las actuales corrientes de pensamiento y los diferentes avances científicos, todas las dificultades del lenguaje pueden reflejarse en otras áreas sociales o académicas, ya que el entorno contribuye al desarrollo de los individuos y la formación lexical dinámica les permite socializar, intercambiar ideas, opiniones y estructurar la memoria a corto y largo plazo. Y en este mismo sentido, las

manifestaciones de los trastornos del lenguaje se reflejan en la lectura, la conciencia y memoria fonológica, pudiendo presentarse, además, alteraciones en la escritura (Romero et al. 2011).

No obstante, conviene clarificar que estas dificultades no afectan de forma homogénea a toda la población, si no que existen grupos con una mayor susceptibilidad a desarrollar alteraciones lingüísticas, en este sentido en la Tabla 1 se presenta una clasificación de la población que se encuentra en riesgo de padecer dificultades en el lenguaje.

Tabla 1

Población susceptible de riesgo de padecer una alteración del lenguaje

Características de la población con alteraciones en el lenguaje
Con riesgo establecido, de carácter biológico o ambiental.
Con antecedentes familiares de alteraciones en el lenguaje.
Con otitis o infecciones respiratorias frecuentes (dos primeros años etapa de mayor adquisición de vocabulario).
Con bajo tono de los órganos fonoarticulatorios: respiradores bucales, protrusión lingual, sin control del babeo (más de 24 meses), uso prolongado del chupete o que se chupan el dedo (pasados los 15 meses).
Con problemas de alimentación, succión, paso de líquido a papilla (atragantamiento) o a la masticación.
Con inquietud o muy independientes, tienden a ir a lo suyo, no responden a su nombre, con dificultades o desinterés en la relación social o con rabietas incontroladas.
Con dificultad en la fluidez de su habla más allá de los cinco años, prestando especial atención en edades más tempranas.
Inmersos en un entorno bilingüe, con dificultad de relación con sus iguales o para comunicarse en distintos entornos.
Excesivamente tranquilos, en los que los hitos motores emergen retrasados o enlentecidos para su edad

Nota: Fuente: González y García (2019, p. 3).

Tal y como se refleja en la Tabla 1 los grupos de población con mayor riesgo de desarrollar alteraciones en el lenguaje apuntan diversas hipótesis que van desde una predisposición genética, hasta aspectos relacionados con la conducta, con la socialización, así como la influencia de factores contextuales.

Para concluir no se debe olvidar que, a pesar las dificultades que se observan con respecto al lenguaje, la inclusión y la diversidad deben de ser dos pilares de la educación actual. Y es que, aunque no existan soluciones mágicas que culminen con los problemas y las dificultades, teniendo en cuenta una serie de actuaciones y principios educativos, hay más posibilidad de

acercarse a dar una respuesta más acertada a las diferentes necesidades que pueda presentar el alumnado (Fernández-Batanero, 2006).

2.2. Modelos explicativos del aprendizaje de la lengua

Como se ha venido apuntando a lo largo de este trabajo son numerosas las corrientes de pensamiento que se dirigen a explicar cómo se produce el aprendizaje, y en este caso del lenguaje.

2.1.1. Modelos clásicos

Dado el interés suscitado, dentro de la psicología educativa destaca el modelo cognitivo que analiza las representaciones mentales en las cuáles se incluye la lengua. Este enfoque surgió en los años cincuenta, más exactamente en 1956, momento en el que se comenzaba a abandonar las ideas predominantemente conductistas, y que sostenían que el lenguaje se adquiere por condicionamiento operante. Esto, en definitiva, explica que los infantes aprenden palabras y estructuras lingüísticas mediante refuerzos positivos y negativos, es decir, repitiendo lo que escuchan y recibiendo aprobación o corrección de su entorno (Skinner, 1983). A partir de estos mimbres, el modelo cognitivo despertó un gran interés y aún hoy continúa haciéndolo. El argumento que defendía Piaget (1964) en sus postulados era que la adquisición del lenguaje estaba ligada al desarrollo cognitivo del menor, y que, por lo tanto, surge como resultado del aumento de la capacidad mental, del desarrollo de conceptos y de la madurez de diferentes estructuras mentales. Dentro de este modelo destacan los trabajos de Ausubel (1949-1976) quien postula que para que se dé un verdadero aprendizaje significativo se han de relacionar conocimientos nuevos con los que ya se han adquirido previamente (Maqueo, 2010).

En el otro extremo la teoría sociocultural desarrollada en los años 20 por Lev Vygotsky relaciona de forma integrada el aprendizaje, el desarrollo psicológico, la educación y la cultura. (Maqueo, 2010). Y sostiene que el medio sociocultural tiene un papel crucial y determinante en el desarrollo del ser humano, enfatizando el papel del contexto social y la interacción en el aprendizaje del lenguaje, ya que la transmisión de los conocimientos de la cultura se realiza a través del lenguaje, por lo tanto, el lenguaje es lo que influye definitivamente en el desarrollo de la mente. Según su teoría los menores desarrollan el lenguaje a través de la interacción con otras personas y es exterior en forma y función, para posteriormente interiorizarse hasta que se convierte en pensamiento verbal (Vygotsky y Cole, 1981).

Sin embargo, para Krashen (1985) la adquisición del lenguaje no es lo mismo que el aprendizaje de una lengua. Mientras que la adquisición es el proceso espontáneo de entender las reglas naturales del lenguaje, el aprendizaje, supone el desarrollo del conocimiento de la segunda lengua a través de un estudio formal. Además, indica que en el aprendizaje de una segunda lengua se deben tener en cuenta dos términos *input* que es el lenguaje oral y escrito que se enseña al estudiante, sirviendo como referencia de las reglas que está aprendiendo y por otro lado *intake* que es parte del *input* que es la información que el educando procesa y asimila durante su aprendizaje (Krashen, 1985).

Entre estos aspectos se encuentra el enfoque conductista, que considera al estudiante como una máquina que genera lenguaje. En este modelo, el *input* se proporciona a través de estímulos y retroalimentación, de manera que la interacción entre ambos facilita el aprendizaje y la creación de hábitos. Por otro lado, el enfoque nativista o mentalista que sostiene que la mera exposición al lenguaje no es suficiente para lograr una adquisición efectiva. En este modelo, el *input* se percibe como un elemento que solo activa y pone en marcha los mecanismos internos del aprendizaje (Skinner 2021).

Asimismo, dentro de teorías clásicas del lenguaje cobra relevancia el enfoque innatista con el que Chomsky propuso que los seres humanos cuentan con un dispositivo que los predispone hacia la adquisición del lenguaje. Chomsky (1970) planteó que todas las lenguas comparten una estructura subyacente común, más allá de sus diferencias superficiales. Destacó que las y los niños pueden formar oraciones que nunca han escuchado antes, hecho que descarta la posibilidad de que simplemente las imiten. Además, los errores gramaticales que cometen los menores no siempre son reflejo de las inconsistencias de los adultos, aspecto que desafió los postulados del modelo conductista en lo relativo a la adquisición del lenguaje. Según esta teoría existe una gramática universal, es decir una serie de principios lingüísticos innatos que son comunes para todas las lenguas (Chomsky, 1970).

El enfoque pragmático propuesto por Bruner y Watson (1983) busca una alternativa que integre el constructivismo y el interaccionismo. Este enfoque pone énfasis en la función y el uso del lenguaje en su proceso de adquisición, dado que la comunicación es esencial para el desarrollo y la sociedad le otorga un papel fundamental. Gracias a esto, las y los niños tienen un acceso privilegiado al lenguaje, ya que su entorno lingüístico, especialmente la familia, organiza de manera sistemática su exposición a este. Desde una edad temprana, se dan oportunidades estructuradas para que el niño participe en interacciones comunicativas, conocidas como procedimientos lingüísticos significativos. La relación con factores externos, en particular la

comunicación prelingüística, es clave desde el nacimiento, marcando el inicio del proceso de adquisición del lenguaje y su posterior desarrollo. Bruner et al. (1983) introducen el concepto de «formatos» para referirse a estructuras repetitivas de interacción entre el adulto y el niño, que sirven como base para el aprendizaje del lenguaje. Estas situaciones predecibles, organizadas frecuentemente por los adultos, facilitan la participación del niño en intercambios comunicativos. Esto en definitiva es que, a través de diversas estrategias de apoyo, los adultos guían gradualmente al niño en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas.

2.2.2. Modelos contemporáneos

Por otro lado, uno de los enfoques actuales de la adquisición del lenguaje es el comunicativo o enfoque nocional funcional que se basa en la idea de que el principal objetivo del aprendizaje de una lengua es la capacidad de comunicarse en ella en una variedad de situaciones. Este enfoque subraya que la lengua es un instrumento de comunicación, y su aprendizaje debe iniciarse desde el primer momento de forma natural, utilizando la lengua como medio de expresión en contextos reales. En este enfoque, el estudiante no solo aprende a hablar la lengua, sino también a usarla de forma efectiva en la vida cotidiana, desarrollando competencias en lectura, escritura y especialmente, en expresión oral y comprensión auditiva (Richards et al., 2001).

Además, se hace referencia a la necesidad de que el docente adapte su lenguaje para facilitar la competencia comunicativa, entendida como la capacidad de usar el lenguaje de manera efectiva en distintos contextos sociales, considerando no solo la estructura gramatical, sino también aspectos pragmáticos, socioculturales y discursivos (Littlewood, 1998). El objetivo de este enfoque es, además, de comprender y producir mensajes correctos, adaptarse a las exigencias sociales y culturales (Ortega, 2014). Esto en definitiva implica, más allá del código lingüístico, la habilidad de saber que expresar, a quien, en qué momento y de qué manera (Pompa y Pérez, 2015).

En el otro extremo se encuentra el enfoque intercultural, el cual se basa en la idea de que la cultura es un concepto complejo que abarca tanto aspectos materiales como espirituales, influyendo en la identidad cultural y la forma en que los grupos humanos se relacionan con el mundo (Vallespir, 1999). La cultura es aprendida a través de la socialización y se manifiesta en símbolos, costumbres, valores y normas.

Los objetivos del enfoque intercultural incluyen el respeto y la tolerancia hacia las distintas visiones del mundo, la valoración de la diversidad cultural y el fomento de una reflexión crítica sobre las propias culturas (Vallespir, 1999). Además, se subraya la importancia de integrar tanto los aspectos lingüísticos, como culturales en la enseñanza de una segunda lengua, reconociendo que la lengua no solo refleja estructuras gramaticales, sino también valores y actitudes de una cultura (Kahle et al, 2000).

Por lo tanto, el aprendizaje de una lengua implica comprender no solo su estructura, sino también el contexto sociocultural que influye en su uso. Esto requiere de una competencia intercultural, que va más allá de la competencia comunicativa y fomenta el análisis crítico de las normas y valores de diferentes culturas (Williams et al, 1999). Según este enfoque, las actividades didácticas deben facilitar la interacción entre culturas, favoreciendo el respeto mutuo y la reflexión sobre las diferencias culturales (Byram, 1997).

2.3. Relevancia de la intervención lingüística en el contexto escolar

Tal y como se refería en el apartado introductorio de este trabajo, la sociedad actual tiene un indiscutible carácter intercultural derivado del movimiento migratorio, hecho que provoca no solo la convivencia de diversas culturas, sino también de distintas lenguas. Autores como Porto destacan que una educación enfocada en la ciudadanía intercultural contribuye al desarrollo de la sensibilidad cultural, el pensamiento crítico, la comparación entre distintas culturas y la reflexión sobre ellas (Díaz y Rascón, 2024; Porto y Byram, 2022). En este sentido, la escuela no se puede mantener al margen, sino que ha de ser proclive y aplicar cambios que se adapten a las nuevas exigencias derivadas de este escenario. Estos cambios, según Muntaner, (2019) han de dirigirse a cumplir un doble objetivo: 1) ofrecer una educación dirigida al conjunto del alumnado, evitando la exclusión de cualquier estudiante; y 2) responder a las necesidades individuales que favorezcan y enriquezcan el aprendizaje.

Del mismo modo es elemental tener en cuenta que el lenguaje no solo es un instrumento necesario para comunicarse, sino que, además, es indispensable para el establecimiento de relaciones y para el propio aprendizaje, aunque hay que ser conscientes de que no todos los niños y niñas lo desarrollan al mismo ritmo y de la misma forma (Muntaner, 2019). Según García-Hoz (1964), el lenguaje es una herramienta esencial en todas las actividades escolares, por lo que su enseñanza debe ser un objetivo prioritario para todo el alumnado, independientemente de si su lengua materna es la que están aprendiendo. Del mismo modo, la Unesco (2012, p.1 señala que «(...) el lenguaje es clave para la inclusión. Está en el centro de

la actividad humana, la autoexpresión y la identidad. Reconocer la importancia que las personas otorgan a su propia lengua fomenta una participación genuina en el desarrollo, logrando resultados duraderos».

Además, la exposición a distintos idiomas desde las primeras edades permite a los estudiantes establecer conexiones entre las estructuras lingüísticas y comprender mejor el funcionamiento de las lenguas. Adicionalmente, trabajar con diferentes idiomas en un aula intercultural, despierta el interés colectivo y fortalece el respeto hacia las diversas formas de comunicación (Siqués, 2006). Por ello, los docentes deben contar con la formación adecuada y disponer de recursos suficientes que les permitan integrar la diversidad lingüística en su enseñanza, pero también conocer los aspectos culturales asociados a cada lengua, así como las dificultades que pueden manifestar los estudiantes en este proceso. Y es que como afirman Cassany et al, 2014: «(...) la cultura juega un papel imprescindible en la adaptación del ser humano a su entorno, por lo que su enseñanza debe ser parte esencial del aprendizaje de una lengua» (p.538). Es por ello por lo que la diversidad lingüística debe integrarse en el currículo de manera transversal (Siqués, 2006), vinculándola con áreas del conocimiento como la literatura, la historia y la geografía. Algunas actividades que se podrían incorporar en el aula, podrían ser la investigación de dialectos regionales, la celebración de días internacionales del idioma, o la invitación de hablantes nativos de otra lengua a compartir sus experiencias cuando llegaron al país, entre otras.

En este mismo orden de cosas, se hace necesario que las dinámicas de enseñanza-aprendizaje incluyan actividades y estrategias didácticas que permitan, tanto a los y las estudiantes que dominan la lengua como a los que no, potenciar su capacidad lingüística en todos ellos, y así promover el respeto y la igualdad entre todos (Díaz y Rascón, 2024). Sin embargo y a pesar de que se reconoce la necesidad de mantener y valorar la lengua y cultura de origen de los estudiantes inmigrantes, muchos docentes aún no implementan de manera sistemática estrategias para promover la diversidad lingüística en el aula, aspecto que ve mermada una enseñanza inclusiva y plurilingüe. A este respecto cabe destacar que es imprescindible que los docentes reciban formación en la gestión de la diversidad lingüística y cultural para crear un ambiente de aprendizaje inclusivo.

En conclusión, se puede decir que la relevancia de una enseñanza de idiomas basada en la diversidad y la interculturalidad mejora las habilidades comunicativas del alumnado, así como el fortalecimiento de su capacidad social, su sensibilidad cultural y su apertura hacia nuevas experiencias lingüísticas, para convertirse en ciudadanos capaces de desenvolverse en el

mundo actual, donde la comunicación y el respeto por la diferencia son la clave (Gómez y Bobadilla, 2024).

2.4. Barreras en la inclusión educativa del alumnado inmigrante en España

Tal y como se ha referido anteriormente, las barreras que un estudiante puede enfrentar en su proceso de adaptación a un nuevo país van a estar mediadas por lo social, cultural, lo lingüístico y lo psicológico.

2.4.1. Acceso al sistema educativo

Durante el curso académico 2021/2022 el número de estudiantes extranjeros matriculados en el sistema educativo español no universitario se situó en 882.814, cifra que supone un 11% del estudiantado total y un 15% del total de extranjeros. Asimismo, las cifras de escolarización evidenciaron que el 73% del alumnado era de origen español frente al 49% de población inmigrante, siendo estos últimos, además los que con mayor frecuencia asisten a centros de titularidad pública (Fundación Ramón Areces, 2022).

Esta presunta desigualdad en el acceso, puede estar determinada porque la población inmigrante, según el Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, afronta obstáculos implícitos derivados del propio movimiento migratorio (Mahía y Medina, 2022): 1) estrés por aculturación derivado de la crianza y educación en un entorno distinto al del país de acogida y a menudo con otro idioma; 2) estrés por reasentamiento vinculado con las dificultades para acceder a una vivienda digna, la precariedad económica y la falta de redes de apoyo socioemocional; y 3) estrés por exclusión social, asociado al sentimiento de aislamiento o el rechazo derivado de la hostilidad en la sociedad de acogida.

2.4.2. Multiculturalidad y proceso migratorio

La comunicación entendida desde la interacción de diferentes culturas puede resultar conflictiva cuando en lugar, de entender la fusión de culturas, se adopta un enfoque multicultural (García-Canclini, 2004). A este respecto, además, de las barreras lingüísticas se anteponen los déficits en el plano funcional de la comunicación, es decir, dificultades para manejar diferentes códigos en diversos contextos, ya que en cada cultura hay unas costumbres (Olivencia y Pérez, 2012). Esta construcción de sentido y significado solo se pueden comprender con un profundo conocimiento de la cultura de origen.

