



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

**LENGUA Y CULTURA EN EL AULA: PROPUESTA DIDÁCTICA
PARA EL DESARROLLO DEL CASTELLANO CON ALUMNADO
MARROQUÍ EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.**

TRABAJO DE FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

AUTORA: SILVIA RENEDO GARRIDO

TUTORA: ANA DE LA RÚA PÉREZ

Palencia, 19 de junio de 2025



RESUMEN

La propuesta de intervención desarrollada desde el área de Lengua Castellana y Literatura en este Trabajo de Fin de Grado está orientada a la integración del alumnado migrante mediante la creación de un ambiente de aprendizaje inclusivo donde se valore la diversidad y se adquieran las habilidades lingüísticas necesarias en un aula de 2º de educación primaria en el colegio San Viator de Valladolid.

La finalidad es ofrecer herramientas y estrategias para mejorar el aprendizaje de la Lengua Castellana, considerando las diferencias individuales, los distintos grados de alfabetización y los variados contextos culturales presentes en el aula. Se busca fomentar un ambiente de trabajo positivo, la confianza, la autoestima y el interés por el idioma, para alcanzar el éxito escolar de todos los estudiantes. Todo ello a través de actividades lúdicas y motivadoras que refuerzan el aprendizaje propio de este primer ciclo de primaria.

ABSTRACT

The proposal for intervention developed from the area of Spanish and Literature in this Final Degree Project is oriented towards the integration of migrant students through the creation of an inclusive learning environment where diversity is valued, and language skills required in a classroom of the 2nd year of primary education at San Viator school in Valladolid.

The aim is to provide tools and strategies for improving learning of the Spanish language, considering individual differences, different degrees of literacy and the varied cultural contexts present in the classroom. The aim is to foster a positive work environment, confidence, self-esteem and interest in the language so that all students succeed at school. All this through recreational and motivating activities that reinforce the learning of this first cycle of primary education.

PALABRAS CLAVE

Atención a la diversidad, migrantes, marroquí, Educación Primaria, inclusión, propuesta didáctica, aprendizaje de la lengua española, competencia lingüística, interculturalidad, integración.

KEYWORDS

Attention to diversity, migrants, Moroccan, Primary Education, inclusion, teaching proposal, learning the Spanish language, linguistic competence, interculturality, integration.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. OBJETIVOS.....	6
3. JUSTIFICACIÓN.....	6
4. CONTEXTO.....	8
5.1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR LENGUAJE?	12
5.2. ¿CÓMO SE ADQUIERE EL LENGUAJE?	12
5.3. TEORÍAS DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE.	13
5.3.1. Puntos en común y contrapuntos entre las diferentes teorías.	14
5.4. ¿CÓMO ES EL APRENDIZAJE DE LA SEGUNDA LENGUA?	15
5.5. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA.	16
5.5.1. Factores internos o individuales.	16
5.5.2. Factores externos.	17
5.5.3. Factores afectivos y emocionales.	18
5.5.4. Factores socioculturales.....	18
6. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.....	19
6.1. CONTEXTUALIZACIÓN.	19
6.1.1. Contexto social del aula.	19
6.1.2. Contexto espacial, temporal y material.	19
6.2. FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR.	20
6.2.1. Competencias clave.....	20
6.3. METODOLOGÍA.....	21
6.3.1. Métodos.....	23
6.3.2. Cronograma y temporalización.	24
6.3.3. Organización el espacio.	24
6.3.4. Materiales y recursos.....	25
6.4. PLANIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES.....	25
6.5. ATENCIÓN A LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES Y NECESIDADES ESPECIALES.	37
6.6. EVALUACIÓN.	38
6.6.1. Evaluación de la actividad docente.	39
7. RESULTADOS (DE LA PUESTA EN PRÁCTICA).....	40

8. CONCLUSIONES Y ANÁLISIS.....	41
9. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA	42
10. ANEXOS	45

1. INTRODUCCIÓN

La atención a la diversidad en el ámbito de Lengua Castellana y Literatura en Educación Primaria en Castilla y León desempeña una función esencial dentro del sistema educativo, ya que se enfoca en atender las necesidades particulares de cada estudiante, fomentando la inclusión, el desarrollo de habilidades lingüísticas y el aprecio por la literatura. En esta comunidad, el currículo educativo define directrices y estrategias concretas para ajustar la enseñanza a las diferencias individuales de los alumnos y alumnas, considerando tanto sus capacidades como sus estilos de aprendizaje, necesidades especiales y múltiples contextos culturales.

La escolarización de niños y niñas inmigrantes supone un reto importante para las administraciones educativas de nuestra comunidad que debe incorporar a los estudiantes a un nuevo sistema educativo ofreciéndoles unas mínimas garantías de éxito escolar.

En las aulas se dan diferentes grados de alfabetización, y ésta debe centrarse en las necesidades individuales.

Basándome en esas diferencias individuales propias de cada discente realizo este Trabajo de Fin de Grado (TFG), desde la necesidad de aplicar un método apropiado, en la didáctica de la lengua, a lo demandado por de los alumnos y alumnas inmigrantes.

Consiste en desarrollar y utilizar una propuesta didáctica motivadora y apropiada al primer ciclo educativo de primaria, ya que existe una gran diferencia entre la enseñanza de la lengua a los niños o a los adultos si tenemos en cuenta, por ejemplo, la espontaneidad de los primeros frente al estudio más analítico de los adultos.

Con esta propuesta pretendo buscar una solución al problema concreto de la falta de atención de los alumnos y alumnas marroquíes en el aula debido a un número elevado de estudiantes con alta demanda hacia el profesor y falta de tiempo, en muchas ocasiones, para poder adquirir todos los conocimientos planteados.

La finalidad de este TFG será desarrollar una propuesta educativa basada con un material didáctico exclusivo utilizado como herramienta de trabajo en las clases de lengua castellana, su puesta en práctica en el aula y el análisis posterior una vez realizado en el curso de 2º de primaria del colegio San Viator de Valladolid.

2. OBJETIVOS

Entre los objetivos principales del presente trabajo quiero destacar los siguientes:

- Utilizar nuevos recursos que ayuden en la adquisición del aprendizaje de la lengua.
- Motivar el interés de los alumnos y alumnas creando un ambiente de trabajo relajado y agradable y en las relaciones entre estudiantes y profesores.
- Fomentar la confianza y la autoestima en el alumnado.
- Motivar el interés de los alumnos y alumnas hacia el aprendizaje de la lengua española.
- Ayudar en la integración de colectivos en riesgo de exclusión.
- Desarrollar actitudes positivas en el aula.

3. JUSTIFICACIÓN

El aprendizaje de la lectoescritura es básico y fundamental para los aprendizajes posteriores, imprescindible en un curso como es en el que se centra este trabajo, 2º de Educación Primaria, ya que los problemas y dificultades en ésta obstaculizan los aprendizajes posteriores, que afectan no sólo al área de Lengua y Literatura, sino también al resto de las áreas.