Es en este punto en el que cobran una especial importancia las dificultades derivadas de las diferentes formas que adopta el lenguaje, requieren prestar especial atención, por ejemplo, a la conversación coloquial ya que esta es la modalidad discursiva que más se usa en el plano social, por lo que comprender la cultura de ese género interaccional y saber desenvolverse en determinadas situaciones es indispensable (Abelda y Fernández-Colomer, 2006).

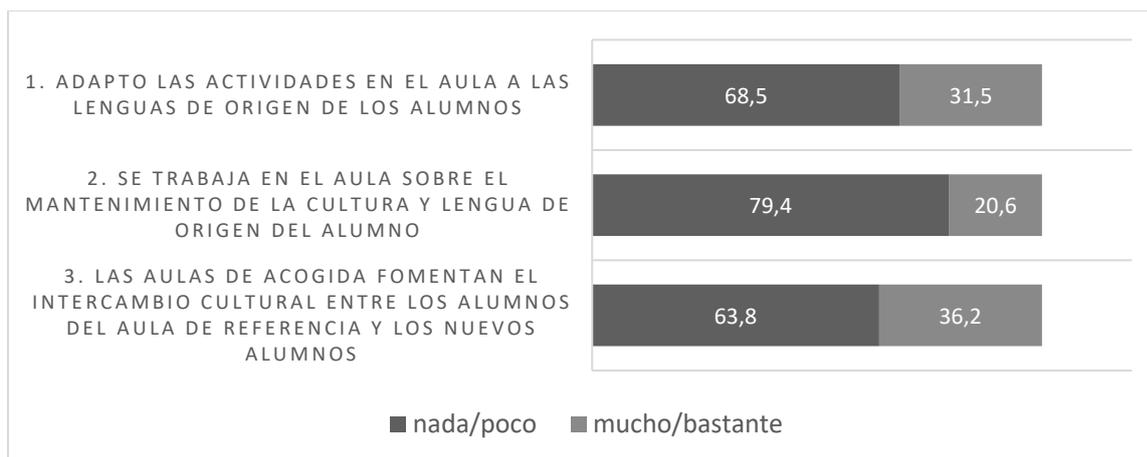
De la misma manera, cabe considerar que los procesos migratorios pueden afectar negativamente al aprendizaje y es que cuando un estudiante cuenta con unos buenos niveles de autoestima y una buena imagen de sí mismo estará más motivado y tendrá mayor facilidad para aprender otra lengua (Krashen, 1989). Es por ello por lo que no se debe obviar que muchos estudiantes pueden llegar con problemas psicológicos derivados de experiencias traumáticas que han vivido y para lo que se hace necesario proporcionarles programas de apoyo emocional que promuevan su bienestar (Batanero, 2006).

2.4.3. Actitudes del profesorado

En otro orden de cosas son numerosos los autores que comentan que queda un largo recorrido para integrar de forma adecuada al alumnado inmigrante. Más concretamente Boussif, et al (2024) desarrolló un estudio con 201 docentes de 5 centros escolares con aula de acogida pertenecientes a la Comunidad Autónoma de la región de Murcia. En la Figura 1 se puede observar que la mayoría de los participantes (79.4%) señaló que rara vez o nunca trabajaban en el aula para mantener y fomentar la cultura y la lengua de origen de los alumnos, mientras que solo un 20.6% afirmó hacerlo con frecuencia. Además, el 68.5% indicó que no adaptaba las actividades a las lenguas de origen de los estudiantes, en contraste con un 31.5% que sí lo hacía. Por último, el 63.8% consideró que las aulas de acogida apenas fomentaban el intercambio cultural entre los nuevos estudiantes y sus compañeros, mientras que el 36.2% creía que sí se promueve.

Figura 1

Resultados de las cuestiones sobre las actitudes del profesorado en la adaptación cultural y a la lengua de origen de sus metodologías docentes.



Nota: Fuente: Boussif, et al (2024, p.9).

2.5. Desde la integración educativa hasta el DUA en materia lingüística

En 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) la inclusión se convierte en uno de los principios destacados, eliminando, entre otras, las barreras que pueden limitar el acceso a alumnado que se encuentre en situación de vulnerabilidad socioeducativa, cultural y socioeconómica.

Más relacionado con la temática central de este TFG, la LOMLOE (2020) busca formar en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural mediante la formación del profesorado y sin olvidarse de dotar de recursos para la detección temprana de las necesidades educativas del alumnado.

En este mismo orden de cosas, el Diseño Universal para el Aprendizaje (en adelante, DUA), recogido en esta misma ley, se presenta como una metodología dinámica que propone la práctica de la enseñanza basada en tres principios fundamentales (Pastor, 2019), tal y como se puede ver en la Tabla 2.

Tabla 2

Síntesis del modelo DUA: principios y pautas

Principios		
Proporcionar múltiples formas de implicación	Proporcionar múltiples formas de representación	Proporcionar múltiples formas de acción y expresión
Pautas		
Proporcionar opciones de interés	Proporcionar opciones para la percepción	Proporcionar opciones para la acción física

Pautas		
Proporcionar opciones para sostener esfuerzo y persistencia	Proporcionar opciones para el lenguaje, expresiones matemáticas y símbolos	Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación
Proporcionar opciones para la autorregulación	Proporcionar opciones para la comprensión	Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas

Nota: Fuente: Pastor, (2019, p. 7).

Desde este enfoque, se persigue que tanto los procesos de aprendizaje sean accesibles, como que los entornos sean adaptables atendiendo, desde un primer momento, la diversidad de todo el alumnado (Pastor, 2012).

2.5.1. Aulas especiales dirigidas a la integración lingüística

La creciente incorporación de alumnado de procedencia extranjera supone un incremento de necesidades educativas, derivadas de esta diversidad de origen y cultural o por el desconocimiento parcial o total de la lengua vehicular de España (Echeverría y Castaño, 2015). Así, es como han surgido, en cada Comunidad Autónoma (en adelante CC. AA) aulas especiales para enseñar la lengua oficial a quienes acaban de llegar al país y no la dominan. Y aunque cada comunidad autónoma haya desarrollado su propio modelo, con diferente nombre y enfoque y sin una coordinación común, su existencia refleja el esfuerzo compartido por atender a alumnado extranjero (Ver Tabla 3).

Tabla 3

Nombre de las «aulas especiales» para alumnos extranjeros en las distintas Comunidades Autónomas.

Comunidades autónomas	Nombre del aula o del dispositivo
Andalucía	Aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL)
Aragón	Aulas de español para Alumnos inmigrantes
Asturias	Aulas de acogida y Acceso al currículo. Aulas intensivas de inmersión lingüística
Baleares	Programa de Acogida Lingüística y Cultural (Programa PALIC)
Canarias	Apoyo Idiomático
Cantabria	Aulas de Dinamización Cultural. Coordinadores de Interculturalidad. Equipo Interculturalidad
Castilla-La Mancha	Equipos de Apoyo Lingüístico
Castilla y León	Programa de Adaptación Lingüística y Social (Programa ALISO)

Comunidades autónomas	Nombre del aula o del dispositivo
Cataluña	Aulas de Acogida
Euskadi	Programa de Refuerzo Lingüístico
Extremadura	Plan Experimental de Mejora para Centros de Atención de Educación Preferente
Galicia	Grupos de Adquisición de Lenguas
La Rioja	Aulas de Inmersión Lingüística
Madrid	Aulas de Enlace
MEC (Ceuta y Melilla)	Plan de Apoyo y Escolarización Extraordinaria
Murcia	Aulas de Acogida
Navarra	Programas de Inmersión Lingüística
País Valenciano	Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE)

Nota: Fuente: Echevarría y Castaño (2015, p. 13).

Como se ha mencionado anteriormente la normativa sobre la atención lingüística a estudiantes varían según la comunidad autónoma, reflejando un enfoque temporal ante un fenómeno considerado transitorio, y es así como suelen carecer de coordinación y efectividad en la práctica diaria, generando una desconexión entre las políticas y las necesidades reales del alumnado, lo cual contempla que en la mayoría de casos la estancia en las aulas especiales tiene un límite de tiempo pero debería aumentarse o adaptarse a las necesidades del alumno (Fernández-Echeverría, et al, 2011).

Resulta imprescindible incidir en mejorar esta situación, pues la existencia de un proceso de acogida adecuado es fundamental para garantizar una inclusión efectiva. Es esencial proporcionar información clara y apoyo oportuno, así como continuar desarrollando e implementando planes de enseñanza de idiomas diseñados específicamente para dotar al alumnado de las herramientas lingüísticas necesarias que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito educativo y social. Solo a través de una intervención pedagógica estructurada y una formación docente especializada será posible favorecer una integración plena y equitativa (Rivero, 2023).

2.6. Metodologías dirigidas a la enseñanza de la lengua

Las estrategias metodológicas se refieren a las intervenciones pedagógicas desarrolladas por el docente con la intención de incrementar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como un medio a través del cual desarrollan la inteligencia, afectividad, la conciencia y las competencias para actuar en la sociedad actual. Aplicándose estrategias metodológicas en la

enseñanza de la lengua los estudiantes pueden construir un aprendizaje significativo (Rivas Cedeño, 2015). Entre todas ellas se ha centrado la atención en cuatro tipos de estrategias metodológicas:

- 1) El aprendizaje-servicio (ApS) supone una herramienta clave para la integración del alumnado inmigrante, ya que facilita la adquisición de conocimientos junto con valores sociales. Además, contribuye al desarrollo personal, social, cívico y ético de los estudiantes, promoviendo el liderazgo, la empatía y la responsabilidad (Mendía Gallardo, 2017).
- 2) El aprendizaje basado en problemas es otra estrategia didáctica que busca que el estudiante adquiera conocimientos a partir de la resolución de problemas reales dentro de su contexto. Según Solaz et al. (2011) esta metodología fomenta el desarrollo de habilidades como el análisis, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, la metacognición y el aprendizaje autorregulado, entre otras.
- 3) El aprendizaje basado en proyectos permite a los estudiantes desarrollar diferentes estilos de aprendizaje y habilidades en un entorno diverso, fomentando la exploración de intereses personales dentro del currículo y aprovechando las fortalezas individuales para alcanzar mejores resultados. Uno de los efectos de esta metodología es que fortalece el aprendizaje a largo plazo, permite la integración y cooperación, asimismo, el trabajo en equipo y competencias prácticas de esta cultura para la vida real (Serna y Díaz, 2013).
- 4) El aprendizaje cooperativo permite a los estudiantes comprender los conceptos a través de la discusión y la resolución de problemas en grupo, promoviendo una auténtica interrelación. Kagan (1990) propone que es fundamental incorporarlo en las aulas para preparar a los estudiantes para un mundo cada vez más interdependiente, tanto social como económicamente.

Y así, Villalpando (2011) propone que las metodologías de enseñanza desempeñan un papel fundamental en la práctica docente ya que requieren analizar los métodos aplicados en el proceso educativo y su impacto en el aprendizaje del alumnado

3. Propuesta de intervención

A lo largo de este apartado se van a encontrar tres secciones fundamentales. En primer lugar, se ofrece una introducción general sobre la propuesta de intervención, en la que se destacan las

particularidades del alumnado, así como datos relevantes del centro educativo y su contexto. A continuación, en el segundo apartado, se abordan elementos vinculados a la planificación y contextualización de la intervención, incluyendo los objetivos, las competencias a desarrollar y la temporalización. Finalmente, se describen las sesiones y actividades que conforman la situación de aprendizaje.

3.1. Contextualización

La intervención «Lenguas sin fronteras: inclusión educativa a partir del lenguaje» diseñada en forma de situación de aprendizaje busca incluir lingüísticamente a todo el alumnado del aula, tanto aquellos que tienen dificultades, como los que desconocen el idioma y los que no tienen dificultades.

Esta propuesta didáctica se ha diseñado para el CEIP Blas Sierra, debido a la gran diversidad que hay en este centro, el colegio ofrece dos niveles de educación formal, Educación infantil y educación primaria. El centro ubicado en Palencia (España) cuenta con un nivel social, económico y cultural medio-alto. Por lo general lo que más abunda son familias nucleares, con pocos miembros por familia, y con dificultades para cuidar y atender a sus hijos, demandando los programas del comedor y madrugadores.

Dentro de las familias hay un número importante de trabajadores cualificados, la cantidad de padres sin trabajo es muy baja. Cada vez hay más variedad cultural puesto hay escolarizados alumnos procedentes de otros países (alrededor del 7%), también se encuentra un número reducido de alumnos de etnia gitana. Hay que destacar el aumento del número de alumnos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo, actualmente cerca de 100 alumnos (cerca del 12%). Todo esto hace que existan distintas escalas de valores y distintos niveles educativos.

3.1.1. Características del alumnado

«Lenguas sin fronteras: inclusión educativa a partir del lenguaje» va dirigida a un aula de tercer curso de Educación Primaria, en la línea «A» de dos líneas educativas que posee este curso, y ha sido elaborada con el objetivo de generar entornos de enseñanza-aprendizaje que promuevan, el lenguaje y la igualdad de oportunidades, valorando la diversidad del alumnado y respondiendo a sus necesidades individuales para favorecer su desarrollo del lenguaje así como su desarrollo integral.

El grupo-clase está conformado por 15 estudiantes, con edades comprendidas entre los 8 y 9 años. De ellos, 10 son niñas y 5 son niños. Se trata de un grupo caracterizado por una notable diversidad cultural y lingüística, lo cual enriquece el entorno de aprendizaje, pero también plantea importantes retos educativos.

En cuanto al perfil del alumnado, se destaca la presencia de un estudiante procedente de Ucrania que, actualmente, no posee abundantes conocimientos del idioma español, lo que requiere una atención lingüística específica e intensiva. Asimismo, hay un alumno originario de Colombia, cuya incorporación al sistema educativo español implica un acompañamiento en los aspectos lingüísticos y culturales. También se encuentra un alumno de origen marroquí que presenta importantes dificultades en el lenguaje. A ello se suma un alumno de nacionalidad española que también muestra dificultades en el desarrollo del lenguaje, por lo que necesita apoyo especializado.

3.1.2. Características de las personas encargadas de aplicar la situación de aprendizaje

El equipo que llevara a cabo dicha propuesta estará compuesto por profesionales de la educación, el/la tutor/a de la clase se encargara de llevar a cabo la propuesta principalmente, junto con otros docentes de apoyo como el/la especialista en audición y lenguaje (en adelante AL), o docentes que puedan porque tengan horario libre y quieran participar o ayudar.

También se podrá contar con la participación de las familias. Ya que en el centro la colaboración de los padres y madres en las distintas actividades puede hacer la actividad más espontánea, dinámica y regular. Aunque a medida que los alumnos van ascendiendo de nivel esta participación es más escasa. Se debe destacar la estrecha relación que se tiene con la Asociación de Padres y Madres de Alumnos. Igualmente hay que destacar la colaboración que el centro tiene con el Ayuntamiento a través de sus distintas concejalías.

3.2. Organización, descripción y contenido de la situación de aprendizaje

En este apartado se concretarán los objetivos didácticos propios de la propuesta, se detallarán las tareas y actividades previstas, junto con las estrategias metodológicas utilizadas y los aspectos relacionados con la atención a la diversidad, incorporando medidas y recursos específicos para dar respuesta a las distintas necesidades del alumnado. Finalmente, se indicará la temporalización del proyecto, así como los recursos humanos y materiales necesarios para garantizar el correcto desarrollo de la propuesta.

3.2.1 Objetivos de la intervención

«Lenguas sin fronteras» se desarrolla con el *objetivo* de crear un espacio de enseñanza y aprendizaje en el cual se fomente la inclusión educativa y el lenguaje, la competencia comunicativa y la conciencia intercultural del alumnado.

Para poder lograr el objetivo general propuesto se proponen los siguientes *objetivos específicos*:

1. Desarrollar habilidades comunicativas a través de actividades orales y escritas adaptadas a los distintos niveles lingüísticos del alumnado.
2. Favorecer la comprensión y expresión en diferentes lenguajes (oral, escrito, visual, gestual) como medio de inclusión para todo el alumnado.
3. Potenciar la competencia digital y la competencia plurilingüe, respetando la diversidad lingüística del aula y aprovechando las experiencias personales.
4. Promover la participación de los alumnos, para que aumenten la confianza en ellos/as mismos/as, así como, promover la participación de las familias, integrándolas en el proceso de aprendizaje y trabajando conjuntamente, escuela y familias.

3.2.2 Metodología

Una de las metodologías que se propone en la situación de aprendizaje será la gamificación la cual traslada la mecánica de los juegos con el fin de conseguir mejores resultados, ya sea para absorber mejor algunos conocimientos, mejorar alguna habilidad, o bien recompensar acciones concretas, entre otros muchos objetivos (Egas Villafuerte et al. 2023).

Otra metodología que se utilizará es el aprendizaje basado en proyectos donde los estudiantes abordarán problemas reales, preguntas de investigación o desafíos significativos, favoreciendo el desarrollo de competencias como el trabajo colaborativo, pensamiento crítico, autonomía y resolución de problemas (Zambrano Briones et al. 2022).

Por último, el aprendizaje cooperativo ya que puede mejorar habilidades lingüísticas, la expresión oral y comprensión auditiva, favoreciendo ambientes de práctica comunicativa realista, reduciendo la ansiedad y mejorando la fluidez y espontaneidad, y haciendo que, a su vez, la gramática y el vocabulario se fortalezcan mediante el modelado entre pares, corrección colaborativa y el uso contextual del idioma (Ramírez et al. 2025).