La competencia en comunicación lingüística considero que es la base de las demás competencias clave que nos marca la LOMLOE y por ende de las competencias específicas que el alumno deberá desarrollar al final de su enseñanza obligatoria.

Este proyecto atiende a la necesidad observada en el aula de acercar la Lengua Castellana y la Literatura de forma lúdica y comprensible para adquirir y desarrollar progresivamente dicha lengua proporcionándoles las medidas necesarias en cada momento.

Para realizar la justificación legal de este tema es necesario tener en cuenta el **Real Decreto 157/2022**, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y donde en el Artículo 16, se refiere a la Atención a las diferencias individuales.

Además, el **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, en concreto el artículo 23, que define los Principios generales de actuación para la atención a la diversidad. O los artículos 24 y 25 que hacen referencia al Plan de atención a la diversidad del alumnado y las medidas ordinarias de atención a la diversidad. También el artículo 26 que se refiere a las medidas especializadas y extraordinarias de atención a la diversidad, poniendo especial énfasis en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.

Además, resulta crucial dada su importancia dentro de nuestra comunidad, citar en la **Orden EDU/371/2018**, de 2 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, en la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. En ella el Capítulo IV tiene por objeto regular la atención educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, quedando dividido en cuatro secciones de acuerdo a las necesidades educativas del alumnado; así, en la sección tercera se refiere al alumnado de integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa; siendo la sección cuarta hace referencia al alumnado con otras necesidades educativas, tales como escolarización irregular, absentismo o riesgo de abandono escolar temprano.

Igualmente quiero mencionar la **Instrucción de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa** por la que se modifica la Instrucción de 9 de julio de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León.

Por otro lado, la **Agenda 2030** para el Desarrollo Sostenible, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en septiembre de 2015, establece 17 **Objetivos de Desarrollo Sostenible** (ODS), entre los que el ODS 4 se marca conseguir una educación inclusiva, equitativa y de calidad que promueva las oportunidades de aprendizaje para todas

las personas durante toda la vida, en el que se amplían, entre otras cosas, las competencias objeto de interés (instrumentales, académicas, pero también emocionales y orientadas al éxito).

4. CONTEXTO

La migración marroquí es una de las más importantes en España, tanto por su número como por su antigüedad. Los principales motivos de esta migración son económicos, seguidos por reagrupación familiar y estudios.

En Valladolid, es una de las comunidades más numerosas, dedicándose principalmente los varones a sectores como la construcción, la agricultura y los servicios y las mujeres asumiendo puestos de trabajo en el servicio doméstico.

Los migrantes marroquíes tienen sus propios sistemas de socialización, con el idioma árabe en su núcleo, aunque poseen ciertos conocimientos y formas de vida que corresponden al grupo anfitrión. De ahí que la llegada de migrantes marroquíes al barrio de las Delicias haya generado entre la población local una cierta desconfianza y de un rechazo a la diversidad ya que hay un alto número de habitantes de otras minorías étnicas como la gitana.

No obstante, y pese a conflictos puntuales, se puede hablar de una situación de pluralismo cultural en el que conviven distintas realidades étnico-sociales.

El barrio de las Delicias de Valladolid, es un barrio obrero que forma parte del distrito 4 de la ciudad. Destaca por ser el más habitado de la ciudad y en el que se hace una división a su vez en la zona de Caamaño-Las Viudas que es donde se encuentra ubicado el colegio San Viator. La población actual del barrio es la siguiente:

	Varones	Mujeres	Total
Delicias	12.283	13.709	25.992
Caamaño-Las Viudas	8.220	8.313	16.533

Fuente de la imagen: INE enero 2025

Siendo la población extranjera en la zona de Caamaño -Las Viudas la zona de Valladolid con más alto porcentaje de población extranjera, 18,5%. Es un barrio en el que la población

foránea tiene una presencia significativa. (Ver anexo I. Noticia extraída del periódico El Norte de Castilla).

El colegio San Viator de Valladolid es un centro concertado en el que se imparten las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y ciclos formativos de Formación Profesional de Grado Superior. Se trata de un centro con una especial complejidad educativa y que está adscrito al *Programa PROA+* de la Junta de Castilla y León.

Este programa responde a la necesidad de mejorar el éxito escolar y garantizar la permanencia del alumnado dotando al centro con recursos personales y económicos para conseguir la inclusión de un porcentaje elevado de jóvenes en clara situación de vulnerabilidad socioeducativa. (Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León)

En la etapa de Educación Primaria el centro cuenta con: Un aula de 1º, A con 20 alumnos y alumnas. Dos aulas de 2º, A con 16 estudiantes y B con 11 alumnos y alumnas. Un aula de 3º, con 16 discentes. Dos aulas de 4º, A con 19 estudiantes, B con 18 alumnos y alumnas. Un aula de 5º con 21 alumnos y alumnas y dos aulas de 6º, A con 18 discentes y B con 18 alumnos y alumnas.

El total de alumnos en Educación Primaria es de 160, siendo 44 marroquíes.

En esta etapa, la metodología que se lleva a cabo está basada principalmente en la disciplina positiva, el trabajo cooperativo y el aprendizaje por proyectos.

Se potencia así en el alumnado el interés por el dominio de las técnicas instrumentales.

Se impulsan las relaciones entre iguales, proporcionando pautas que permitan la confrontación y modificación de puntos de vista, la coordinación de intereses, la toma de decisiones colectivas, la organización de grupos de trabajo, la distribución de responsabilidades y tareas, la ayuda mutua y la superación de los conflictos mediante el diálogo y la cooperación en las tareas de grupo. (Colegio San Viator s.f.)

Gracias a esta forma de trabajo se consigue la absoluta integración de los alumnos y alumnas marroquíes en el aula, pero se hace necesaria una didáctica más específica que impulse la adquisición de la lengua en estos niños y niñas de forma si cabe más autónoma y resolutiva.

Para Garanto (2001) un centro educativo de calidad es el que da respuestas educativas

adecuadas a las necesidades del alumnado tanto como conjunto como individualmente. La escuela es la institución que se encarga de conseguir esa socialización al tiempo del pleno desarrollo de cada persona, considerando sus capacidades, sus intereses y motivaciones.

En las aulas de 2º de primaria se utilizan con los alumnos no hispanoparlantes, desde el primer momento, pictogramas de arasaac.org con vocabulario básico de cosas y acciones diarias, por ejemplo. Véanse unos pictogramas de material escolar:



Figura 1: Ejemplo de pictogramas sobre material escolar. Fuente: arasaac.org.

Los tienen colocados en paneles y se trabaja también con los de acciones y verbos directamente en la mesa con ellos.



Figura 2: Pictogramas del aula. Fuente: Elaboración propia.

En las primeras semanas se utiliza como material de trabajo un material de GEU de enseñanza de español que se puede ver y manipular y que lleva también fichas de trabajo. Incluye un vocabulario visual con imágenes reales y cuadernos de lecturas comprensivas.

Así, con estos materiales trabajan la lectoescritura mediante actividades como relacionar palabras con su dibujo correspondiente u ordenar palabras para formar frases, por ejemplo.

En estas aulas se intenta colocar a los estudiantes que tienen un nivel más alto con los recién llegados para que también aprendan por comparación con sus iguales y por inmersión.

Cuando se cuenta con el profesor de apoyo, se dedica ese tiempo a enseñarles a leer de manera totalmente individualizada ya que consideran primordial que se acostumbren a los sonidos, es decir, a la fonética de nuestra lengua. Si bien en un principio no se distingue por ejemplo entre letras como la b y la v, simplemente su fonética, cómo suena cada letra o sílaba.

Aun llevando a cabo esta metodología, cuanto más mayores son los alumnos y alumnas marroquíes más diferentes y diversas son las dificultades provenientes del ámbito sociocultural. Muchos de estos niños son originarios de zonas rurales. Allí el acceso a la educación es más limitado y en ocasiones las familias no han tenido la posibilidad de una educación tal y como la conocemos en España, lo cual repercute en el nivel cultural y a su vez en la competencia comunicativa, tanto de las familias como de los educandos.

Hay que tener en cuenta también, que en otras ocasiones la falta de tiempo o recursos, impide que los padres enseñen el español a sus hijos cuando ellos lo conocen. Bien por ser unos conocimientos insuficientes o porque les causa vergüenza. O simplemente son familias que no participan en el aprendizaje de sus hijos.

A través de la experiencia he podido observar que hay ocasiones en las que las actitudes de los niños y niñas son negativas hacia el aprendizaje del idioma, bien sea por una timidez excesiva, la falta de confianza, o el miedo al ridículo, enlenteciendo el proceso de asimilación. Los primeros días les cuesta hablar en español, no saben cómo hacerlo, ya que no conocen la estructura, no saben cómo suenan ciertas palabras ni en qué situaciones se utilizan.

Además, otro hándicap a añadir es la incorporación continuada de migrantes al centro a lo largo del curso, lo que añade más dificultad en la continuidad del día a día en el aula,

haciéndose necesaria la ayuda de profesores de apoyo con estos alumnos y alumnas de incorporación tardía.

En el 2º curso de Educación Primaria hay un total de 5 de alumnos y alumnas marroquíes que van a ser los receptores, justo con el resto de sus compañeros y compañeras, de la propuesta metodológica incluida en este TFG.

5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El lenguaje es un atributo humano que distingue a las personas de todas las demás criaturas.

5.1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR LENGUAJE?

Según la Real Academia Española (RAE) podemos definir el lenguaje como: “Facultad del ser humano de expresarse y comunicarse con los demás a través del sonido articulado o de otros sistemas de signos”. Es sinónimo de lengua o idioma y es el sistema de comunicación verbal. También hace referencia a la manera de expresarse, al estilo y modo de hablar y escribir de cada persona en particular y por último el conjunto de señales que dan a entender algo.

El lenguaje es uno de los componentes más relevantes de toda cultura. Es el modo en que los individuos interactúan entre ellos, establecen vínculos y generan un sentimiento de comunidad. Cuando individuos de diversas culturas interactúan, uno de los obstáculos más complicados a los que se encuentran es precisamente la lengua.

5.2. ¿CÓMO SE ADQUIERE EL LENGUAJE?

En este sentido, antes de empezar a hablar sobre el aprendizaje de una lengua o la adquisición del lenguaje es necesario explicar las diferencias entre L1 y L2.

Según Saville-Troike (2012) L1 es la que se conoce como lengua nativa, lengua primaria y lengua materna. La característica más importante de L1 es que se adquiere durante la primera infancia, normalmente antes de los tres años. Es la lengua que se va desarrollando en el proceso de crecer con las personas que hablan el mismo idioma.

La lengua materna de una persona está íntimamente relacionada, y en todo tipo de detalles, con el resto de la vida de una persona en una comunidad y con grupos más pequeños dentro

de esa comunidad. Esto es cierto para todos los pueblos y todas las lenguas; es un hecho universal sobre el lenguaje.

Por el contrario, L2 hace referencia al idioma que se aprende de forma adicional y posterior a L1. Este idioma adicional se llama L2, aunque podría ser el tercero, cuarto u octavo idioma en ser adquirido. Los investigadores han debatido esta cuestión durante años utilizando modelos teóricos como el conductista, el innatista y el interaccionista para comprender mejor los fenómenos de la adquisición de L1 y el aprendizaje de L2.

La adquisición del lenguaje es un proceso complejo y con múltiples facetas.

5.3. TEORÍAS DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE.

Cuando hablamos de la adquisición del lenguaje podemos decir que no existe una teoría universal para explicar cómo se produce, pero si hay diferentes teorías explicativas que tratan de abordarlo desde puntos de vista diferentes. Las teorías son:

➤ *La teoría conductual de **BF Skinner***

Se trata de una de las más influyentes tanto en educación como en psicología.

Esta teoría desarrolla fundamentalmente que el lenguaje se aprende a través de la experiencia y el refuerzo. Se trata de ir moldeando el lenguaje en el niño lo que le llevará a un lenguaje más complejo. "El comportamiento verbal es comportamiento operante" (Skinner, 1957)

➤ *La teoría del desarrollo cognitivo de **Piaget***

Para Piaget, previo a la adquisición del lenguaje, ha de haber un desarrollo cognitivo. Explica cómo los niños van entendiendo en cada etapa de su desarrollo el mundo que les rodea y aquí el lenguaje se convierte en un elemento más de dicho proceso. Define conceptos como el lenguaje egocéntrico o el lenguaje socializado, que hacen referencia a la intención del niño de comunicarse o no con los demás.

"El lenguaje no es suficiente para explicar el pensamiento, porque las operaciones lógicas se construyen antes que el lenguaje." (Piaget, 1923)

➤ *La teoría innatista de **Chomsky***

Esta teoría propone la existencia de un conjunto de principios lingüísticos innatos que son comunes a todas las lenguas humanas, es lo que denomina **Gramática Universal**.

"El lenguaje es una facultad mental innata, y los niños nacen con una gramática universal que les permite adquirir cualquier idioma." (Chomsky, 1965)

➤ *La teoría interaccionista de Bruner*

Este psicólogo, pedagogo y profesor defiende que los niños adquieren el lenguaje gracias a las interacciones con los adultos y otros miembros de su entorno social tanto en la rutina diaria como a través de juegos. Pone el énfasis en el entorno social y cultural (Bruner, 1983).

En la línea de esta última teoría se puede incluir la teoría de **Lev Vygotsky** quien defiende que el desarrollo del lenguaje se realiza a nivel social dentro del contexto cultural. "El pensamiento y el lenguaje, que reflejan la realidad de manera diferente, están conectados de manera inseparable". (Vygotsky,1977)

Además, concreta que el lenguaje debe cumplir una función comunicativa, una intelectual o representativa y una función reguladora de la conducta propia o de la de los demás.