3.2.3 Temporalización

Para presentar la temporalización se ha seleccionado el diagrama de Gantt, un recurso visual que se utiliza para planificar y organizar el tiempo en la realización de un proyecto, representando las actividades en un eje vertical y el tiempo en días en uno horizontal.

De esta manera la situación de aprendizaje «Lenguas sin fronteras: inclusión educativa a partir del lenguaje» se tiene pensado poner en práctica durante el segundo trimestre del curso académico 2025-2026, y está formada por 11 actividades que se estructuran en 11 sesiones a lo largo de tres meses (enero, febrero y marzo), cuya aplicación será semanalmente, todos los viernes de cada una de ellas tal y como se puede observar en el Gráfico 1.

Gráfico 1

Temporalización de la situación de aprendizaje de «Lenguas sin fronteras» para el curso 2025-2026

<i>Sesiones y actividades</i>	<i>Distribución temporal/ curso académico 25/26</i>										
	<i>Enero</i>			<i>Febrero</i>				<i>Marzo</i>			
	<i>16</i>	<i>23</i>	<i>30</i>	<i>6</i>	<i>13</i>	<i>20</i>	<i>27</i>	<i>6</i>	<i>13</i>	<i>20</i>	<i>27</i>
Sesión 1: Escribimos una carta de invitación											
Sesión 2: El mapa de las culturas											
Sesión 3: El diccionario de los valores											
Sesión 4: Nos convertimos en trogloditas											
Sesión 5: Explorando culturas											
Sesión 6: Compartimos culturas											
Sesión 7: La gran reunión intercultural											
Sesión 8: Gymkana lingüística											
Sesión 9: El idioma también viaja											
Sesión 10: Cuentacuentos											
Sesión 11: Pasaporte pirata											

Con la propuesta de organización semanal no solo se quiere abordar los contenidos de manera progresiva, sino garantizar la adaptación de la intervención a los distintos ritmos aprendizaje.

3.2.4. Recursos espaciales, temporales y personales

Los recursos que se han precisado para el diseño de la intervención son los que se presentan a continuación:

- *Recursos espaciales*: aula ordinaria de tercero de primaria, el patio del centro escolar, la sala grande o de usos múltiples del centro y el aula de informática.
- *Recursos materiales*: folios, pinturas de dedos, lápices, bolígrafos y rotuladores, pegamento en barra, tijeras, lana de colores, hojas de actividades, punzones, cartulinas, cuadrados de papel para dibujos, sellos, invitaciones impresas para familias, pegatinas decorativas, obras/cartas impresas de Kiko, ordenadores del aula de informática, proyector/pizarra digital, mesas y sillas del aula, papel continuo, tabletas.
- *Recursos personales*: tutor/a del aula, la especialista en audición y lenguaje y la especialista en pedagogía terapéutica, familias del alumnado.

3.3. Desarrollo de la situación de aprendizaje

El desarrollo de la intervención ha seguido la estructuración propia de una situación de aprendizaje (en adelante SA). Esta SA se integra dentro del área de Lengua Castellana, por ser un espacio que permite establecer conexiones entre el lenguaje, la comunicación, la diversidad cultural y el respeto a las diferencias y, además, también estará vinculada con el área de Ciencias Sociales, con el objetivo de trabajar contenidos relacionados con la comprensión del mundo.

De esta manera la SA toma como origen el cuento titulado «El viaje de Kiko el pirata sin fronteras» (Anexo II) que va a actuar como hilo conductor y detonante del proyecto. Este personaje ficticio a través de su historia va a embarcar al alumnado en una aventura que se desarrolla a lo largo de 11 semanas.

Desde el primer momento, el protagonista les plantea retos, envía cartas, audios y sorpresas, lo que convierte cada actividad en una misión que permite enlazar diferentes propuestas didácticas, centradas en el desarrollo del lenguaje, la expresión oral y escrita, el trabajo cooperativo, la empatía y el respeto por la diversidad lingüística y cultural.

A continuación, en la Tabla 3 se presentan los principales elementos que configuran la situación de aprendizaje en su conjunto.

Tabla 3

Síntesis de la situación de aprendizaje (SA) dirigida a tercero de Educación Primaria (DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León).

Título: Lenguas sin fronteras: inclusión educativa a partir del lenguaje		Curso: 3º EP	N.º de sesiones: 11
Competencias específicas (CE)	Descriptorios operativos	Saberes básicos	Criterios de evaluación
Área: Lengua castellana y literatura			
CE1. Diversidad lingüística	CCL1; CCL2, CCL3, CCL5; CP2;	<i>Bloque A. Las lenguas y sus hablantes</i> - Diversidad etnocultural y lingüística; Prejuicios y estereotipos lingüísticos; Lenguaje no discriminatorio y respetuoso	1.1;1.2
CE3. Interpretar textos orales	CP3; STEM1; STEM2; CD2; CD3; CPSAA3;	<i>Bloque B. Comunicación.</i> 2. Géneros discursivos - Tipologías textuales; Propiedades textuales	3.2; 3.3
CE9. Reflexionar sobre el lenguaje	CPSAA5; CE1; CC1; CC2; CC3; CC4;	3. Procesos - Interacción oral; Comprensión oral; Producción oral; Producción escrita; Alfabetización mediática e informacional	9.1
CE 10. Usar eficaz y éticamente el lenguaje	CCEC1, CCEC3	<i>Bloque D. La lengua y sus usos [producción y comprensión de textos orales, escritos o multimodales]</i> - Aproximación a la lengua como sistema con distintos niveles; Observación y comparación de unidades comunicativas básicas.	10.1;10.2

Título: Lenguas sin fronteras: inclusión educativa a partir del lenguaje			Curso: 3° EP	N.º de sesiones: 11
Competencias específicas (CE)	Descriptorios operativos	Saberes básicos	Criterios de evaluación	
Área: Ciencias Sociales				
CE3. Identificar las características del medio social y cultural	CCL1, CCL4, STEM1, STEM2, STEM4, STEM5, CD1, CPSAA4, CC3, CC4, CE1, CCEC1, CP3, CPSAA1, CPSAA3, CC1, CC2, CC3, CCEC1.	<p><i>Bloque A. Cultura científica</i></p> <p>1. Iniciación en la actividad científica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Procedimientos de indagación adecuados a las necesidades de la investigación <p><i>Bloque B. Tecnología y digitalización</i></p> <p>1. Digitalización del entorno personal de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estrategias para fomentar el bienestar digital físico y mental. <p><i>Bloque C. Sociedades y territorios</i></p> <p>1. Retos del mundo actual</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del espacio <p>2. Sociedades en el tiempo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Iniciación a la investigación y a los métodos de trabajo - Las expresiones artísticas y culturales prehistóricas y de la antigüedad <p>3. Alfabetización cívica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compromisos y normas para la vida en sociedad -Las costumbres, tradiciones y manifestaciones etnoculturales del entorno 	3.1;3.2	
CE6. Reconocer y valorar la diversidad y la igualdad		6.1;6.2		

Título: Lenguas sin fronteras: inclusión educativa a partir del lenguaje	Curso: 3º EP	N.º de sesiones: 11
Productos, herramientas y técnicas de evaluación		
<p><i>Técnicas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Observación directa y sistemática. ▪ Trabajo en equipo. ▪ Interacción y preguntas <p>Análisis de las producciones del alumnado</p> <p><i>Productos:</i></p> <p>Libro interactivo, ficha recogida información, minidiccionario, presentación de los murales, dibujos, programación y funcionalidad de las páginas realizadas</p>		
<p>Desarrollo de la SA</p> <p>La situación de aprendizaje se iniciará con la narración del cuento «El viaje de Kiko el pirata sin fronteras» (Anexo II) con el que se pretende captar el interés y la implicación emocional del alumnado. Este relato introductorio actuará como hilo conductor y punto de partida para el desarrollo del resto de las actividades.</p> <p>A lo largo de 11 sesiones, se persigue crear de un clima de aula seguro, inclusivo y respetuoso, en el que todo el alumnado, independientemente de su nivel lingüístico o procedencia cultural, se sienta valorado y participe. De este modo, se pretende favorecer no solo el desarrollo lingüístico, sino también competencias socioemocionales que fortalezcan la cohesión grupal.</p>		
Metodología: Aprendizaje basado en proyectos, gamificación y aprendizaje cooperativo	Duración: 9,16 horas	
Agrupamiento: Individual (I); Parejas (P); Pequeño Grupo (PG) y Gran Grupo (GG)		

Título: Lenguas sin fronteras: inclusión educativa a partir del lenguaje	Curso: 3° EP	N.º de sesiones: 11
<p>Recursos materiales (fungibles/no fungibles)</p> <p>Folios (blancos y de colores, A4 y A3), pinturas de dedos, lápices, bolígrafos y rotuladores, pegamento en barra, tijeras, lana de colores, hojas de actividades (sopa de letras, pasa palabra, frases recortadas), punzones, cartulinas, cuadrados de papel para dibujos, sellos (tinta o adhesivos para pasaporte), invitaciones impresas para familias, copias de mapas del mundo, pegatinas decorativas, copias del pasaporte pirata, sobres/cartas impresas de Kiko el pirata, fotos impresas de diferentes culturas (para murales). ordenadores del aula de informática, proyector/pizarra digital, mesas y sillas del aula., material de apoyo visual (paneles, murales, soportes), mapa físico grande del mundo, papel continuo y tabletas del centro.</p>	<p>Recursos espaciales</p> <p>Aula ordinaria; patio; ala grande o de usos múltiples del centro; aula de informática</p>	
<p>Adaptación curricular</p> <p>Para asegurar la participación de todos los estudiantes, incluido aquellas necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), se fomentará el trabajo cooperativo en grupos heterogéneos, promoviendo la ayuda mutua y la tutoría entre iguales.</p> <p>El alumnado ucraniano con desconocimiento del idioma contará con apoyos como comunicadores digitales como AsTeRICS Grid, con diferentes tableros, uno global para comunicarse y otro más personalizado como el que se creará para la SA, el cual tiene dentro otros dos uno sobre su cultura y otro para la realización de la actividad 1. Se podrán añadir tantos tableros como sea necesario para que el alumno se comunique lo mejor posible (Anexo I).</p> <p>Por otro lado, se utilizarán pictogramas, imágenes y gestos y, además, se integrará su lengua de origen como recurso y se ofrecerá acompañamiento individualizado en pequeños grupos.</p> <p>Para el alumnado con dificultades del lenguaje como el marroquí el español y el alumno colombiano, se implementarán adaptaciones en la expresión oral y escrita, apoyos visuales, actividades específicas de estimulación lingüística y colaboración con los especialistas (PT y AL).</p>		

3.3.1. Actividades

A continuación, se presentan las distintas sesiones/actividades que conforman la situación de aprendizaje, especificando el desarrollo de estas, los recursos necesarios (humanos, materiales y espaciales), así como el tipo de agrupamiento previsto, los objetivos concretos que se pretende alcanzar en cada una de ellas y las competencias vinculadas, de acuerdo con lo establecido en el artículo 9 del Real Decreto 157/2022, por el que se regulan la organización y los contenidos mínimos de la Educación Primaria.

Sesión 1: Escribimos una carta de invitación	
Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer y comprender la estructura y el sentido de una carta ▪ Reconocer formas culturales de expresión 	Competencias específicas
	Área: Lengua castellana y literatura
	CE3. Interpretar textos orales.
Criterios de evaluación <p>3.2 Participar en interacciones orales espontáneas, incorporando estrategias básicas de escucha activa y cortesía lingüística.</p> <p>3.3 Identificar diferentes géneros discursivos, reconociendo y utilizando el lenguaje característico, y favoreciendo una comunicación eficaz y ética</p>	Herramienta de evaluación Lista de control (Anexo III)
Descripción <p>La sesión comienza con la lectura del tutor/a del cuento de «El viaje de Kiko el pirata sin fronteras», en el cual el pirata busca ayuda para cumplir su misión, y aprovechando la riqueza cultural del grupo-clase se iniciará un diálogo conjunto, dirigido por la tutora, para reflexionar sobre la capacidad y disposición para colaborar en su misión.</p> <p>Tras consensuar que toda la clase desea ayudarle, se planteará la tarea de redactar varias cartas de respuesta para confirmar el compromiso. Se comenzará con una breve explicación sobre la estructura y características formales de una carta. A continuación, el alumnado se organizará en parejas o tríos para llevar a cabo la redacción.</p> <p>Teniendo en cuenta que Kiko podría no comprender todo el contenido textual, se propondrá complementar la carta con ilustraciones representativas que faciliten la comunicación visual. Se enfatizará el uso de un lenguaje respetuoso, cercano y amable.</p>	
Metodología concreta: Aprendizaje basado en proyectos	
	Duración: 1 hora

Sesión 1: Escribimos una carta de invitación

Recursos: aula ordinaria; tutor/a; folios, lápices de colores, rotuladores.

Agrupamientos: PG (2/3 personas)

Sesión 2: El mapa de las culturas**Objetivos específicos**

- Conocer y valorar la cultura de diferentes países
- Promover el trabajo cooperativo y la inclusión
- Introducir la lengua de signos

Competencias específicas

Área: Lengua castellana y literatura

CE1. Diversidad lingüística

CE 10. Usar eficaz y éticamente el lenguaje

Criterios de evaluación

1.1 Mostrar interés y respeto a las distintas lenguas y variedades dialectales de su entorno, incluidas las lenguas de signos, identificando algunas expresiones de uso cotidiano

10.1 Rechazar los usos lingüísticos discriminatorios e identificar, de forma guiada, los abusos de poder más representativos a través de la palabra a partir de la reflexión grupal acompañada sobre los aspectos básicos, verbales y no verbales, de la comunicación, teniendo en cuenta una perspectiva de género y utilizando un lenguaje respetuoso con las diferencias.

10.2 Movilizar, con la planificación y el acompañamiento necesarios, estrategias básicas para la escucha activa, la comunicación asertiva y el consenso, progresando en la gestión dialogada de conflictos.

Técnica de evaluación

- Observación sistemática

Herramienta de evaluación

Anecdotario [indicadores]:

- Identificación y localización de países en mapa
- Participación en grupo, escucha y respeto de turnos
- Apertura hacia otras culturas y lenguas

Descripción

Se recibe una carta de Kiko el pirata ([Anexo IV](#)) la cual se lee para que posteriormente la actividad comience con una conversación guiada por el docente en donde cada alumno compartirá su país o cultura de origen (propia o familiar). Con ayuda de un mapa físico grande se dispone la clase en el suelo alrededor de él, en modo de asamblea y entonces se localizarán los países mencionados y se destacarán sus capitales.

Posteriormente, los alumnos realizarán de forma colaborativa un gran mapa mural en donde participarán todos los alumnos/as. Varios voluntarios/as con punzones marcarán los países señalados en el mapa, clavando el punzón en el país y otros voluntarios/as, con hilos de lana de colores, unirán todos los países pasando la lana alrededor de los punzones, representando rutas de conexión simbólicas entre ellos. Al unirlos con lana, resultará una forma específica la cual se

Sesión 2: El mapa de las culturas

pensará que puede ser, haciendo una puesta en común. Este mapa será la portada del libro interactivo que acompañará toda la situación de aprendizaje.

Después, como segunda parte de la sesión, el grupo reflexionará sobre qué palabra o frase puede servir como «contraseña mágica» para cruzar las fronteras, valorando términos como *amistad*, *paz*, *respeto*, etc. La elegida será decorada e incorporada en lengua de signos, que aprenderán todos con apoyo visual y vídeos breves. Un ejemplo puede ser «Con respeto y amistad, nace la felicidad» ([Anexo V](#))

Metodología concreta: Aprendizaje cooperativo

Recursos

Aula ordinaria, tutor/a del aula, mapa físico del mundo, lana de colores y chinchetas rotuladores, ordenador o proyector para mostrar la lengua de signos.

Duración: 1 hora

Agrupamientos: GG / P

Sesión 3: El diccionario de los valores

Objetivos específicos

- Identificar palabras significativas para la convivencia.
- Colaborar en la elaboración de producciones escritas colectivas.
- Valorar la diversidad cultural como elemento enriquecedor.
- Fomentar la cooperación y el respeto intercultural.

Competencias específicas

Área: Lengua castellana y literatura

CE1. Diversidad lingüística

Área: Ciencias Sociales

CE6. Reconocer y valorar la diversidad y la igualdad

Criterios de evaluación

1.1 Mostrar interés y respeto a las distintas lenguas y variedades dialectales de su entorno, incluidas las lenguas de signos, identificando algunas expresiones de uso cotidiano.

1.2 Identificar, de manera acompañada y en contextos próximos, prejuicios y estereotipos lingüísticos frecuentes, aportando alternativas y reconociendo la diversidad lingüística de su entorno como una fuente de riqueza cultural.

6.1 Analizar la importancia demográfica, cultural y económica de las migraciones en la actualidad, valorando con respeto y empatía el aporte de la diversidad cultural al bienestar individual y colectivo.