5.3.1. Puntos en común y contrapuntos entre las diferentes teorías.

Las diferentes teorías coinciden en que la adquisición del lenguaje es un proceso complejo en el que influyen varios factores.

Si prestamos atención al **factor social** o natural, mientras Skinner, Bruner o Vygotsky dan importancia al entorno y la interacción social del niño, Chomsky considera que ya nacemos con una habilidad especial para el lenguaje. Y es en el punto medio entre estas dos teorías donde se sitúa Piaget diciendo que la mente del niño necesita desarrollarse primero para que luego aparezca el lenguaje. Por lo tanto, Bruner y Vygotsky son quienes le dan más importancia y para Skinner este entorno simplemente moldea el habla del niño.

Si nos centramos en la **relación** entre **pensamiento** y **lenguaje** Piaget dice que el pensamiento (desarrollo cognitivo) viene antes que el lenguaje, o sea, primero entiendes el mundo y luego aprendes a hablar de él, pero Vygotsky, al contrario, ve el pensamiento y el lenguaje conectados, influyéndose mutuamente. En este sentido Chomsky no se mete tanto en esta relación, sino en cómo la gramática aparece "mágicamente" en los niños.

Por último, se pueden deducir unos puntos de convergencia entre ellas, aunque con algunos matices:

La **importancia** de la **experiencia**: Aunque Chomsky prioriza la predisposición innata, reconoce que, para activar y especificar su denominada Gramática Universal, es necesaria la exposición al lenguaje. En este sentido, Piaget, Bruner y Vygotsky conceden un papel central a la interacción con el entorno.

El rol activo del niño: Todas las teorías, aunque en diferente medida, reconocen que el niño no es un receptor pasivo del lenguaje. Skinner habla de la imitación activa, Piaget del niño como constructor de su conocimiento, Chomsky del niño utilizando su Gramática Universal para descubrir las reglas, y Bruner y Vygotsky del niño participando activamente en interacciones sociales.

Teniendo en cuenta que estas teorías son complejas he resumido lo expuesto en un mapa conceptual, en el que se puede ver la relación entre ellas. Ver anexo II.

5.4. ¿CÓMO ES EL APRENDIZAJE DE LA SEGUNDA LENGUA?

El lingüista norteamericano Stephen Krashen es uno de los referentes de los últimos años en los estudios sobre la adquisición/aprendizaje de una segunda lengua. Adquisición de una segunda lengua. (Krashen S., 2015, pág. 1). Para él existen dos hipótesis, una la adquisición, que hace referencia a un proceso subconsciente y otro el aprendizaje que sería la parte consciente.

Una de las preguntas que surge con respecto al aprendizaje de segundas lenguas es "¿cómo aprenden las personas una segunda lengua? "Si sabemos cómo aprendemos una segunda lengua, sólo entonces podremos empezar a formular una pedagogía eficaz. Es decir, debemos conocer a dónde queremos llegar y cuál es el camino que hemos de seguir. Howard Gardner, cuya teoría de las inteligencias múltiples es muy conocida en educación, ha afirmado que cada inteligencia (lingüística, matemática, musical, espacial, etc.) puede exigir una pedagogía distinta (Gardner, 2001).

Podemos decir que en el aprendizaje de una segunda lengua hay fenómenos que abarcan desde la psique humana y del funcionamiento del lenguaje, así como de los sistemas fisiológicos neuro-lingüísticos y fonético-articulatorios.

Por lo tanto, existen una serie de factores que van a influir de diferentes maneras en este aprendizaje.

5.5. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA.

5.5.1. Factores internos o individuales.

En la segunda mitad del siglo XX se consideraba únicamente la agilidad mental para influir en el aprendizaje de una segunda lengua. Posteriormente, se ha concluido que existe una sensibilidad decreciente; después de la adolescencia, la capacidad de aprender una segunda lengua disminuye con respecto al momento en que se adquiere la lengua materna.

Mientras que la aptitud influye fuertemente, la motivación, la autoestima y la ansiedad influyen en todos los aspectos del aprendizaje de la segunda lengua. Consideramos los siguientes factores internos:

- Edad:

Se considera el factor clave el momento de aprender una segunda lengua. La mayor flexibilidad cerebral de los niños facilita los procesos de aprendizaje en cualquier área.

Penfield y Roberts (1959) fueron pioneros en sugerir un "período crítico" para la adquisición del lenguaje. En el niño se reprime en cierta manera la lengua de la que se parte a favor de la segunda lengua. En cambio, en el adulto se dan interferencias entre ambas lenguas, aunque también puede alcanzar altos niveles de competencia.

- Motivación:

Es considerado como uno de los factores más importantes. Aquí diferenciamos entre motivación consciente e inconsciente. En el caso de los niños hablamos de una motivación inconsciente. En la motivación concurren diversas y diferentes razones asociadas a ella. Gardner (1985) distinguió entre motivación integradora (deseo de integrarse en la cultura de la L2) y motivación instrumental (aprender la L2 por razones prácticas).

- Aptitud:

Es la capacidad específica para aprender idiomas. Algunos autores, como Carroll (1965), desarrollaron pruebas de aptitud lingüística.

- Actitudes:

Una aptitud positiva hacia el aprendizaje, hacia la nueva lengua y su cultura hacen que sea más fácil.

- Capacidad cognitiva o inteligencia:

Es uno de los factores más individualizado y tendrá una gran relevancia en el aprendizaje de una segunda lengua. Está condicionada por otras capacidades cognitivas diferentes de las lingüísticas, como la audición, la memoria, el razonamiento, aptitud de pronunciación, etc. Esta capacidad cognitiva suele ir unida a un carácter más desinhibido a la hora de expresarse en la lengua extranjera ante desconocidos. Algunos autores distinguen entre inteligencia y aptitud lingüística (Gardner, 1985).

5.5.2. Factores externos.

Estos factores externos serían los estímulos del aprendizaje propiamente dichos. Van ligados a los internos ya que dependen de las circunstancias personales de cada uno.

- Contexto educativo:

Se debe utilizar la metodología más adecuada para garantizar el éxito del proceso educativo. El profesorado debe estar lo más formado posible en cuanto a la enseñanza del español como lengua extranjera y se deben seguir las mismas directrices por el conjunto de los docentes que participen en el aula. Para Oxford (2003) son importantes el estilo y las estrategias que reciben los educandos para aprender.

- Factores lingüísticos o exposición al lenguaje:

Precisaremos tantas horas de exposición como niveles deseemos alcanzar, siendo mínimo el tiempo de exposición para el primer nivel, de 1 a 2 años. La complejidad inherente de la L2 (por ejemplo, su sistema de escritura, reglas gramaticales) puede afectar la velocidad de aprendizaje.

- Interacción social:

Es otro de los factores que influye de forma significativa en la adquisición de una segunda lengua (L2). Hoy en día existe un claro consenso en que la comunicación oral y escrita son dos ejemplos fundamentales de interacción social real a través de los cuales se puede adquirir una segunda lengua. De ahí que en la posterior propuesta se trabajen más actividades grupales o en parejas frente a actividades individuales.

La interacción social proporciona el contexto necesario para la adquisición de la gramática, el vocabulario y las normas de entonación y prosódicas de la L2. Aunque la gramática ocupa un lugar importante en el proceso de adquisición, a medida que el estudiante adquiere más conocimiento del sistema lingüístico, el vocabulario se vuelve más importante. Según Long (1996), la oportunidad de practicar la L2 en situaciones comunicativas reales es esencial.

5.5.3. Factores afectivos y emocionales.

- Autoconfianza:

Crear en la propia capacidad para aprender la lengua es fundamental. Los docentes tenemos que ayudar a los educandos a eliminar los miedos y barreras inhibitoras que puedan presentar. Un estado mental adecuado incrementa la autoconfianza y la capacidad de comunicarse.

- Ansiedad y estrés:

Niveles altos de ansiedad pueden inhibir el aprendizaje (Scovel, 1978). Si los estudiantes son sometidos a mucha presión los puede llevar a situaciones de bloqueo. Al principio, no solo no serán capaces de comunicarse como desearían, sino que están en un país del todo desconocido, con una cultura diferente a la propia y en la que no conocen a nadie, ni nadie los conoce a ellos, y ello es lo que más estrés les suele generar.

5.5.4. Factores socioculturales.

La cantidad y calidad de la exposición a la lengua (en el aula y fuera de ella) son determinantes. Aquí es importante la interacción social. Aprender la L2 en un entorno de inmersión es más efectivo.

Las actitudes de la sociedad hacia los hablantes de la L2 y el valor que se le da al bilingüismo pueden influir en la motivación y las oportunidades de aprendizaje.

6. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

6.1. CONTEXTUALIZACIÓN.

Este proyecto se realizará en el colegio San Viator de Valladolid tras detectar la necesidad de acercar la Lengua Castellana y la Literatura a los niños y niñas migrantes de forma lúdica y comprensible para adquirir y desarrollar progresivamente dicha lengua, proporcionando las medidas necesarias en cada momento.

Anteriormente en este TFG he desarrollado el contexto sociocultural y educativo por lo que en este punto me centraré en el contexto espacial temporal y material y el propio del aula en el que se llevará a cabo la propuesta.

6.1.1. Contexto social del aula.

El curso elegido para este proyecto es 2º de Educación Primaria, en el que se promueve la igualdad de oportunidades y la inclusión. Este curso escolar 24/25 acuden un total de 16 alumnos, de ellos 5 marroquíes, 7 españoles de los cuales, 3 no pertenecientes a minorías étnicas y 4 de etnia gitana, 2 colombianos, 1 rumano, y 1 venezolano.

6.1.2. Contexto espacial, temporal y material.

El colegio es un edificio grande de tres plantas. La etapa de educación primaria está ubicada en la primera planta, en la que se encuentran espacios comunes como el aula de pedagogía terapéutica o la biblioteca, además de aseos para los alumnos y alumnas o los despachos de dirección de las diferentes etapas del centro. Hay amplias aulas que permiten diferentes agrupamientos, con zonas bien diferenciadas como el rincón de la asamblea, de la lectura, pizarra clásica y también pizarra digital para el uso de las TIC.

El centro tiene horario continuo de 9 a 14 horas excepto los meses de septiembre y junio en los que el horario es de 9 a 13 horas. Cuenta también con servicios como comedor y programa de madrugadores y continuadores.

6.2. FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR.

El plan de intervención del presente TFG se ha realizado, como ya se ha dicho anteriormente, teniendo en cuenta el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. En el artículo 7 se enumeran los objetivos, y entre ellos quiero destacar:

e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la comunidad autónoma y desarrollar hábitos de lectura.

m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

Además, el Real 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

También en su desarrollo se ha teniendo en cuenta la aplicación de los **principios DUA** (DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE) para la atención a las diferencias individuales. Ver anexo III.

Según el citado decreto, el alumnado debe conseguir ciertos desempeños imprescindibles para progresar en su formación, es lo que se conoce como Competencias Clave.

6.2.1. Competencias clave.

Las competencias clave, son las capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos. Todo ello como indican Zabala y Arnau (2007) en contextos lo más reales posibles.

Para aplicar las Competencias Clave en el aula de 2º de primaria se pondrá en marcha una situación de aprendizaje que se desarrolla más adelante en el punto 6.4.

Las Competencias Clave desarrolladas en la LOMLOE (son 8) permiten un aprendizaje más adaptado a las necesidades actuales. Se aplicarán a través de metodologías activas, las cuales desarrollo en el punto 6.3.

Concretamente en este plan de intervención se han desarrollado las siguientes Competencias Clave:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL)
- Competencia plurilingüe (CP)
- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)
- Competencia digital (CD)
- Competencia ciudadana (CC)
- Competencia emprendedora (CE)
- Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)

6.3. METODOLOGÍA.

Tal y como promueve el Ministerio de Educación, la metodología que se ha de llevar a cabo en las aulas es una metodología activa, los alumnos son los protagonistas del aprendizaje, son el eje fundamental y gracias a la que van a participar en un aprendizaje constructivo, trabajando en equipo, aportándoles una visión completa de la realidad donde también se van a integrar las TIC.

Por lo tanto, hay que destacar que el trabajo con discentes migrantes va a estar condicionado por el nivel educativo que traen estos alumnos.

No por la condición de ser inmigrante vale cualquier cosa, la enseñanza debe realizarse con todas las herramientas didácticas modernas que se dedican a la enseñanza de lengua castellana en general. Para ello es necesario que las administraciones doten de los recursos necesarios a los centros educativos. Los educandos no solo deben aprender la lengua para defenderse al relacionarse con los demás, con el profesor o profesora o en una tienda. El estudiante debe aprender además de esa competencia educativa general, una lengua de instrucción que es la específica de ese contexto, una serie de prácticas que se dan exclusivamente en el aula.

De ahí que mi intención con esta propuesta sea centrarme en funciones comunicativas basadas en situaciones reales y a partir de ahí trabajar la gramática, vocabulario, ortografía, etc. que vaya apareciendo. De esta forma se irá alcanzando por parte del alumnado una competencia comunicativa adecuada.

En relación a lo expuesto y por mi experiencia en el colegio San Viator trabajando con niños y niñas marroquíes del primer ciclo de primaria, hago esta propuesta basándome en la teoría interaccionista de Jerome Bruner. Los educandos conocen el mundo a través de las acciones que realizan. Existen una serie de factores y estímulos culturales que influyen en ellos. Todos somos modelos en los que se fijan; padres, profesores, amigos y cada persona que esté en parte de su comunidad y del mundo en general.