6.2 Valorar positivamente las acciones que fomentan la igualdad de género y las conductas no sexistas descubriendo modelos

Técnica de evaluación

Observación sistemática [indicadores]:

- Integración y colaboración
- Comprensión y expresión de mensajes orales y escritos

Producto de evaluación

Cuestionario/autoevaluación grupal ([Anexo VI](#))

Sesión 3: El diccionario de los valores	
positivos a lo largo de la historia y poniéndolas en práctica en su actividad diaria.	
<p>Descripción</p> <p>Tras recibir un audio del pirata ya se tendrá la siguiente prueba lista para comenzar. Los niños escuchan lo que dice Kiko y posteriormente se comienza con la actividad (<u>Anexo VII</u>). El docente divide la clase en grupos equilibrados y heterogéneos que incluyan alumnos de distintas culturas, niveles lingüísticos y capacidades. A cada grupo se le entrega una tabla en blanco tipo diccionario con columnas: <i>Palabra / Dibujo representativo / Significado sencillo</i>.</p> <p>Los alumnos deben elegir cuatro palabras relacionadas con los valores universales (por ejemplo: respeto, amistad, igualdad, ayuda, cooperación...), escribirlas en las lenguas presentes en el grupo (ucraniano, árabe, inglés, etc.) con ayuda de sus compañeros o del docente, dibujar un símbolo o escena representativa y escribir una definición sencilla. Para ello tendrán una plantilla que les facilite la realización de este.</p> <p>Cuando los diccionarios estén terminados, cada grupo expone dos palabras al resto de la clase, explicando qué representan y cómo lo han trabajado en equipo.</p>	
<p>Metodología concreta: Aprendizaje cooperativo y basado en proyectos.</p>	
<p>Recursos</p> <p>Aula ordinaria, tutor/a del aula, plantilla, <u>Anexo VIII</u> , lápices de colores rotuladores.</p>	<p>Duración: 50 minutos</p> <p>Agrupamientos: PG (3/5 personas) /GG</p>

Sesión 4: Nos convertimos en trogloditas	
<p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer diferentes formas de comunicación no lingüísticas. ▪ Fomentar la cooperación, el respeto y el sentimiento de pertenencia al grupo ▪ Expresar emociones y acciones mediante movimientos corporales. 	<p>Competencias específicas</p>
	<p>Área: Lengua castellana y literatura</p>
	<p>CE 10. Usar eficaz y éticamente el lenguaje</p>
	<p>Área: Ciencias Sociales</p> <p>CE3. Identificar las características del medio social y cultural</p>
<p>Criterios de evaluación</p> <p>10.1. Rechazar los usos lingüísticos discriminatorios e identificar, de forma guiada, los abusos de poder más representativos a través de la palabra a partir de la reflexión grupal acompañada sobre los aspectos básicos, verbales y no</p>	<p>Herramienta de evaluación</p> <p>Rúbrica (<u>Anexo IX</u>)</p>

Sesión 4: Nos convertimos en trogloditas

verbales, de la comunicación, teniendo en cuenta una perspectiva de género y utilizando un lenguaje respetuoso con las diferencias.

10.2 Movilizar, con la planificación y el acompañamiento necesarios, estrategias básicas para la escucha activa, la comunicación asertiva y el consenso, progresando en la gestión dialogada de conflictos.

3.1 Identificar las características, la organización y las propiedades de los elementos o sistemas del medio social y cultural a través de la indagación y utilizando las herramientas y procesos adecuados y compartiendo e intercambiando la información obtenida.

Descripción

Kiko esta vez no envió tarea, ya que dejó en las manos de la clase esta página del manual, poniéndola a prueba para ver lo creativos que pueden llegar a ser. De esta forma la actividad que se realizará será totalmente útil e interesante y comenzará con una breve conversación guiada sobre la Prehistoria, centrada en cómo vivían los trogloditas, cómo se organizaban y, especialmente, cómo se comunicaban sin un lenguaje verbal desarrollado.

Luego, cada alumno creará un disfraz sencillo, algo que no dure más de 15 minutos, se les dará un trozo de cartulina a modo de corona y un hueso recortado el cual colorearán a su forma y le pegarán en la cartulina para que posteriormente se coloquen la banda en la cabeza, ayudando a ambientar la escena y facilitar la inmersión en el juego de rol.

A continuación, se realiza un juego de dramatización: el aula se convierte en una tribu prehistórica donde no se puede hablar, y los alumnos deben comunicarse solo con gestos, sonidos guturales, mímica y expresiones corporales para realizar pequeñas interacciones: buscar comida, expresar alegría, organizar la cueva, etc.

Finalmente, como producto artístico y simbólico, el grupo crea un mural en un trozo de papel continuo de «pinturas rupestres», en el que plasman sus manos con pintura (como hacían los pueblos prehistóricos) formando un círculo o mosaico colectivo que represente la unión del aula. Se puede añadir una leyenda simbólica con pictogramas que expliquen su mensaje.

Metodología: Aprendizaje cooperativo y basado en proyectos

Recursos

Aula, patio, tutor/a, cintas, papel/cartulina, pintura de dedos, pinceles, papel continuo, toallitas

Duración: 50 minutos

Agrupamientos: GG/I

Sesión 5: Explorando culturas	
<p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fomentar el uso de las TIC para tareas de investigación ▪ Desarrollar la conciencia intercultural desde un enfoque inclusivo ▪ Elaborar materiales accesibles para todo el alumnado 	<p>Competencias específicas</p>
	<p>Área: Lengua castellana y literatura</p>
	<p>CE9. Reflexionar sobre el lenguaje</p>
	<p>Área: Ciencias Sociales</p>
	<p>CE3. Identificar las características del medio social y cultural</p>
<p>Criterios de evaluación</p> <p>9.1 Formular conclusiones elementales sobre el funcionamiento de la lengua, prestando especial atención a la relación entre sustantivos, adjetivos y verbos, la ortografía reglada básica, las relaciones de significado entre las palabras y la relación entre la intención comunicativa y la modalidad oracional, a partir de la observación, comparación y transformación de palabras, enunciados y textos, en un proceso acompañado de producción o comprensión de textos en contextos significativos.</p> <p>3.1 Identificar las características, la organización y las propiedades de los elementos o sistemas del medio social y cultural a través de la indagación y utilizando las herramientas y procesos adecuados y compartiendo e intercambiando la información obtenida.</p> <p>3.2 Identificar conexiones sencillas y directas entre diferentes elementos o sistemas del medio social y cultural mostrando respeto y comprensión de las relaciones que se establecen.</p>	<p>Técnica de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Observación sistemática <p>Herramienta de evaluación</p> <p>Anecdotario [indicadores]:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Actitud ▪ Recogida de información relevante a través de herramientas digitales ▪ Colaboración y cooperación grupal ▪ Respeto hacia la diversidad lingüística y las ideas de los demás
<p>Descripción</p> <p>¡Otra carta de nuevo! (Anexo X). En ella claramente se explica la tarea. Para ello la clase bajará al aula de informática donde se dividirá en grupos heterogéneos y equilibrados (teniendo en cuenta niveles lingüísticos, culturales y necesidades específicas). A cada grupo se le asignará una cultura relacionada con el origen de alguno de sus compañeros: por ejemplo, ucraniana, árabe, colombiana, marroquí o española.</p> <p>Con ayuda del docente y utilizando buscadores seguros y adaptados, los alumnos deberán recopilar información básica sobre la cultura asignada: idioma, comida típica, vestimenta, fiestas, costumbres o juegos tradicionales.</p>	

Sesión 5: Explorando culturas

Posteriormente, en clase, con todo el material recogido y con la ayuda de la especialista en pedagogía terapéutica, se elaborará un pequeño mural en tamaño A3 (el mismo que se usará para el libro interactivo), donde se incluirán imágenes impresas o dibujadas, textos breves y adaptados según las capacidades lingüísticas del grupo y pictogramas, palabras clave con apoyos visuales, signos o dibujos, si hay alumnado con dificultades del lenguaje.

Esta actividad no solo fomenta la inclusión, sino que promueve la empatía, el respeto y la curiosidad por otras realidades culturales.

Metodología concreta: Aprendizaje cooperativo.

Recursos

Aula de informática y aula ordinaria, tutor/a y especialista en pedagogía terapéutica, ordenadores con conexión a Internet, papel A3, rotuladores, pegamento, pictogramas o imágenes impresas.

Duración: 1 hora

Agrupamientos: PG (3/4 miembros)

Sesión 6: Compartimos culturas

Objetivos específicos

- Promover el respeto y la curiosidad
- Estimular la expresión oral y la comprensión de ideas en diferentes niveles lingüísticos
- Fomentar el sentido de pertenencia al grupo

Competencias específicas

Área: Lengua castellana y literatura

CE9. Reflexionar sobre el lenguaje

Área: Ciencias Sociales

CE6. Reconocer y valorar la diversidad y la igualdad

Criterios de evaluación

9.1 Formular conclusiones elementales sobre el funcionamiento de la lengua, prestando especial atención a la relación entre sustantivos, adjetivos y verbos, la ortografía reglada básica, las relaciones de significado entre las palabras y la relación entre la intención comunicativa y la modalidad oracional, a partir de la observación, comparación y transformación de palabras, enunciados y textos, en un proceso acompañado de producción o comprensión de textos en contextos significativos.

6.1 Analizar la importancia demográfica, cultural y económica de las migraciones en la actualidad, valorando con respeto y empatía el aporte de la diversidad cultural al bienestar individual y colectivo.

Técnica de evaluación

Observación sistemática [indicadores]:

- Participación individual/grupal
- Forma de exposición
- Respeto de turno
- Expresión de opiniones

Herramienta de evaluación

Heteroevaluación

Producto de evaluación

Sesión 6: Compartimos culturas	
6.2 Valorar positivamente las acciones que fomentan la igualdad de género y las conductas no sexistas descubriendo modelos positivos a lo largo de la historia y poniéndolas en práctica en su actividad diaria.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposición ▪ Ficha valoración (Anexo XI)
<p>Descripción</p> <p>Cada grupo presentará al resto de la clase el mural cultural que se preparó en la sesión anterior, exponiendo la información e imágenes que han investigado. Para asegurar la comprensión de todos los compañeros, el tutor/a dinamizará la presentación con preguntas de apoyo, reformulaciones o explicaciones sencillas, y contará con la colaboración de la especialista en Pedagogía Terapéutica, quien dará soporte específico a los alumnos con necesidades educativas del lenguaje u otras dificultades de comprensión.</p> <p>A continuación, se abrirá un espacio de debate guiado en asamblea, donde se abordarán preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué te ha sorprendido de las culturas que hemos conocido? • ¿Crees que todos tenemos que ser incluidos, aunque hablemos distinto? • ¿Cómo podemos comunicarnos mejor entre todos? <p>La actividad cerrará con un momento lúdico y emocionalmente positivo: toda la clase cantará una canción que hable de la amistad o la unión (puede acompañarse con instrumentos musicales), favoreciendo la expresión colectiva y reforzando el sentido de grupo.</p>	
Metodología concreta: Aprendizaje cooperativo, dinámica de debate	
Recursos Aula ordinaria, tutor/a y especialista en pedagogía terapéutica, murales A3, letra impresa de la canción (con pictogramas o signos si es necesario).	<p>Duración: 1 hora</p> <p>Agrupamientos: GG/ PG (3/4 miembros)</p>

Sesión 7: La gran reunión intercultural	
<p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fomentar el vínculo entre las familias y el centro educativo. ▪ Potenciar la comunicación intercultural a través de experiencias vivenciales. ▪ Crear un símbolo común que represente diversos valores. 	Competencias específicas
	Área: Lengua castellana y literatura
	CE1. Diversidad lingüística CE10. Usar eficaz y éticamente el lenguaje

Sesión 7: La gran reunión intercultural

Criterios de evaluación

1.1 Mostrar interés y respeto a las distintas lenguas y variedades dialectales de su entorno, incluidas las lenguas de signos, identificando algunas expresiones de uso cotidiano.

1.2 Identificar, de manera acompañada y en contextos próximos, prejuicios y estereotipos lingüísticos frecuentes, aportando alternativas y reconociendo la diversidad lingüística de su entorno como una fuente de riqueza cultural.

10.1 Rechazar los usos lingüísticos discriminatorios e identificar, de forma guiada, los abusos de poder más representativos a través de la palabra a partir de la reflexión grupal acompañada sobre los aspectos básicos, verbales y no verbales, de la comunicación, teniendo en cuenta una perspectiva de género y utilizando un lenguaje respetuoso con las diferencias.

10.2 Movilizar, con la planificación y el acompañamiento necesarios, estrategias básicas para la escucha activa, la comunicación asertiva y el consenso, progresando en la gestión dialogada de conflictos.

Herramienta de evaluación

Rúbrica. [\(Anexo XII\)](#)

Producto de evaluación

- Bandera mágica elaborada por alumnos y familia.

Descripción

Después de que los grupos de alumnos hayan trabajado las diferentes culturas en los murales, se recibe una nueva carta de Kiko el Pirata [\(Anexo XIII\)](#), quien se muestra emocionado y agradecido por todo lo aprendido y visualizado. Sin embargo, ahora desea algo más dinámico y participativo, y propone celebrar una gran reunión multicultural donde participen no solo los niños y niñas, sino también las familias.

Para ello, el tutor/a enviará un mensaje a través de *Microsoft Teams* [\(Anexo XIV\)](#), invitando a las familias a compartir una breve experiencia relacionada con su cultura en una asamblea especial en el centro educativo. Durante esta jornada, padres, madres u otros familiares podrán contar anécdotas, mostrar objetos, trajes, recetas o decir algunas palabras en su lengua de origen.

Tras la asamblea, se invitará a cada familia y alumno/a participar conjuntamente en la creación de una «bandera mágica de la unión», que formará parte del libro interactivo de la clase. En esta bandera, se utilizarán colores vivos, símbolos y palabras significativas (por ejemplo: «amistad», «unión», «paz», «respeto», etc.), acordadas por todos como representativas de la convivencia y el aprendizaje compartido.

Metodología concreta: Aprendizaje basado en proyectos

Recursos

Duración: 1 hora

Sesión 7: La gran reunión intercultural

Sala grande del colegio, tutor/a y especialista en pedagogía terapéutica, papel continuo, témperas, pinceles, cartulinas, rotuladores, telas, etc.

Agrupamientos: GG

Sesión 8: Gymkana lingüística

Objetivos específicos

- Fomentar el desarrollo de habilidades lingüísticas mediante dinámicas activas.
- Potenciar el trabajo cooperativo y la ayuda entre iguales.

Competencias específicas

Área: Lengua castellana y literatura

CE3. Interpretar textos orales
CE9. Reflexionar sobre el lenguaje

Criterios de evaluación

3.2 Participar en interacciones orales espontáneas, incorporando estrategias básicas de escucha activa y cortesía lingüística.

3.3 Identificar diferentes géneros discursivos, reconociendo y utilizando el lenguaje característico, y favoreciendo una comunicación eficaz y ética.

9.1 Formular conclusiones elementales sobre el funcionamiento de la lengua, prestando especial atención a la relación entre sustantivos, adjetivos y verbos, la ortografía reglada básica, las relaciones de significado entre las palabras y la relación entre la intención comunicativa y la modalidad oracional, a partir de la observación, comparación y transformación de palabras, enunciados y textos, en un proceso acompañado de producción o comprensión de textos en contextos significativos.

Técnica de evaluación

Observación sistemática [indicadores]:

- Participación grupal y muestra de interés.
- Utiliza palabras trabajadas
- Construye frases sencillas

Herramienta de evaluación

Diana de autoevaluación
([Anexo XV](#))

Producto de evaluación

- Cartulina final con sellos

Descripción

Llega otro audio. ([Anexo XVI](#)) en él, Kiko, resume la actividad, que el tutor/a explicará detenidamente. Para esta, el aula se organiza en tres estaciones lingüísticas distribuidas por rincones. Cada grupo de alumnos recibe una ficha de retos, en la que deberán conseguir un sello cada vez que completen una estación ([Anexo XVII](#)) El tiempo estimado por estación es de 15-20 minutos.

Una de las estaciones tendrá una sopa de letras multicultural ([Anexo XVIII](#)), que contendrá en su interior palabras en relación con todo lo que hemos trabajado en clase previamente, como valores.

Sesión 8: Gymkana lingüística

Otra de las pruebas incluye un Pasa palabra pirata (Anexo XIX), juego de definiciones sencillas y palabras clave relacionadas con la situación de aprendizaje y los valores.

La última prueba consistirá en una construcción de frases, pequeñas tarjetas con palabras desordenadas que los grupos deben ordenar para formar frases con sentido (Anexo XX). Las frases estarán también como todo relacionado con la situación de aprendizaje.

Una vez obtenidos los tres sellos, cada grupo pegará su ficha completada en una cartulina tamaño A3 decorada, que servirá como recuerdo y evidencia del trabajo cooperativo. Este material será añadido al libro interactivo final.

Metodología concreta: Aprendizaje cooperativo y gamificación

Recursos

Aula ordinaria, tutor/a y especialista en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje, sellos, plantillas de sopa de letras, del juego pasapalabra, tarjetas con palabras desordenadas y plantilla A3.

Duración: 1 hora

Agrupamientos: PG

Sesión 9: El idioma también viaja

Objetivos específicos

- Fomentar el respeto y la curiosidad hacia otras lenguas, culturas y formas de comunicación.
- Promover la expresión oral y la colaboración grupal creando una representación visual colectiva.
- Participar en el Quizizz y aportar al grupo.