También he tenido en cuenta el factor motivacional: como docente considero que se ha de propiciar siempre un entorno motivador que surja de los intereses del grupo-clase y se adecue a sus necesidades. Sería el factor motivacional de Gardner del que he hablado anteriormente.

En este sentido he tomado en consideración los factores que son necesarios según Dörnyei de su libro "Estrategias Motivacionales en el Aula de Idiomas" (Dörnyei, 2001):

- El aprendizaje debe ser estimulante y agradable.
- Es necesario proteger la autoestima y la confianza en sí mismos de los estudiantes.
- Es necesario promover estrategias para el aprendizaje autónomo.
- Es necesario brindarles a los estudiantes experiencias de éxito a través de actividades realistas en el aula.
- La evaluación debe ser pertinente a las necesidades e intereses de los estudiantes.

Una vez más, tengo en cuenta el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, donde en el capítulo V hace referencia a la atención individualizada del alumno, detallando en el Artículo 24. La atención a las diferencias individuales y detección temprana de necesidades.

Gracias a la inclusión en el aula de estos alumnos y llevando a cabo una propuesta como la que se va a desarrollar vamos a favorecer una competencia específica del área de Lengua Castellana y Literatura. Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria¹.

1. Reconocer la diversidad lingüística del mundo a partir de la identificación de las lenguas del alumnado y de la realidad plurilingüe y multicultural de España, para favorecer la reflexión interlingüística, para identificar y rechazar estereotipos y prejuicios lingüísticos y para valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural. poner en pie de página

Y siguiendo unas actuaciones y medidas de atención a la diversidad teniendo en cuenta la realidad de que cada alumno y alumna tiene unas necesidades educativas y requiere una respuesta que haga posible ejercer y permanecer en el sistema educativo en igualdad de oportunidades respecto al conjunto.

De ahí el tema de Marruecos a lo largo de toda la propuesta con los gustos propios de estas edades de 2º de primaria. Se han desarrollado las actividades de forma que participasen de forma inclusiva el total de los discentes.

6.3.1. Métodos.

Como he dicho anteriormente se deben llevar a cabo metodologías activas, esto es, enfoques pedagógicos centrados en el estudiante que promueven su participación activa en el proceso de aprendizaje. A diferencia de los métodos tradicionales, donde el docente es el transmisor principal del conocimiento, en las metodologías activas el estudiante construye su conocimiento a través de experiencias significativas, resolución de problemas, trabajo colaborativo y reflexión crítica.

En este sentido Imbernón (2017) es uno de los autores más citados en innovación educativa. Podemos ver los siguientes tipos de metodologías activas:

- Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): Los estudiantes investigan y dan respuesta a un problema o desafío complejo a través de un proyecto planificado de una temática concreta y desarrollado de forma colaborativa un producto final.
- Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Los alumnos se enfrentan a una situación problemática real o simulada que requiere la aplicación de conocimientos y habilidades para encontrar soluciones. El docente ejerce como guía en esta actividad.
- Aprendizaje Cooperativo: Los estudiantes trabajan juntos en pequeños grupos para alcanzar objetivos comunes, fomentando la interdependencia positiva, las relaciones sociales y la responsabilidad individual.
- Gamificación o aprendizaje basado en el juego: Se utilizan elementos y mecánicas de juego en contextos educativos para aumentar la motivación, el compromiso y el aprendizaje de los estudiantes. Las emociones ayudan a fijar los conocimientos y el juego les permite perder el miedo a equivocarse al ser un ambiente más lúdico.

- Flipped Classroom (Aula Invertida): Los contenidos teóricos se trabajan fuera del aula (a través de videos, lecturas, etc.) y el tiempo en clase se dedica a actividades prácticas, resolución de dudas y colaboración. Esto permite, entre otras cosas, atender mejor a la diversidad y resolver dudas sobre lo aprendido.
- Aprendizaje Servicio: Los estudiantes aprenden a través de la realización de un servicio a la comunidad, conectando el aprendizaje académico con necesidades reales del entorno.

6.3.2. Cronograma y temporalización.

Este plan de intervención se propone para el tercer trimestre del curso escolar 24/25, con una duración aproximada de 8 sesiones, siendo su puesta en marcha posterior al periodo del Ramadán (mes sagrado del islam), que el presente curso ha finalizado el día 30 de marzo. La duración de las sesiones será de 30-45 minutos (según sesión). Se realizarán como refuerzo de los contenidos trabajados en este trimestre.

ACTIVIDADES	SEMANAS (MESES)		
	ABRIL (4ª SEMANA)	ABRIL (5ª SEMANA)	MAYO (2ª SEMANA)
SESIÓN 1	Día 24	Día 28	Día 5
SESIÓN 2	Día 25	Día 29	Día 6
SESIÓN 3		Día 30	Día 7
SESIÓN 4			
SESIÓN 5			
SESIÓN 6			
SESIÓN 7			
SESIÓN 8			

Figura 3: Cronograma de actividades. Fuente: Elaboración propia.

6.3.3. Organización el espacio.

Todas las sesiones se realizarán en su aula y se dispondrán las mesas de diferentes maneras en función de la actividad a realizar. El amplio espacio permite múltiples formas de organización.

Normalmente trabajan en parejas y de forma individual, pero se realizarán diferentes agrupamientos (pequeño o gran grupo) en función de los recursos que vayan a utilizar en esta situación de aprendizaje. Ver foto del aula en anexo IV.

6.3.4. Materiales y recursos.

Contamos con los recursos propios del aula como pizarra clásica o pizarra digital, además, para abordar las diferentes sesiones, se han creado materiales específicos que refuerzan a las actividades de la situación de aprendizaje programada en este periodo como:

- Dominó-cuadrados de vocabulario.
- Tablero lince de búsqueda de diferentes elementos.
- Cuento con pictogramas.
- Pasapalabra interactivo en pizarra digital.
- Imágenes para la creación de cuentos.
- Power Point de presentación.
- Juego de cartas Dobble.
- Tarjetas de emojis.

Todos ellos se pueden ver en los anexos.

6.4. PLANIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES.

Con esta propuesta se le proporcionará al alumnado las herramientas necesarias para comprender y conocer las costumbres, el arte y la cultura de los lugares a los que se viaja a través de las sesiones. En su elaboración se han seguido las orientaciones que marca el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo a la hora de elaborar la situación de aprendizaje por lo que todas ellas reúnen las siguientes características:

- a) Globalizadas; incluyen contenidos de diferentes bloques.
- b) Estimulantes; tienen interés para el alumnado.
- c) Significativas; parten de los conocimientos previos del alumnado en relación con contextos cotidianos de los ámbitos personal, familiar, social y/o educativo.
- d) Inclusivas; garantizando el acceso de todo el alumnado, en función de sus características evolutivas y a sus ritmos y estilos de aprendizaje.