Competencias específicas

Área: Lengua castellana y literatura

CE1. Diversidad lingüística

Área: Ciencias sociales

CE6. Reconocer y valorar la diversidad y la igualdad

Criterios de evaluación

1.1 Mostrar interés y respeto a las distintas lenguas y variedades dialectales de su entorno, incluidas las lenguas de signos, identificando algunas expresiones de uso cotidiano.

1.2 Identificar, de manera acompañada y en contextos próximos, prejuicios y estereotipos lingüísticos frecuentes, aportando alternativas y reconociendo la diversidad lingüística de su entorno como una fuente de riqueza cultural.

6.1 Analizar la importancia demográfica, cultural y económica de las migraciones en la actualidad, valorando con respeto y

Técnica de evaluación

Observación sistemática [indicadores]:

- Identificación de algunas lenguas oficiales
- Muestra interés y respeto
- Participación grupal

Herramienta de evaluación

Quizizz (Anexo XXI).

Producto de evaluación

Sesión 9: El idioma también viaja

empatía el aporte de la diversidad cultural al bienestar individual y colectivo.

▪ Mapa mural

Descripción

Kiko vuelve y envía un audio (Anexo XXII) proponiendo una prueba muy interesante, para esta, la clase será reorganizada para formar un gran círculo en el centro del aula, apartando las mesas para fomentar un ambiente cercano y cooperativo. En el centro del círculo se colocará un mapa del mundo de gran tamaño.

El tutor/a inicia la sesión explicando que se va a descubrir qué idiomas se hablan en diferentes países del mundo. Posteriormente, por turnos, algunos alumnos serán voluntarios para señalar un país en el mapa. El grupo identificará con ayuda del tutor/a el idioma oficial o más hablado en ese país (por ejemplo: España – español/castellano, Portugal – portugués, Marruecos – árabe, Ucrania – ucraniano, Brasil – portugués, Colombia – español, etc.).

A medida que se identifican, se escribirá el nombre del idioma en una etiqueta o tarjeta, que se pegará sobre el país correspondiente. Luego, con pinturas de dedos, todos los alumnos ayudándose unos a otros irán coloreando los países: cada idioma con un color diferente, y los países que comparten idioma (como Brasil y Portugal) se pintarán del mismo color, visualizando así las conexiones lingüísticas.

Finalmente, una vez terminado y seco, el mapa será incorporado al libro interactivo del pirata Kiko como una página significativa que representa un descubrimiento cultural y lingüístico.

Mientras tanto, el alumnado realizará un cuestionario interactivo a través de la plataforma Quizizz, utilizando las tablets del centro. Esta actividad lúdica servirá para evaluar los conocimientos adquiridos sobre los diferentes idiomas que se hablan en el mundo y comprobar que han comprendido de forma clara y significativa lo trabajado.

Metodología concreta: Aprendizaje basado en proyectos

Recursos

Aula ordinaria, tutor/a del aula, mapa del mundo, pinturas de dedo, etiquetas adhesivas, toallitas y tablets del centro.

Duración: 1 hora

Agrupamientos: GG/ I

Sesión 10: Cuentacuentos

Objetivos específicos

- Estimular la comprensión oral a través de un cuento narrado con apoyos visuales.
- Fomentar la imaginación para realizar un dibujo.
- Desarrollar el respeto y la escucha activa.

Competencias específicas

Área: Lengua castellana y literatura

CE9. Reflexionar sobre el lenguaje

Área: Ciencias Sociales

Sesión 10: Cuentacuentos	
	CE6. Reconocer y valorar la diversidad y la igualdad
<p>Criterios de evaluación</p> <p>9.1 Formular conclusiones elementales sobre el funcionamiento de la lengua, prestando especial atención a la relación entre sustantivos, adjetivos y verbos, la ortografía reglada básica, las relaciones de significado entre las palabras y la relación entre la intención comunicativa y la modalidad oracional, a partir de la observación, comparación y transformación de palabras, enunciados y textos, en un proceso acompañado de producción o comprensión de textos en contextos significativos.</p> <p>6.1 Analizar la importancia demográfica, cultural y económica de las migraciones en la actualidad, valorando con respeto y empatía el aporte de la diversidad cultural al bienestar individual y colectivo.</p> <p>6.2 Valorar positivamente las acciones que fomentan la igualdad de género y las conductas no sexistas descubriendo modelos positivos a lo largo de la historia y poniéndolas en práctica en su actividad diaria.</p>	<p>Herramienta de evaluación</p> <p>Lista de cotejo. (<u>Anexo XXIII</u>).</p> <p>Producto de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dibujos individuales
<p>Descripción</p> <p>Kiko envía una carta (<u>Anexo XXIV</u>), diciendo que tiene una sorpresa, y que junto con ella se realizará la siguiente página del mural y se superará esta prueba, es muy importante que se escuche activamente y se preste atención plena. La sorpresa es un cuentacuentos externo que se invitará al aula para realizar una narración oral a través de un libro ilustrado. La historia elegida estará conectada con la temática del proyecto, abordando valores como la diversidad cultural, la amistad o la comunicación más allá del idioma. El cuento estará cuidadosamente seleccionado por su lenguaje accesible y sus ilustraciones claras y representativas, de manera que todos los alumnos puedan seguir la narración visualmente.</p> <p>El tutor/a estará presente como apoyo, especialmente para aquellos niños con dificultades de comprensión o comunicación, reforzando con gestos, preguntas clave o repeticiones.</p> <p>Tras la narración, se pedirá a cada alumno que dibuje en un cuadrado de papel pequeño una imagen que les haya llamado la atención, emocionado o que resuma lo que han entendido del cuento. Finalmente, todos los dibujos serán pegados sobre una cartulina A3 y se incluirá el título del cuento y una breve recomendación escrita con ayuda del grupo, y de esta forma será una nueva página del manual o libro interactivo del proyecto.</p>	
<p>Metodología concreta: Aprendizaje basado en proyectos</p>	

Sesión 10: Cuentacuentos	
Recursos Aula ordinaria, tutor/a y persona encargada del cuentacuentos, cartulina A3, cuadrados de papel o cartulina pequeña, lápices, rotuladores, ceras, pegamento.	Duración: 1 hora
	Agrupamientos: GG/ I

Sesión 11: Pasaporte pirata	
Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fomentar la escritura y atención mediante el dictado colectivo. ▪ Desarrollar la identidad grupal y reconocer el progreso y esfuerzo individual y colectivo. 	Competencias específicas
	<p>Área: Lengua castellana y literatura</p> <p>CE3. Interpretar textos orales CE10. Usar eficaz y éticamente el lenguaje</p>
Criterios de evaluación	Herramienta de evaluación
<p>3.2 Participar en interacciones orales espontáneas, incorporando estrategias básicas de escucha activa y cortesía lingüística.</p> <p>3.3 Identificar diferentes géneros discursivos, reconociendo y utilizando el lenguaje característico, y favoreciendo una comunicación eficaz y ética.</p> <p>10.1 Rechazar los usos lingüísticos discriminatorios e identificar, de forma guiada, los abusos de poder más representativos a través de la palabra a partir de la reflexión grupal acompañada sobre los aspectos básicos, verbales y no verbales, de la comunicación, teniendo en cuenta una perspectiva de género y utilizando un lenguaje respetuoso con las diferencias.</p> <p>10.2 Movilizar, con la planificación y el acompañamiento necesarios, estrategias básicas para la escucha activa, la comunicación asertiva y el consenso, progresando en la gestión dialogada de conflictos.</p>	<p>Rúbrica (Anexo XXV)</p> <p>Producto de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cartulina final con sellos
Descripción	
<p>La actividad final se inicia con la última carta enviada por Kiko (Anexo XXVI), el pirata protagonista, quien anuncia emocionado que se ha llegado al tramo final de la misión. En él explica que solo faltan dos importantes tareas para cerrar la aventura y completar el: «Manual Pirata para Cruzar Fronteras».</p>	

Sesión 11: Pasaporte pirata

Por un lado, la primera parte será acabar la contraportada del manual, para ello, el tutor/a guiará la redacción de una frase motivadora que sirva como mensaje de ánimo para futuros piratas que quieran cruzar las fronteras del mundo: «Queridos y queridas piratas que estéis viendo esto, en este manual tenéis todo lo necesario para cruzar fronteras y llegar muy lejos. Aquí encontraréis mapas, palabras mágicas, dibujos, historias y secretos que os ayudarán a comunicaros, aunque no todos habléis el mismo idioma. Porque hay muchas formas de comunicarse, lo más importante siempre será el respeto, la amistad y las ganas de ayudarse unos a otros. Cuando trabajamos en equipo, todo es más fácil y bonito. ¡Mucha suerte, piratas!»

Esta frase se dictará palabra a palabra, y cada alumno/a escribirá una palabra del texto, consiguiendo así un texto visual, colectivo y significativo. Así quedará un texto muy especial ya que cada alumno habrá escrito una palabra dictada por la profesora. La hoja A3 se decorará con una foto grupal de la clase de tercero de primaria y se añadirá como última página del libro interactivo.

La segunda parte que incluye esta actividad será realizar el pasaporte pirata ya que Kiko, como recompensa por el trabajo que realicen todos y cada uno de los alumnos/as, enviará una plantilla de pasaporte pirata para cada alumno/a (Anexo XXVII), que debe completar con su información.

El tutor/a, con un sello especial enviado por Kiko (Anexo XXVIII), marcará el pasaporte de cada alumno como símbolo de haber superado todas las pruebas. Será un recuerdo personal y significativo.

Metodología concreta: Aprendizaje basado en proyectos

Recursos

Aula ordinaria, tutor/a y especialista en pedagogía terapéutica, folio A3, plantillas de pasaportes, sello «pirata», rotuladores, ceras, pinturas y ordenador.

Duración: 1 hora

Agrupamientos: GG/ I

3.4. Evaluación de la situación de aprendizaje

En todo proceso de aprendizaje se generan mecanismos de regulación, control, retroalimentación y ajuste que permiten revisar corregir y mejorar. Este proceso de evaluación cumple dos funciones principales: una social, que busca clasificar, orientar y certificar los conocimientos adquiridos al final de un periodo; y otra pedagógica o formativa, que tiene como objetivo mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante ajustes continuos adaptados a las necesidades del alumnado (Jorba y Sanmartí, 1993). Por lo que, desde esta perspectiva, la evaluación no debe limitarse al final del proceso, sino integrarse a lo largo de todo el recorrido educativo.

A este respecto, la evaluación formativa es un proceso continuo que acompaña al aprendizaje desde el inicio hasta el final, regulando, orientando y ajustando el camino hacia los objetivos, siendo su finalidad la de mejorar el proceso en tiempo real, a través de la observación, la reflexión y la retroalimentación constante. Además, el actual enfoque por competencias transforma la enseñanza hacia el desarrollo de capacidades para actuar y reflexionar en contextos reales, más allá de transmitir contenidos.

3.4.1. Técnicas, herramientas y productos de evaluación de la situación de aprendizaje

En el desarrollo de la situación de aprendizaje «*Kiko el Pirata*» se prioriza la observación sistemática del alumnado en el transcurso de las actividades, considerando aspectos como la participación, la interacción con sus compañeros, la expresión oral y gestual, el uso del lenguaje verbal y no verbal, así como el respeto y la empatía mostrada hacia la diversidad cultural y lingüística. Además, se tendrán en cuenta elementos como la creatividad, la resolución cooperativa de tareas y la implicación emocional en las distintas dinámicas propuestas.

En cuanto a los productos de evaluación el libro interactivo o manual pirata de Kiko, supone una recopilación palpable y visual de todo el trabajo desarrollado durante la situación de aprendizaje. Este libro no solo refleja los aprendizajes en áreas como lengua y ciencias sociales, sino que pone de manifiesto competencias como la comunicación lingüística, el aprendizaje cooperativo, la conciencia intercultural y la competencia digital. Cada una de sus páginas, fruto de la construcción colectiva, servirá como evidencia clara del proceso educativo, permitiendo valorar gran cantidad de cosas, tanto el resultado como el trayecto seguido por cada estudiante, desde una perspectiva formativa.

Entre las herramientas de evaluación se encuentran: las rúbricas, diario de campo o diarios de aula, listas de control, autoevaluaciones y coevaluaciones, especialmente útiles en actividades colaborativas. Todas ellas servirán para evaluar diferentes indicadores como el grado de participación implicación e interés demostrado, así como la iniciativa de cada uno, la expresión oral, el trabajo cooperativo y la colaboración entre compañeros.

En cuanto a la evaluación del alumnado, el profesorado utilizará una rúbrica individual que contempla distintos parámetros valorativos. Dicha rúbrica establecerá una escala de puntuación del 1 al 4, siendo 4 la calificación más alta, que refleja un desarrollo excelente, y 1 la más baja, correspondiente a un desarrollo básico. Esta herramienta permitirá valorar de forma objetiva el

progreso y la participación de cada estudiante, teniendo en cuenta sus necesidades educativas y características individuales (Anexo XXIX).

Al final de la situación de aprendizaje el docente también deberá evaluarse a sí mismo, por lo que se elaborará un *didactograma* (ANEXO XXX) con un listado de indicadores que sirvan para analizar la enseñanza desarrollada en el aula y que valoren el desempeño efectuado en las sesiones propuestas.

4. Conclusión

Una de las principales conclusiones a las que se ha llegado mediante la elaboración de este TFG es que la educación intercultural supone un gran reto docente. Y es que, aunque parte del profesorado tenga un pensamiento positivo sobre la interculturalidad y sienta que es una necesidad práctica para las escuelas, las iniciativas no serán eficaces si no van acompañadas de transformaciones en las estructuras institucionales y en el compromiso activo de la sociedad. (Olivencia, 2010)

A este respecto, es relevante tener en cuenta que la inclusión educativa no es solo la integración de alumnos con necesidades especiales, sino una forma de estructurar las escuelas para atender la diversidad y reducir la exclusión tan presente en la educación actual (Ainscow, 2002).

Otra de las conclusiones a las que se ha llegado es la gran cantidad de dificultades en la adquisición del lenguaje identificadas en la actualidad y como la heterogeneidad cultural y lingüística puede llegar a provocar un incremento de estas. Tomando en consideración que el lenguaje es un instrumento imprescindible a través del cual las personas se expresan y se relacionan, deben fortalecerse habilidades que contribuyan a disminuir el impacto en esta área como, por ejemplo, mediante el aprendizaje en entornos colaborativos que favorece el intercambio de ideas y promueve habilidades clave para el desarrollo académico y personal (Rodríguez y Domínguez, 2016).

Según Martínez et al. (2009) en muchas situaciones educativas, el potencial lingüístico de los alumnos es un factor clave para que el docente pueda lograr una enseñanza efectiva. El desempeño lingüístico de los alumnos, por lo tanto, está directamente relacionado con la vitalidad de las lenguas de contacto, es decir, lo que usan, la relevancia y la funcionalidad que esas lenguas tienen en su comunidad. De este modo, la sociedad plantea a las escuelas de hoy en día la necesidad de abordar esta realidad lingüística, por lo que el interés principal del trabajo

es buscar que el lenguaje no sea un medio únicamente de transmisión de conocimientos y se convierta en una herramienta de inclusión, sentido e identidad.

Se concluye también que el DUA puede constituir una vía efectiva para avanzar hacia una educación inclusiva que responda a la diversidad del alumnado. Tras una revisión sistemática basada en intervenciones formativas sobre DUA realizada por Pastor et al. (2014) se puede apreciar que los resultados son especialmente favorables en el caso del profesorado que está ejerciendo actualmente, lo que sugiere que la experiencia profesional previa facilita la integración de este enfoque. Se destaca la importancia de diseñar formaciones que no solo transmitan contenidos técnicos, sino que promuevan una comprensión profunda que transforme la práctica educativa y favorezca la equidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es por ello por lo que a lo largo del desarrollo del TFG se ha presentado una situación de aprendizaje en donde se busca que, a través del contacto lingüístico, que ocurre cuando personas de distintas lenguas interactúan, tenga un impacto directo en el aprendizaje y en cómo se desarrolla lingüísticamente todo el alumnado.

En definitiva, se busca no solo que el alumnado supere las dificultades del lenguaje, si no que aprendan a través de una educación intercultural e inclusiva, promoviendo valores fundamentales, haciéndoles sentir parte del aprendizaje y de una aventura colectiva en la que todos tienen un valor único, ayudándoles a ver que la comunicación va mucho más allá del lenguaje y promoviendo un clima de aprendizaje favorecedor que busque alcanzar los objetivos propuestos.

4.1. Cumplimiento de objetivos

El objetivo principal de este Trabajo Fin de Grado se ha centrado en diseñar una intervención educativa dirigida a promover la integración del alumnado inmigrante y con dificultades lingüísticas de tercer curso de Educación Primaria, se ha cumplido satisfactoriamente y se ha logrado crear una situación de aprendizaje dirigida a cumplimentar dicho objetivo principal.

A través de la situación de aprendizaje planteada, se han propuesto actividades adaptadas, motivadoras e inclusivas, basadas en el diseño universal de aprendizaje, permiten abordar barreras comunicativas y aumentar la participación de todo el alumnado independientemente de su dominio del idioma.

Dentro de este trabajo fin de grado se formulan un total de cuatro objetivos, uno general y tres específicos. En relación con los objetivos específicos, se considera que se han alcanzado debido a diversas razones que se exponen a continuación.

Con respecto al primer objetivo este buscaba analizar las barreras socioeducativas del alumnado inmigrante derivadas del desconocimiento del idioma. Se contempla que se ha conseguido completamente ya que se ha llevado a cabo un análisis riguroso de esas barreras que afectan al alumnado inmigrante, especialmente aquellas derivadas del desconocimiento del idioma de instrucción. Este análisis ha permitido comprender el impacto que dichas barreras tienen en el acceso de los aprendizajes, la participación escolar y el desarrollo integral y emocional del alumnado.

El segundo objetivo dirigido a examinar los principales problemas lingüísticos que enfrenta el alumnado inmigrante y revisar investigaciones sobre intervención lingüística en contextos escolares, se considera que se ha logrado ya que se han examinado los principales problemas lingüísticos que afrontan los estudiantes actuales, y se han analizado las dificultades idiomáticas más comunes apoyándose en investigaciones recientes que abordan la intervención lingüística en contextos escolares diversos. Esto ha permitido fundamentar teóricamente la propuesta de intervención, garantizando su adecuación a las necesidades reales del alumnado.

Finalmente, en el último objetivo específico encaminado a identificar estrategias educativas dirigidas hacia la integración lingüística y social de alumnado con dificultades idiomáticas, se valora que se ha ejecutado adecuadamente, ya que se han identificado y aplicado en la propuesta diferentes metodologías y estrategias educativas orientadas a la integración social y lingüística del alumnado con dificultades del lenguaje. Se ha investigado y analizado sobre numerosas metodologías activas e inclusivas enmarcadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje. Y posteriormente se ha adaptado a una realidad de un aula multicultural, favoreciendo el trabajo cooperativo, el respeto a la diversidad y el desarrollo del lenguaje en múltiples formas.

A la luz del contenido desarrollado, se puede concluir que tanto el objetivo general como los específicos, se cree que han sido plenamente alcanzados, sentando las bases para futuras intervenciones inclusivas que respondan a las necesidades del alumnado con dificultades en el lenguaje y para alcanzar una escuela inclusiva, en donde todos los docentes trabajen y luchen conjuntamente por un sistema educativo respetuoso. Y como dice Tim Berners-Lee: *«Necesitamos la diversidad en el mundo para afrontar los nuevos desafíos»*.

4.2 Aportaciones y limitaciones

Este trabajo fin de grado ofrece una serie de aportaciones tanto a nivel teórico como a nivel práctico, debido a que se ofrece información relevante sobre el tema que se basa el proyecto, contribuyendo al conocimiento y la reflexión en torno a las barreras lingüísticas que enfrenta el alumnado inmigrante, proponiendo estrategias para su integración y siempre basándose en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (NC State University. Center for Universal design, 1997).

La creación de actividades las cuales incluyan tanto lingüísticamente, como culturalmente a todo el alumnado, buscan crear un clima educativo adecuado, y que el alumnado se sienta valorado, querido y un integrante primordial y principal del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se puede considerar que a los docentes se les ofrece una propuesta de situación de aprendizaje, estructurada, flexible y sencilla, la cual pueden adaptar en cuanto a las características y necesidades de su clase, esta les permite trabajar la competencia lingüística y cultural del alumnado, de una forma dinámica y siguiendo una metodología activa que además atiende a la diversidad.

Con respecto al alumnado en general también puede ser una buena aportación, en cuanto al alumnado con dificultades en el lenguaje, le permite sentirse participativo y se le proporciona un entorno de aprendizaje inclusivo, siendo una herramienta para todo el alumnado para promover la comunicación, el respeto, el trabajo en equipo y fortalecer su bienestar y el sentido de pertenencia a su aula.

Se puede entender que es una aportación para las familias ya que se les da un espacio dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos e hijas, favoreciendo una mayor conexión entre escuela y hogar.

Sin embargo, también pueden identificarse ciertas limitaciones que influyen en el desarrollo de la propuesta, como pueden ser, limitaciones temporales, ya que la propuesta se ha concebido en un marco hipotético de un trimestre lo que puede generar restricciones en la implementación.

Se debe de tener en cuenta las limitaciones organizativas y contextuales, ya que la propuesta se ha desarrollado, pero no ha habido una aplicación real en un centro educativo, lo que impide comprobar su eficacia y su impacto de forma directa.

Se debe contar que no todos los centros educativos poseen ciertos recursos, bien sean herramientas tecnológicas o materiales impresos que no siempre están disponibles en todos los centros o para todo el alumnado, puede originar ciertas restricciones.

También se debe considerar otra limitación, como puede ser el acceso a información directa, ya que no todos los documentos son de libre acceso o gratuitos lo que puede dificultar la comparación, investigación o validación de ciertas estrategias.

4.3. Futuras líneas de intervención e investigación

A partir de la propuesta y el análisis que se ha realizado en este presente TFG, se abren diversas líneas de investigación e intervención que podrían enriquecer y complementar el enfoque abordado.

Una de las principales líneas futuras sería implementar la SA en un contexto escolar, con el fin de valorar su aplicabilidad y utilidad.

Asimismo, se podrían desarrollar investigaciones longitudinales, que se encarguen de analizar el progreso del alumnado con dificultades lingüísticas durante cursos completos, valorando no solo su avance, en el lenguaje, sino también su integración social y emocional dentro del grupo-clase.

Por otro lado, la formación docente en la atención al alumnado con dificultades idiomáticas es otra línea de interés. Investigar que conocimientos, herramientas y actitudes poseen los profesionales de la educación para enfrentar esta realidad en sus aulas. Un docente debe estar en continua formación ya que siempre se deben de aprender cosas nuevas, debido a que las sociedades cambian, es por ello por lo que se requiere una actualización y mejora constante, como dice la frase: *la formación docente nunca es suficiente*.

También resulta de gran interés como línea de investigación analizar recursos tecnológicos y herramientas innovadoras y de metodologías inclusivas en la adquisición del lenguaje en entornos diversos, dejando a un lado el modelo educativo tradicional y contribuyendo a una educación personalizada, flexible, en donde el error sea parte del proceso y el alumno sea el protagonista del aprendizaje a través de su experiencia, contribuyendo así a la consolidación de una escuela verdaderamente equitativa e integradora.

Finalmente, estas líneas de intervención e investigación ayudaran a mejorar la educación intercultural y solventar barreras lingüísticas del alumnado inmigrante o con dificultades en el

lenguaje, garantizando la igualdad de oportunidades y promoviendo una colectividad más abierta y respetuosa con la diversidad, ya que según dijo Jesse Jackson: «*Cuando todos están incluidos, todos ganan*».

Referencias bibliográficas

- Abelda, M. y Fernández-Colomer, M. J. (2006). La enseñanza de los registros lingüísticos en ELE. Una aplicación a la conversación coloquial. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 3. https://www.researchgate.net/publication/26450142_La_ensenanza_de_los_registros_linguisticos_en_ELE_Una_aplicacion_a_la_conversacion_coloquial
- Ainscow, M. (2002). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Studies in inclusive education. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203016619>
- Alvarado, M. y Barba, M. (2016). *Gestión del talento humano e innovación de la enseñanza y el aprendizaje*. Palibrio.
- Banks, J. A. (Ed.). (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7ª ed). Wiley.
- Baralo, M. (2011a). *La adquisición del español como lengua extranjera* (3ª ed). Arco Libros.
- Bishop, D. V. M. (2014). *Uncommon Understanding: Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315804699>
- Borboa, M. A. (2006). La interculturalidad: Aspecto indispensable para unas adecuadas relaciones entre distintas culturas. El caso entre “Yoris” y “Yoremes” del centro ceremonial de San Jerónimo de Mochicahui, el fuerte, Sinaloa, México. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 2(1), 45-71 <https://www.redalyc.org/pdf/461/46120104.pdf>.
- Boussif, I., Escarbajal Frutos, A. y Ibáñez-López, F. J. (2024). Metodologías y retos de la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnado inmigrante con dificultad lingüística en el sistema educativo español. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria*

de Didáctica de las Lenguas Extranjeras, 41, 209-224.

<https://doi.org/10.30827/portalin.vi41.27159>

Bruner, J. S. y Watson, R. (1983). *Child's talk: Learning to use language* (1ª ed). Oxford University Press.

Byram, M. (1997). 'Cultural awareness' as vocabulary learning. *The Language Learning Journal*, 16(1), 51-57. <https://doi.org/10.1080/09571739785200291>

Cassany, D., Luna, M. y Sanz Lafuente, G. (2014). *Enseñar lengua* (17ª ed). Graó.

Castells, M. (2005). *La sociedad red* (3.ª ed.). Alianza.

Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo de España*. Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/la-atencion-al-alumnado-inmigrante-en-el-sistema-educativo-en-espana_174892/

Chomsky, N. (1970). *Aspects of the theory of syntax*. The M.I.T. Press.

Cuetos, F., González, J. y Vega, M. (2018). *Psicología del lenguaje* (3.ª reimpresión revisada). Panamericana.

Díaz, L. y Rascón, D. (2024). Fomentando la diversidad lingüística en la Educación Primaria: Un enfoque integrador y transformador. *VIRTUAM: Didáctica de la Lengua y Literatura*. <https://virtuam.net/2024/05/20/fomentando-la-diversidad-linguistica-en-la-educacion-primaria-un-enfoque-integrador-y-transformador/>

Egas Villafuerte, V. P., Pazmiño Arcos, W. R., Vinuesa Morán, O. O. y Alfaro Rodas, G. C. (2023). La gamificación como estrategia didáctica para mejorar la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes en Educación Básica Media. *Polo del*

conocimiento: *Revista científico-profesional*, 8(12), 875-894.
<https://doi.org/10.23857/pc.v8i12.6319>

Escribano, A. y Martínez, A. (2016). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea.

Fernández-Batanero, J. M. (2004). La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas: Un reto educativo. *Educación y educadores*, 7, 33-44.
<https://www.redalyc.org/pdf/834/83400705.pdf>

Fernández-Batanero, J. M. (2006). Educación del alumnado inmigrante: Propuestas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(1), 1-10.
<https://doi.org/10.35362/rie3912595>

Fernández-Echeverría, Kressova, N. y García Castaño, F. J. (2011). ¿Construyendo interculturalidad?: análisis de las normas para “atender” en los asuntos relacionados con la lengua vehicular al “alumnado inmigrante” en la escuela. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1769-1784). Granada: Instituto de Migraciones.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4050252.pdf>

Frazier, L. (1977). La faceta multicultural de la educación. *Revista de Investigación y Desarrollo en Educación*, 11(1).

García-Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad* (1.ª ed). Gedisa.

García-Hoz, V. (1964). *Ley sobre el aumento de vocabulario y sus aplicaciones pedagógicas*. 22(87). <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol22/iss87/4>

- García-Martínez, V., Aquino Zuñiga, S. P., Izquierdo, J., y Santiago, P. R. (2015). *Investigación e innovación en inclusión educativa. Diagnósticos, modelos y propuestas*. Red Durango de Investigadores Educativos, A.C.
- Gómez, T. F. y Bobadilla, M. (2024). La integración de la diversidad cultural en la formación inicial de profesores de lenguas extranjeras en España: Un análisis de contenido. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 36(Especial), 157-168.
<https://doi.org/10.5209/dill.98418>
- González, J.J., García, J. M. (2019). Trastornos del lenguaje y la comunicación. En *AEPap (ed.). Congreso de Actualización Pediatría 2019*. Lúa 3.0 (pp. 569-577).
https://www.aepap.org/sites/default/files/pags._569-577_trastornos_del_lenguaje_y_la_comunicacion.pdf
- González, R. M. y Guinart, S. (2011). *Alumnado en situación de riesgo social*. Graó.
- Instituto nacional de Estadística (INE). (2022). *Estadística de Migraciones y Cambios de Residencia (EMCR)*. INE. Instituto Nacional de Estadística.
https://www.ine.es/dyns/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177000&menu=ultiDatos&idp=1254735573002
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Revista Aula de Innovación educativa*, 20.
https://ddd.uab.cat/pub/artpub/1993/187512/aulinnedu_a1993n20aJorba.pdf
- Kagan, S. (1990). *Cooperative Learning (Resources for teachers)*. University of California.
- Kahle, J. B., Meece, J. y Scantlebury, K. (2000). Urban African-American middle school science students: Does standards-based teaching make a difference? *Journal of Research in Science Teaching*, 37(9), 1019-1041. [https://doi.org/10.1002/1098-2736\(200011\)37:9<1019::AID-TEA9>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/1098-2736(200011)37:9<1019::AID-TEA9>3.0.CO;2-J)

Krashen, S. D. (1985). *Second language acquisition and second language learning* (Reprinted). Pergamon Press.

Krashen, S. D. (1989). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín oficial del estado núm. 106* (2006).
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín oficial del estado núm. 340* (2020).
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín oficial del estado núm. 159*. (1985). <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8/con>

Littlewood, W. (1998). *La Enseñanza comunicativa de idiomas: Introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge University Press.

López-Vélez, A. L. (2018). *La escuela inclusiva el derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Universidad del País Vasco.
<https://dspace.itsjapon.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/469/1/USPDF188427.pdf>

Mahía, R. y Medina, E. (2022). *Informe sobre la integración de los estudiantes extranjeros en el sistema educativo español*. Observatorio Español del racismo y la xenofobia (OBERAXE).
https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=8138

Maqueo, A. M. (2010). *Lengua, aprendizaje y enseñanza: El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Martínez, A., Speranza, A. y Fernández, G. (Eds.). (2009). *El entramado de los lenguajes*. La Crujía.

- Mendia Gallardo, R. (2017). *El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación*, 5(1).
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/222/216>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.
- Muntaner, J. J. (2019). Consideraciones para la intervención de los apoyos de la comunicación y el lenguaje en la escuela inclusiva. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 39(1), 41-48. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2018.06.004>
- Musitu, G. y Estévez, E. (2016). *Intervención psicoeducativa en el ámbito familiar, social y comunitario*. Paraninfo.
- NC State University. Center for Universal design (1997). *Universal Design History*. Recuperado el 14 de junio de 2025 de <https://design.ncsu.edu/research/center-for-universal-design/>
- Olivencia, J. J. L. (2010). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3657394&orden=297141&info=link>
- Olivencia, J. y Pérez, M. (2012). La comunicación intercultural: Una herramienta de inclusión en los contextos educativos de diversidad cultural. *Revista de pedagogía*, 33(93), 71-93. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65930104006.pdf>
- Orozco, S. (2004). *La infancia de la inmigración*. Morata.
- Ortega, L. (2014). *Understanding Second Language Acquisition*. Routledge.
- Pastor, C. A. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. *Universidad Complutense de Madrid*.

<https://web.ua.es/it/accesibilidad/documentos/cursos/ice/dua-y-materiales-digitales.pdf>

Pastor, C. A. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Universidad Complutense de Madrid*, 6(9).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7449797&orden=0&info=link>

Pastor, C. A., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículo. *Edelvives*.

https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

Peña-Casanova, J. (2006). *Manual de logopedia* (3.ª ed.). Masson.

Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning.

Journal of Research in Science Teaching, 2(3), 176-186.

<https://doi.org/10.1002/tea.3660020306>

Pompa, Y. C. y Pérez, I. A. (2015). La competencia comunicativa en la labor pedagógica.

Revista Universidad y Sociedad, 7(2), 160-167.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202015000200023&script=sci_abstract

Porto, M. y Byram, M. (2022). Desarrollo de la educación ciudadana intercultural en el aula de

lenguas y más allá. *Revista Argentina de lingüística aplicada*, 3(2), 9-29.

<https://ajal.faaapi.org.ar/ojs-3.3.0-5/index.php/AJAL/article/view/177>

Ramírez, F. L., Velez, C. A., Rodríguez, H. D. y Pesantez, Á. D. R. (2025). Uso del aprendizaje cooperativo para fortalecer habilidades lingüísticas en inglés en aulas de secundaria.

Código Científico Revista de Investigación, 6(E1), 2460-2476.

<https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v6/nE1/827>

Richards, J. C., Rodgers, T. S., Castrillo, J. M., García, Á. y Mas, J.. (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.