Durante el desarrollo de las sesiones se presentarán los contenidos y la actividad o actividades a realizar y se realizarán de forma individual, en pequeño grupo o en gran grupo.

Las actividades que se van a realizar de manera individual son principalmente las que trabajan la expresión escrita o la comprensión oral.

En el caso de trabajar en grupo se organizarán distintos niveles favoreciendo el esfuerzo e implicación de cada estudiante.

Por último, el trabajo en gran grupo se llevará a cabo en las actividades que impliquen pequeños debates, exposiciones orales o concursos de preguntas y respuestas.

- Sesión/Actividad 1 Power point introductorio, presentación del tema y posterior lluvia de ideas. En el siguiente enlace se puede ver la presentación:

[Viajamos-a-Marruecos.pptx](#)

- Sesión/Actividad 2 Dominó – cuadrados de vocabulario. Presentación de vocabulario sobre el tema y jugar en gran grupo para reforzar el aprendizaje. Ver anexo V.
- Sesión/Actividad 3 Leyenda marroquí. Joha y el burro. Lectura de una leyenda popular con pictogramas. Trabajo en parejas. Hacer un dibujo después de la lectura. Ver anexo VI.
- Sesión/Actividad 4 Lince modificado. Presentando una imagen en la pizarra digital deben buscar y describir los dibujos que tienen en su carta secreta y describirlo con detalles para que los demás adivinen cuál es su objeto. Grupo clase. Ver anexo VII.
- Sesión/Actividad 5 ¿Qué dicen los emojis? Aprenden dichos populares marroquíes y los identifican con los emojis correspondientes. Trabajo en pequeño grupo. Ver anexo VIII.
- Sesión/Actividad 6 ¿Me cuentas un cuento? Se pondrá en la pizarra digital una plantilla que tiene varias imágenes con las que inspirarse para escribir un cuento. Es individual. Ver anexo IX.
- Sesión/Actividad 7 Cartas dooble. Juego en pequeño grupo. Identificar figuras iguales en diferentes tarjetas, nombrando las cosas que encuentran. Ver anexo X.
- Sesión/Actividad 8 Pasapalabra. Juego cooperativo y en gran grupo en la pizarra digital.

<https://es.educaplay.com/recursos-educativos/23236964-aventura-en-marruecos.html>

En las siguientes tablas se desarrolla cada actividad con sus objetivos correspondientes para lograr las competencias específicas que los estudiantes deben adquirir y los descriptores operativos que nos ayudan a evidenciar si una competencia se ha desarrollado. Incluyen además la duración de la sesión y los materiales que se van a utilizar.

ACTIVIDAD 1 POWER POINT	Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer diferentes palabras de la lengua árabe. - Relacionar datos de otras culturas. - Ampliar el vocabulario.
	Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario nuevo. - Gentilicios.
	Material	Presentación de Power Point.
	Competencias específicas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer la diversidad lingüística del mundo a partir de la identificación de las lenguas del alumnado. 2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales, identificando el sentido general y la información más relevante, para construir conocimiento.
	Descriptores operativos	CP2, CC1, CC2, CCEC3 CCL2, CD3, CPSAA
	Criterios de evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1.1 Mostrar interés y respeto a las distintas lenguas y variedades dialectales de su entorno, valorando la igualdad en las diferencias. 2.1 Comprender textos orales y multimodales sencillos, reconociendo las ideas principales, los mensajes explícitos e iniciando la valoración del contenido y de los elementos no verbales más elementales.

	Tiempo	30 minutos
ACTIVIDAD 2 DOMINÓ DE VOCABULARIO	Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y asociar palabras a imágenes. - Separar las palabras en sílabas. - Diferenciar entre mayúsculas y minúsculas.
	Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario. - Las sílabas. - Grafía de mayúsculas y minúsculas.
	Material	Dominó de imágenes y vocabulario.
	Competencias específicas	<p>4. Comprender e interpretar textos escritos y multimodales, reconociendo el sentido global, para responder a necesidades e intereses comunicativos diversos.</p> <p>9. Reflexionar de forma guiada sobre el lenguaje a partir de procesos de producción y comprensión de textos en contextos significativos.</p>
	Descriptores operativos	<p>CCL2, CCL3, CPSAA5</p> <p>CCL1, CP2, CD2</p>
	Criterios de evaluación	<p>4.3 Identificar los elementos básicos gráficos, textuales y paratextuales de textos multimodales sencillos.</p> <p>9.1 Formular conclusiones elementales sobre el funcionamiento de la lengua, prestando especial atención a la concordancia, a las relaciones de significado entre las palabras y la ortografía natural.</p>
	Tiempo	30 minutos

ACTIVIDAD 3 LEYENDA MARROQUÍ	Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> - Leer con velocidad y entonación adecuada. - Reconocer las palabras de forma automática. - Utilizar estrategias de decodificación. - Comprender el sentido de textos sencillos. - Fomentar el interés y el gusto por la lectura.
	Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - El cuento. - Comprensión oral.
	Material	Texto con la leyenda y pictogramas.
	Competencias específicas	<p>2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales, identificando el sentido general y la información más relevante y valorando con ayuda, elementos de la comunicación no verbal.</p> <p>4. Comprender e interpretar textos escritos y multimodales, reconociendo el sentido global, las ideas principales y la información explícita e implícita.</p>
	Descriptores operativos	CCL2, CP2, CPSAA3, CCEC3, CCL4, CCL5, CP2, CD1, CPSAA4, CPSAA5, CCL3
	Criterios de evaluación	<p>2.2 Identificar elementos básicos de la comunicación no verbal, interpretando textos orales y multimodales sencillos.</p> <p>4.1 Comprender el sentido global y la información relevante de textos cercanos, escritos y multimodales, a partir de estrategias básicas de comprensión.</p> <p>4.3 Identificar los elementos básicos gráficos, textuales y paratextuales de textos multimodales sencillos.</p>
	Tiempo	45 minutos

ACTIVIDAD 4 JUGAMOS AL LINCE	Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar sonidos de palabras. -Relacionar cada sustantivo con unos adjetivos. - Asociar palabras con sus representaciones visuales. - Reconocer género y número. - Mejorar la atención visual. - Promover la interacción verbal entre los estudiantes. - Respetar los turnos y las reglas del juego.
	Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario. - Asociación de imágenes a palabras. - Los adjetivos.
	Material	Tablero de imágenes y tarjetas.
	Competencias específicas	<p>1. Reconocer la diversidad lingüística del mundo a partir de la identificación de las lenguas del alumnado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3. Producir textos orales y multimodales con coherencia, claridad y registro adecuados, para expresar ideas, sentimientos y conceptos; construir conocimiento; establecer vínculos personales; y participar con autonomía y una actitud cooperativa y empática en interacciones orales variadas. - 4. Comprender e interpretar textos escritos y multimodales, reconociendo el sentido global, las ideas principales y la información explícita e implícita, y realizando con ayuda reflexiones elementales sobre aspectos formales y de contenido, para adquirir y construir conocimiento y para responder a necesidades e intereses comunicativos diversos.
	Descriptorios operativos	CCL5, CP3, CPSAA3, CC1, CC3, CCL1, CCL5, CPSAA3, CC1, CC2, CCL2, CCL4 CP2, CD1, CPSAA4, CPSAA5