- Rivas Cedeño, L. L. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las ciencias*, 1(1).
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5761664.pdf>
- Rivero, S. (2023). *Abriendo Fronteras en el Aula: Retos y desafíos del personal docente con alumnado refugiado en un centro educativo de Cantabria* [Trabajo Fin de Máster. Universidad de Cantabria]. Repositorio Universidad de Cantabria.
https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/31428/2023_RiveroLopez_S.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodríguez, M.^a y Domínguez J. (2016). Dificultades del lenguaje que influyen en la resolución de problemas. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 34(2), 17. <https://doi.org/10.14201/et20163421742>
- Romero, S., Arias, M. y Chavarría, M. D. M. (2011). Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v7i3.9284>
- Ruiz Quiroga, P. M. (2010). El rol de la familia en la educación. *Temas para la Educación, revista digital para profesionales de la enseñanza*, 10, 1-12.
https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25743w/L1PG107_U4_W6.pdf
- Ruiz Rodríguez, E. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: Estrategias para un aprendizaje para todos. *Revista Síndrome de Down*, 36.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6870040.pdf>
- Serna H. y Díaz, A. (2013). *Metodologías activas del aprendizaje*. Fondo editorial María Cano.
https://www.academia.edu/33679261/MEDTODOLOGIAS_ACTIVAS_DEL_APRENDIZAJE

- Siqués, C. (2006). Práctica educativa y diversidad lingüística. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 81-93.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411341006>
- Skinner, B. F. (1983). *Conducta verbal* (1.ª ed.). Trillas.
- Skinner, B. F. (2021). *Verbal Behavior*. Martino Fine Books.
- Solaz Portolés, J. J., Sanjosé López, V. y Gómez López, Á. (2011). Aprendizaje basado en problemas en la Educación Superior: Una metodología necesaria en la formación del profesorado. *Didáctica de las Ciencias experimentales y Sociales*, 25, 177-186.
<https://roderic.uv.es/bitstreams/8f584d07-950f-47b2-9fbd-a92884393460/download>
- UNESCO. (2012). *Why language matters for the Millennium Development Goals*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000021529>
- Universidad de Valladolid. (2010). Memoria del Plan de Estudios del Título de Grado Maestro-o- maestra- en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid. Recuperado de [http://www.feyts.uva.es/sites%5Cdefault%5Cfiles/MemoriaPRIMARIA\(v4,230310\).pdf](http://www.feyts.uva.es/sites%5Cdefault%5Cfiles/MemoriaPRIMARIA(v4,230310).pdf)
- Vallespir, J. (1999). *Identitat cultural i societats multiculturals*.
<https://www.raco.cat/index.php/Arc/article/download/69466/87982>
- Villalpando, M^a. D. (2011). Metodología de la enseñanza centrada en el aprendizaje. *DOCERE*, 4, 9-14. <https://doi.org/10.33064/2011docere42447>
- Vygotsky, L. S. y Cole, M. (1981). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Williams, M., Burden, R. L. y Williams, M. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*. Edinumen.

Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A. y Mendoza Bravo, K. L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado: Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 18(84), 172-182. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v18n84/1990-8644-rc-18-84-172.pdf>

Anexos

Anexo I

Enlace al tablero de comunicación del alumno ucraniano.

Tablero global:

https://drive.google.com/file/d/1ISVcmsAdw_iq_qYXYkGYRNzUTDVnrZCS/view?usp=sharing

Tableros secundarios: <https://drive.google.com/file/d/1hzHWWvX8Cq9-paBlnsOsqvtMFwThGne1/view?usp=sharing>

Anexo II

El viaje de Kiko el Pirata sin Fronteras

Érase una vez un pirata muy especial llamado Kiko, que surcaba los mares en su colorido barco llamado *La palabrita*. Pero Kiko tenía un pequeño problema: no sabía hablar ningún idioma, solo español. Además, su español era un poco distinto y, aunque era muy valiente y curioso, cada vez que llegaba a un nuevo puerto no lograba entenderse con la gente de allí.

Un día, Kiko se enteró de que existía una gran frontera mágica que separaba todos los países del mundo. Para poder cruzarla y continuar su viaje, debía superar una serie de pruebas muy especiales: desafíos que no solo le ayudarían a aprender palabras en diferentes idiomas, sino también a entender las costumbres, las formas de saludar, los sonidos y hasta los gestos de cada lugar. A lo largo de esas 10 emocionantes pruebas Kiko tendría que superar grandes retos. Pero Kiko no podía hacerlo solo, así que decidió visitar una escuela llamada Blas Sierra donde vivían niños y niñas de muchas partes del mundo. Allí, les pidió ayuda para cumplir su misión.

Chicos y chicas ¿queréis ayudarme con esta misión? Juntos, formaremos una tripulación única y valiente, en la que todos y todas tendréis algo que aportar: unos saben hablar otros idiomas, otros saben dibujar mapas, otros leen muy bien o tenéis grandes ideas para comunicarse sin hablar. Creo que sois la mejor opción que puedo elegir.

Por último, tendremos que crear un manual interactivo con todas las estrategias, imágenes, palabras y aprendizajes que nos permitan comunicarnos más allá del idioma.

Ese manual será nuestro tesoro más valioso: un libro sin fronteras, lleno de respeto, empatía, creatividad y cooperación, que Kiko entregará a otros piratas como él, para que también puedan cruzar las fronteras del mundo sin miedo y con el corazón abierto a la diversidad.

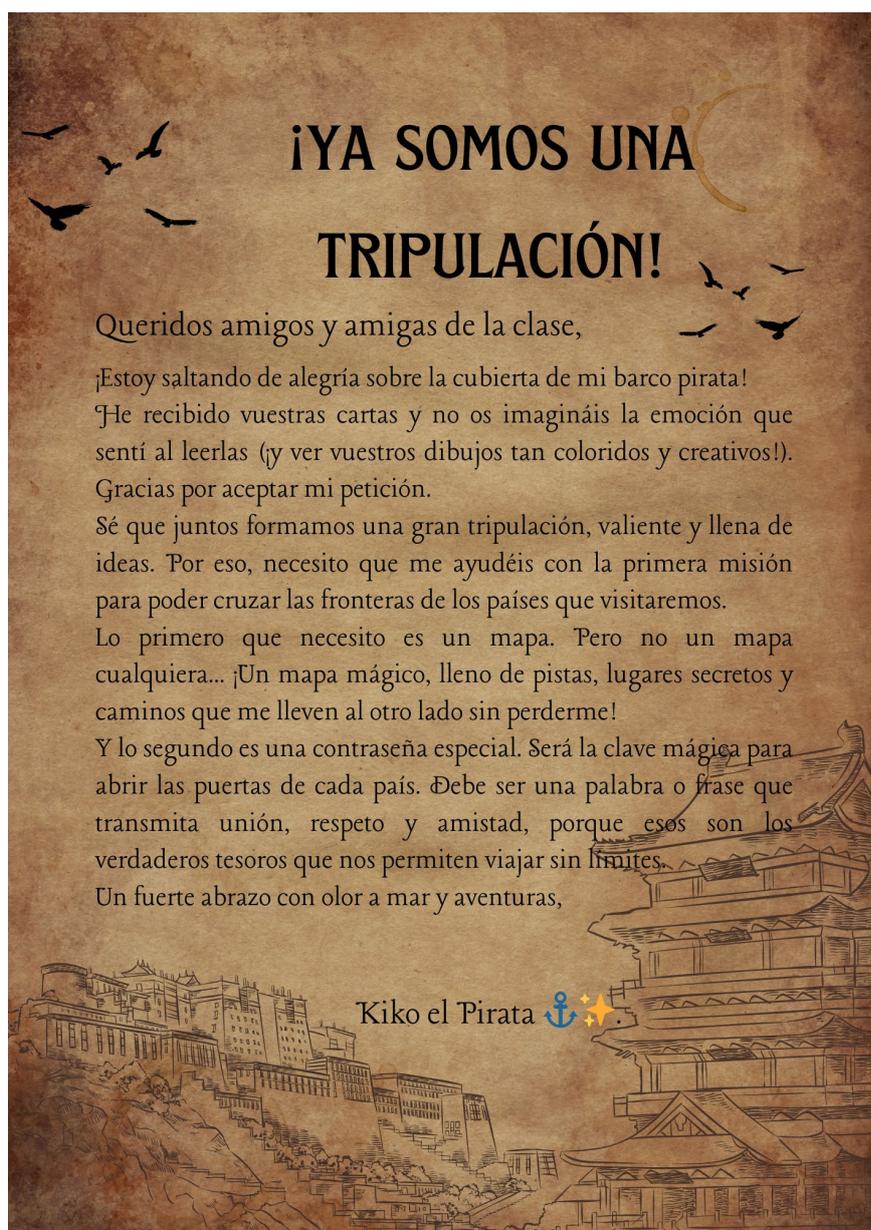
Y así, poco a poco, Kiko no solo aprendió a comunicarse mejor, sino que descubrió que hablar el mismo idioma no es lo único que nos une: también lo hacen los gestos, las emociones, las ganas de entender al otro y el deseo de convivir en paz.

Anexo III

A continuación, se muestra un ejemplo de la lista de control que se emplea:

Aspecto Evaluado	SI	NO
Identifica y utiliza las partes principales de una carta (saludo, cuerpo del mensaje, despedida y firma).		
Mantiene un orden lógico en el contenido de la invitación (presentación, motivo, detalles, despedida).		
Escribe utilizando correctamente las mayúsculas en nombres propios y comienzos de frases.		
Usa adecuadamente los signos de puntuación (punto, coma, signos de exclamación y de interrogación).		
Escoge un tono cordial y respetuoso, propio de una invitación formal pero cercana		

Anexo IV



Anexo V

Enlace de acceso a un video representando la contraseña posible, en lengua de signos:

<https://drive.google.com/file/d/1F3tjvTcptLvHVRuitGHyS7zqf-5xkcr-/view?usp=sharing>

Anexo VI

Enlace de acceso al cuestionario sencillo propuesto, instrumento que servirá como parte de la evaluación grupal y como guía para mejorar futuras actividades colaborativas.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSezfB3Wzbem98UZ3Puaw_jiBZbbbWYk8PjCa_o8ANLREye3b5Q/viewform?usp=header

Anexo VII

Enlace de acceso al audio que se recibe del pirata

https://drive.google.com/file/d/1Adj5GeGew4MHegZGMUFccUmXgl_t45Ku/view?usp=sharing

Anexo VIII

Plantilla para la realización del diccionario

MINI DICCIONARIO

PALABRA	SIGNIFICADO Y DIBUJO

Anexo IX

Rubrica que nos va a permitir valorar la actividad

Ítem	Logrado	En desarrollo	Necesita mejorar
Reconoce formas básicas de comunicación de la prehistoria			
Muestra disposición para trabajar en grupo y respetar las normas de convivencia.			
Participa activamente y motivado/a en las actividades			

Anexo X



¡Hola, tripulación!

Me alegra muchísimo que sigáis ayudándome.

Ahora tengo una nueva misión para vosotros: necesito que investiguéis diferentes culturas del mundo. Así podré aprender cómo viven las personas en otros lugares y cómo comunicarme con ellas. Luego haréis un mural para enseñarme todo lo que habéis aprendido.

Y atentos... porque muy pronto tendréis que presentar ese mural y hablar juntos sobre lo que habéis descubierto.

¡A por ello, valientes grumetes!

Con cariño,
Kiko el Pirata 🏴‍☠️



Anexo XI

Rubrica de heteroevaluación entre grupos a la hora de exponer el mural.

OBJETIVOS	MUY BIEN	BIEN	REGULAR
🗨️ ¿SE HA ENTENDIDO BIEN LO QUE HAN CONTADO?	😊	😐	😞
🗨️ ¿SE HAN EXPLICADO BIEN Y HA SIDO INTERESANTE?	😊	😐	😞
👉 ¿EL MURAL O APOYO VISUAL ERA BONITO?	😊	😐	😞
💡 ¿CREÉIS QUE HAN TRABAJADO BIEN EN EQUIPO ?	😊	😐	😞

Anexo XII

Rubrica que usará la tutora durante la reunión familiar e intercultural

RÚBRICA REUNIÓN FAMILIAR

ÍTEMS	1	2	3	4
Participación familiar	Participaron activamente, aportando ideas y materiales	Participaron y colaboraron con algunas ideas	Participaron de forma puntual o con ayuda	No hubo participación familiar o fue mínima
Comunicación oral del alumno/a	Se expresa con claridad, fluidez y respeto	Se expresa con cierta claridad y vocabulario adecuado	Necesita apoyo para expresarse	Tiene dificultades para expresarse y necesita mucha ayuda
Trabajo cooperativo y convivencia	Trabajó en armonía, respetando turnos e ideas	Mostró actitud positiva, aunque con pequeñas dificultades	Requiere ayuda para colaborar con el grupo	Tuvo conflictos o mostró poca disposición a trabajar en grupo
Aportación creativa al diseño	Propuso ideas originales y significativas	Aportó ideas y ayudó en la elaboración	Participó poco en el diseño creativo	No aportó ideas ni participó en el diseño

Anexo XIII

QUERIDOS AMIGOS:

He ido recibiendo vuestros mensajes, vuestros dibujos y esos murales increíbles sobre culturas de todo el mundo... ¡El manual mágico os está quedando alucinante!

Ahora entiendo lo importante que es conocer las tradiciones, los idiomas y las historias de los demás.

Pero os confieso algo... ¡Me apetece una aventura aún más emocionante!

He pensado que sería maravilloso hacer una gran reunión pirata, en la que no solo participéis vosotros, sino también vuestras familias. Seguro que ellas también tienen mucho que contarnos ¡Sería un tesoro poder escucharles!

Para esta gran reunión, os propongo una última misión debéis crear junto a vuestras familias una bandera mágica, llena de colores, palabras bonitas y símbolos que representen lo que os une como clase y como tripulación. Esa bandera formará parte de vuestro libro de viaje, y yo podré llevarla en mi barco.

¿Aceptáis este nuevo reto?

KIKO EL PIRATA

Anexo XIV

Mensaje que se envía a los familiares



CEIP BLAS SIERRA

CIRCULAR INFORMATIVA FAMILIAS

Buenos días a todos,
Estamos haciendo en la clase de tercero de primaria un proyecto intercultural, en donde, el objetivo es que nuestros alumnos y alumnas descubran y valoren la riqueza de las lenguas que existen en el mundo, muchas de las cuales están presentes en nuestro propio entorno y trabajar las dificultades lingüísticas del alumnado.



Por eso, os animamos a colaborar en este proyecto asistiendo al aula para compartir con nosotros anécdotas, cuentos o saludos especialmente si en casa habláis una lengua diferente al castellano.



Si algún familiar está dispuesto a participar en clase (contar un cuento, enseñar una canción o simplemente hablar sobre su lengua), estaremos encantados de recibirlo. Solo tenéis que comunicarlo a través de la agenda o directamente al tutor/a.

Muchas gracias, como siempre, por vuestra implicación y colaboración.

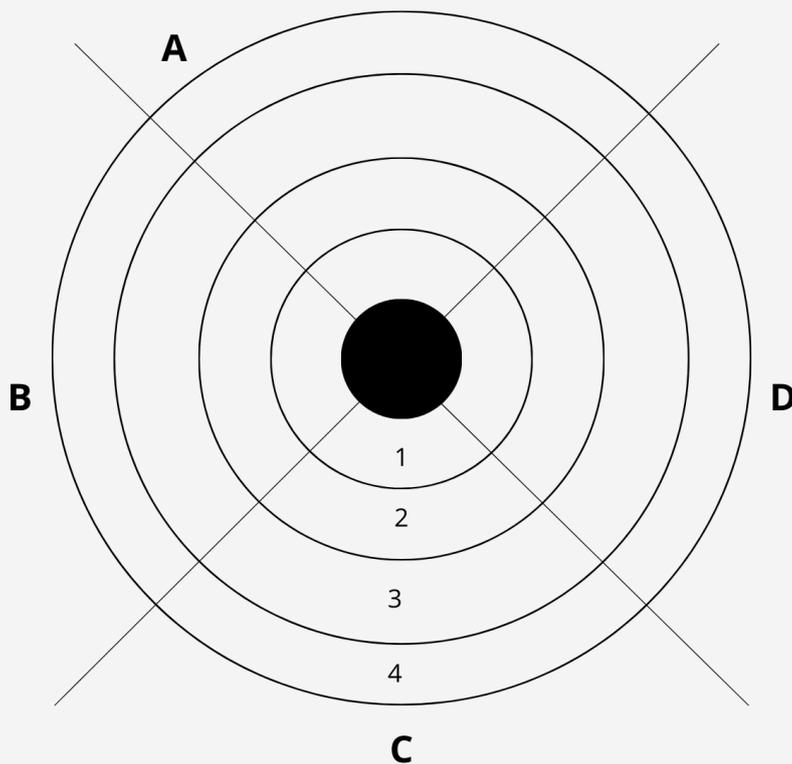
Un cordial saludo,

Las tutora de 3º de educación Primaria.

Anexo XV

La diana de evaluación la cual se dará una copia a cada grupo para que evalúe su propio desempeño durante la actividad.

A	COLABORAMOS Y ESCUCHAMOS LAS IDEAS DE TODOS	
B	USAMOS UN LENGUAJE CLARO PARA EXPLICARNOS ENTRE NOSOTROS	
C	APRENDIMOS MIENTRAS NOS DIVERTIAMOS	
D	APRENDIMOS NUEVAS PALABRAS Y RESOLVIMOS BIEN LAS ACTIVIDADES	

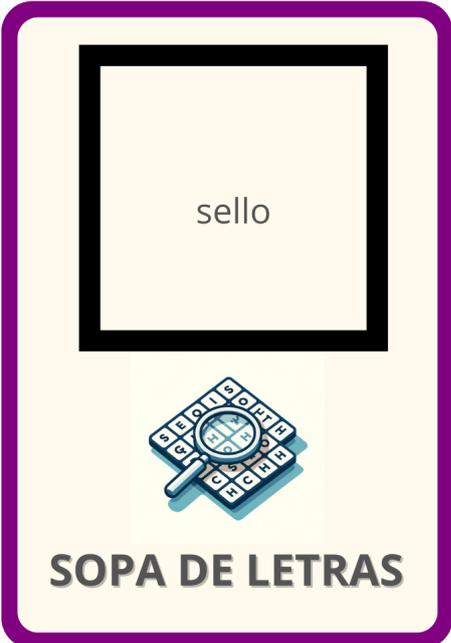


Anexo XVI

Enlace de acceso al audio que reciben de KIKO:

https://drive.google.com/file/d/1uHnKYUdE1dUGZHcFDTtUD9P8BHNBCI3S/view?usp=s_haring

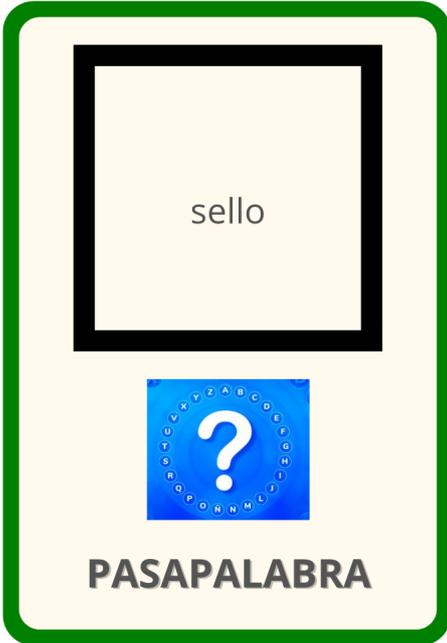
Anexo XVII



sello



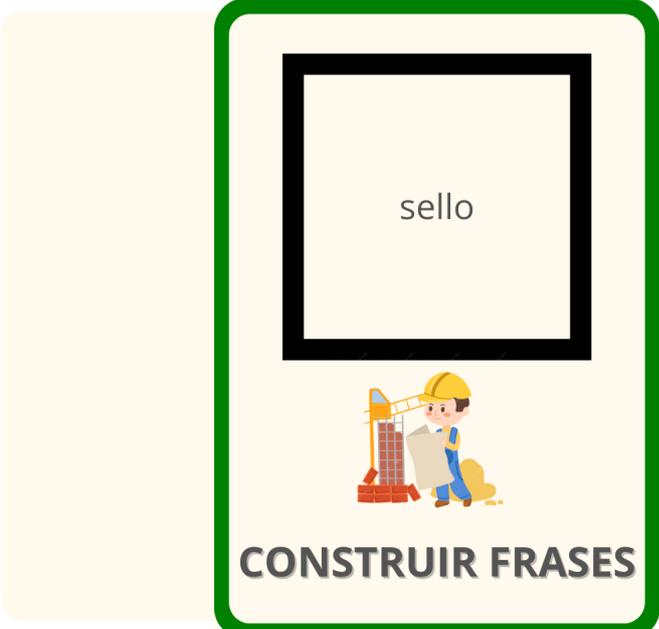
SOPA DE LETRAS



sello



PASAPALABRA



sello



CONSTRUIR FRASES

Anexo XVIII

Sopa de los valores en donde buscaran las palabras que tienen debajo relacionadas con lo trabajado hasta el momento.

SOPA DE LOS VALORES Encuentra las palabras divirtiéndote

Z	W	S	K	G	K	H	B	C	F	R	C	B	X
B	O	O	N	J	G	F	E	U	A	E	I	Y	C
W	H	L	Z	O	M	M	J	L	M	S	Q	P	O
U	A	I	V	A	U	I	A	T	O	P	Y	E	M
X	Y	D	K	V	E	F	M	U	R	E	O	R	U
O	U	A	P	E	Z	I	I	R	Y	T	A	D	N
E	D	R	I	N	K	G	S	A	O	O	J	O	I
Q	A	I	R	T	I	U	T	Y	U	G	K	N	C
U	T	D	A	U	K	A	A	I	D	I	O	M	A
I	B	A	T	R	O	L	D	Z	L	L	S	R	C
P	L	D	A	A	X	D	V	C	I	R	P	O	I
O	Y	X	S	E	N	A	J	O	E	B	S	N	O
E	Q	C	Y	B	B	D	L	E	T	D	F	F	N
L	I	B	E	R	T	A	D	Z	I	I	U	F	Y

Las palabras pueden estar ocultas horizontalmente o verticalmente.

AMISTAD AMOR
 AVENTURA AYUDA
 COMUNICACION CULTURA
 EQUIPO IDIOMA
 IGUALDAD KIKO
 LIBERTAD PERDON
 PIRATAS RESPETO
 SOLIDARIDAD

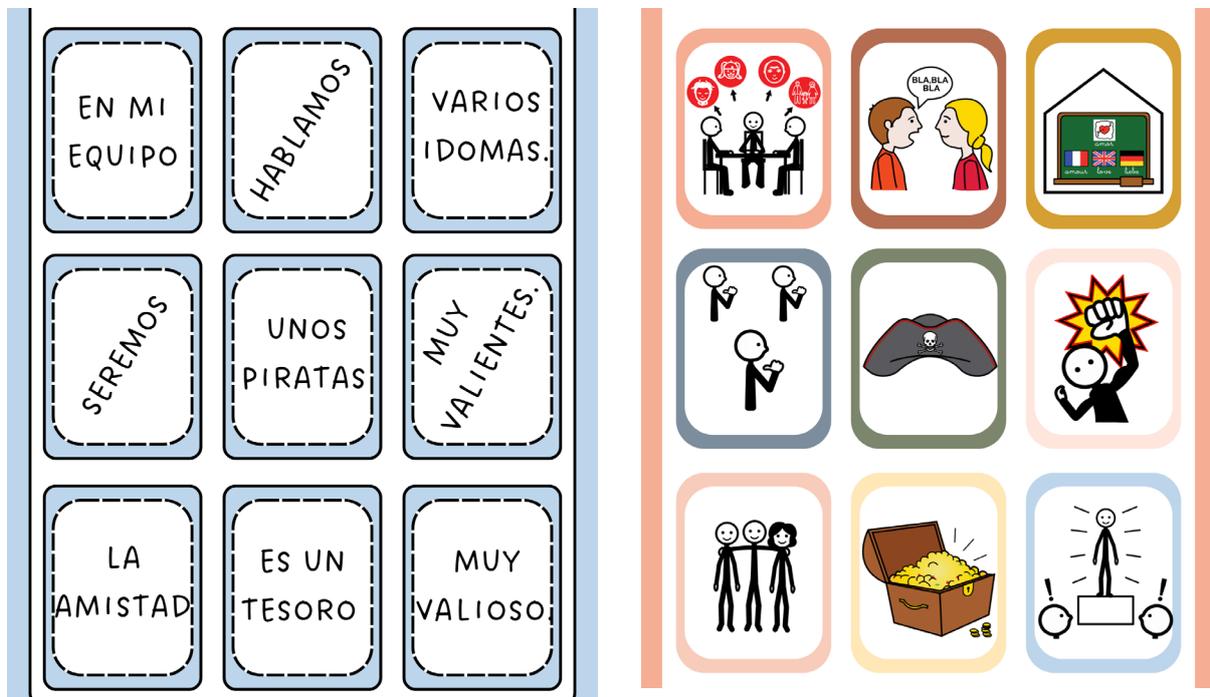
Anexo XIX

Enlace al juego: https://es.educaplay.com/recursos-educativos/23988641-pasapalabra_magico.html

Enlace al documento para imprimir de la pasa palabra: <https://drive.google.com/file/d/12gVkNNR4J1xnCc6CxhqFSYY4Nki44-Co/view?usp=sharing>

Anexo XX

Parte delantera y trasera de las tarjetas que se pondrán sobre la mesa y que tienen que ordenar para que tengan sentido.



Enlace al documento para imprimir las tarjetas : https://drive.google.com/file/d/1WDwXaVx5OU6N_hooh_oGzRjB8Pi7aa57/view?usp=sharing

Anexo XXI

Enlace al cuestionario digital a través del cual pasarán un buen rato y se divertirán aprendiendo. https://quizizz.com/admin/quiz/682ef48b7e1f2055253e4cda?at=682f2ab8bdea981b68c6fe7c&MCQ_saved=true

Anexo XXII

Enlace de acceso al nuevo audio de Kiko

https://drive.google.com/file/d/1_NHppFQ8J8CQH4E16nfrCxfx0MfHNPKS/view?usp=sharing

Anexo XXIII

Cuentacuentos de una persona externa al centro, el tutor/a, a través de una lista de cotejo ira observando a los alumnos y viendo cómo actúan y aprenden.

Aspecto Evaluado	SI	NO
Comprende de forma global el cuento escuchado, con apoyo visual y docente si lo requiere.		
Escucha de forma activa y muestra interés y respeto por el cuentacuentos.		
Representa a través de un dibujo una escena, idea o emoción asociada al cuento.		
Participa activamente en la actividad mostrando interés por la narración.		

Anexo XXIV

*¡Hola valientes
aventureros y aventureras !*

*Estoy muy emocionado porque...
¡tengo una gran sorpresa para
nosotros!*

*En esta ocasión no estaréis solos: esta
nueva prueba la superaréis con la
ayuda de alguien muy especial.
Juntos vais a crear una nueva página
para el Manual Pirata para Cruzar
Fronteras... ¡y será inolvidable!*

Kiko el pirata.



Anexo XXV

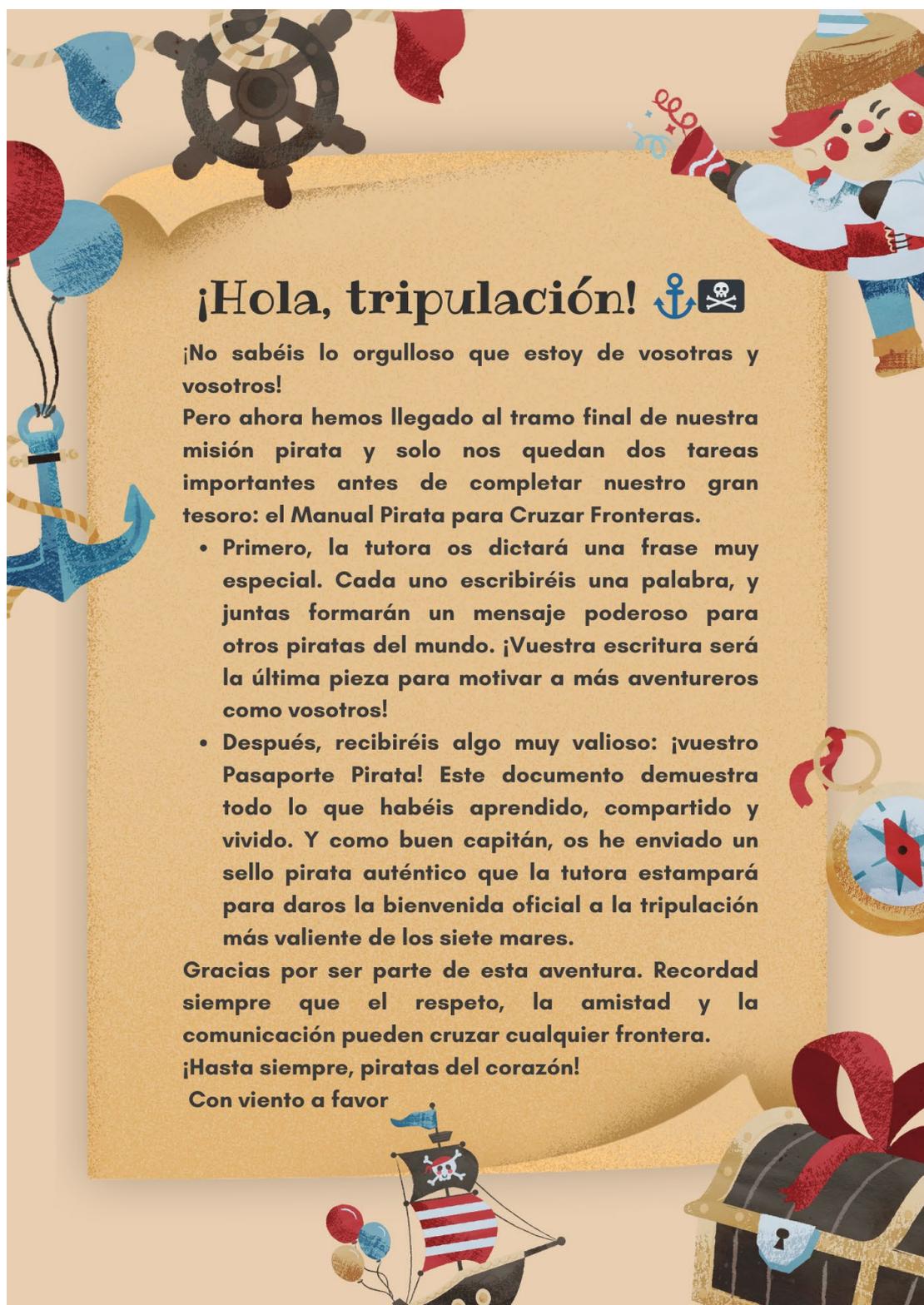
Rubrica que se usara para la actividad

RÚBRICA SESIÓN 11

ÍTEM	DESARROLLO	COMENTARIO
Participa de forma activa durante el dictado	★ ★ ★ ★	
Escucha atentamente	★ ★ ★ ★	
Usa adecuadamente el lenguaje escrito.	★ ★ ★ ★	
Completa el pasaporte personal mostrando interés.	★ ★ ★ ★	

Anexo XXVI

Carta final de Kiko



Anexo XXVII

Plantilla para crear el pasaporte



Anexo XXVIII

Sello de Kiko el pirata



Anexo XXIX

Aspecto a Evaluar	Excelente (4 puntos)	Bueno (3 puntos)	Satisfactorio (2 puntos)	Básico (1 punto)
Participación e implicación en las actividades	Participa activamente, motiva a sus compañeros y muestra autonomía plena.	Participa de forma activa y autónoma en la mayoría de las actividades.	Participa con frecuencia, pero con apoyo puntual	Participa de forma puntual y necesita apoyo constante.
Trabajo cooperativo y actitud inclusiva	Fomenta la inclusión, coopera, propone ideas y promueve la empatía.	Coopera y respeta a sus compañeros, favoreciendo la inclusión.	Se relaciona adecuadamente, aunque necesita guía.	Dificultades para trabajar en equipo y mostrar respeto.
Expresión oral y comprensión (adaptada según nivel)	Expresa ideas de forma clara, adaptada, y demuestra buena comprensión.	Se expresa con claridad y comprende las instrucciones generales.	Expresa ideas básicas con esfuerzo, comprensión parcial.	Dificultades graves de comprensión y expresión.
Producción escrita (cartas, frases, murales, etc.)	Textos creativos, coherentes y bien presentados.	Textos bien estructurados, con vocabulario adecuado.	Textos comprensibles con apoyo y estructura básica.	Produce textos con gran dificultad y poco contenido.
Desarrollo de competencias lingüísticas y culturales	Se interesa activamente y valora la diversidad cultural y lingüística.	Muestra interés por otras culturas e idiomas.	Reconoce diferencias con ayuda.	Escaso reconocimiento de otras culturas o idiomas.
Uso responsable de las TIC (aula de informática, búsquedas, montaje del libro interactivo)	Utiliza TIC con responsabilidad y apoya a sus compañeros.	Maneja herramientas básicas con autonomía	Utiliza las TIC con ayuda.	Necesita constante supervisión.
Producto final: libro interactivo y pasaporte pirata	Participa de forma integral, propone ideas y cuida los detalles del producto final.	Contribuye activamente en varias secciones del producto.	Aporta con ayuda y participa parcialmente.	Aporta pocos elementos al producto colectivo.
OBSERVACIONES				

ANEXO XXX

Didactograma:

Indicadores de análisis de la enseñanza desarrollada en el aula. (de 0 a 5, siendo 0 nada y 5 mucho)	1	2	3	4	5
¿Han participado todos los alumnos/as con interés en las actividades propuestas?					
¿He logrado adaptar las actividades para que todos los estudiantes se sintieran incluidos, valorados y representados culturalmente?					
¿Se ha generado un ambiente positivo, de respeto, colaboración y entusiasmo a lo largo del proyecto?					
¿Se adapto el material y los recursos educativos, usando apoyos visuales, manipulativos o tecnológicos?					
¿Las actividades han favorecido el desarrollo de competencias como la lingüística, la social y cívica, y la conciencia cultural?					
¿Crees que ha existido una inclusión lingüística y mejora en actitudes inclusivas?					
¿Existe una buena comunicación y coordinación entre profesionales?					
¿Las actividades propuestas han favorecido el uso funcional del lenguaje, enriqueciendo el vocabulario, la expresión oral y escrita, y fomentando diferentes formas de comunicación (lengua de signos, pictogramas, gestos, etc.)?					
¿Promueve la interacción social y el trabajo cooperativo?					
¿El producto final refleja el proceso de aprendizaje, el trabajo cooperativo y los valores trabajados?					

La siguiente tabla está diseñada para recopilar varios puntos enriquecedores tras haber realizado las actividades planteadas, permitiendo reflejar los aprendizajes obtenidos.

Además de destacar los aspectos positivos y los avances, también nos permite registrar aquellos aspectos que no han transcurrido como se esperaba o que no alcanzaron las expectativas inicialmente previstas.

La finalidad de esta tabla es proporcionar un espacio de análisis que nos permita identificar áreas de mejora, además de ofrecer una evolución continua del trabajo de los alumnos.

Valoración de la impartición	
Incidencias ocurridas durante la situación de aprendizaje	
Espacio para observaciones y mejoras:	