	Criterios de evaluación	<p>1.2. Reconocer, de manera acompañada y en contextos próximos, algunos prejuicios y estereotipos lingüísticos y culturales muy frecuentes, descubriendo la diversidad de su entorno.</p> <p>3.2. Participar en interacciones orales espontáneas, incorporando estrategias elementales y sencillas de escucha activa y de cortesía lingüística.</p> <p>4.1. Comprender el sentido global y la información relevante de textos cercanos, escritos y multimodales, a partir de estrategias básicas de comprensión antes, durante y después de la lectura.</p>
	Tiempo	30 minutos

ACTIVIDAD 5 ¿QUE DICEN LOS EMOJIS?	Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> - Entender el significado implícito de los dichos populares. - Utilizar e interpretar metáforas y comparaciones. - Asociar imágenes a palabras escritas.
	Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Los dichos populares. - La comunicación gráfica. - Comprensión oral y escrita.
	Material	<ul style="list-style-type: none"> - Tarjetas de emojis. - Dichos populares.
	Competencias específicas	<p>- 2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales, identificando el sentido general y la información más relevante y valorando con ayuda, elementos de la comunicación no verbal, aspectos formales y de contenido básicos, para construir conocimiento y responder a diferentes necesidades comunicativas.</p>

	<p>- 4. Comprender e interpretar textos escritos y multimodales, reconociendo el sentido global, las ideas principales y la información explícita e implícita, y realizando con ayuda reflexiones elementales sobre aspectos formales y de contenido, para adquirir y construir conocimiento y para responder a necesidades e intereses comunicativos diversos.</p> <p>- 7. Leer, interpretar y analizar, de manera acompañada, obras o fragmentos literarios adecuados a su desarrollo, estableciendo relaciones entre ellos e identificando el género literario y sus convenciones fundamentales, para iniciarse en el reconocimiento de la literatura como manifestación artística y fuente de placer, conocimiento e inspiración para crear textos de intención literaria.</p> <p>- 8. Leer de manera autónoma obras diversas seleccionadas atendiendo a sus gustos e intereses, compartiendo las experiencias de lectura, para iniciar la construcción de la identidad lectora, para fomentar el gusto por la lectura como fuente de placer y para disfrutar de su dimensión social.</p>
Descriptores operativos	CCL2, CP2, CPSAA3, CCEC3, CCL4, CCL5, CD1, CPSAA4, CPSAA5, CCL1, CPSAA1, CCEC1, CCEC2
Criterios de evaluación	<p>2.2 Identificar elementos básicos de la comunicación no verbal, interpretando textos orales y multimodales sencillos y potenciando el desarrollo de capacidades, actitudes y destrezas visuales, auditivas y corporales.</p> <p>4.1 Comprender el sentido global y la información relevante de textos cercanos, escritos y multimodales, a partir de estrategias básicas de comprensión antes, durante y después de la lectura.</p> <p>7.3 Realizar lecturas expresivas, dramatizaciones o interpretaciones de textos breves y sencillos con entonación y</p>

		<p>musicalidad, de manera individual o en grupo, explorando las diferentes posibilidades expresivas de la voz y el cuerpo, fomentando el gusto por la lectura como fuente de placer y disfrutando de su dimensión social.</p> <p>8.2 Realizar lecturas de refranes, retahílas, adivinanzas, trabalenguas y textos breves y sencillos de tradición oral, con entonación y musicalidad, de forma individual y en grupo, descubriendo el valor de los textos literarios como patrimonio artístico y fuente de enriquecimiento personal.</p>
	Tiempo	30 minutos

ACTIVIDAD 6 ¿ME CUENTAS UN CUENTO?	Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la creatividad y la imaginación. - Aprender a organizar las ideas en una narración. - Utilizar un vocabulario adecuado para expresar las ideas de forma escrita. - Construir oraciones gramaticalmente correctas.
	Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Asociación de dibujos a un texto. -La imaginación. - Expresión escrita.
	Material	Imágenes para crear el cuento. Papel y lápiz.
	Competencias específicas	<ul style="list-style-type: none"> - 5. Producir textos escritos y multimodales, con corrección gramatical y ortográfica básicas, secuenciando correctamente los contenidos y aplicando estrategias elementales de planificación, textualización, revisión y edición, para construir conocimiento y para dar respuesta a demandas comunicativas concretas. - 7. Leer de manera autónoma obras diversas seleccionadas atendiendo a sus gustos e intereses, compartiendo las

		experiencias de lectura, para iniciar la construcción de la identidad lectora, para fomentar el gusto por la lectura como fuente de placer y para disfrutar de su dimensión social.
	Descriptores operativos	CCL1, CCL3, CCL5, CPSAA5, CC2, CE3 CCL4, CPSAA1, CPSAA3, CCEC2, CCEC3
	Criterios de evaluación	5.1 Producir textos escritos y multimodales sencillos y coherentes en distintos soportes, desde las diferentes etapas del proceso evolutivo de la escritura, ajustándose a modelos dados y movilizando, de manera acompañada, estrategias elementales, individuales o grupales, de planificación, textualización y revisión. 7.3 Realizar lecturas expresivas, dramatizaciones o interpretaciones de textos breves y sencillos con entonación y musicalidad, de manera individual o en grupo, explorando las diferentes posibilidades expresivas de la voz y el cuerpo, fomentando el gusto por la lectura como fuente de placer y disfrutando de su dimensión social.
	Tiempo	45 minutos

ACTIVIDAD 7 CARTAS DOBBLE	Objetivos didácticos	- Asociar palabras con sus representaciones visuales. - Ampliar el vocabulario. - Desarrollar la rapidez y la fluidez verbal. - Respetar los turnos y las reglas del juego.
	Contenidos	- Memoria. - Relación e identificación de imágenes. - Interpretación de símbolos.

Material	Cartas del juego de elaboración propia
Competencias específicas	<p>- 2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales, identificando el sentido general y la información más relevante y valorando con ayuda, elementos de la comunicación no verbal, aspectos formales y de contenido básicos, para construir conocimiento y responder a diferentes necesidades comunicativas.</p> <p>- 4. Comprender e interpretar textos escritos y multimodales, reconociendo el sentido global, las ideas principales y la información explícita e implícita, y realizando con ayuda reflexiones elementales sobre aspectos formales y de contenido.</p>
Descriptores operativos	CCL2, CP2, CPSAA3, CCEC3, CCL4, CCL5, CD1, CPSAA4, CPSAA5
Criterios de evaluación	<p>2.2 Identificar elementos básicos de la comunicación no verbal, interpretando textos orales y multimodales sencillos y potenciando el desarrollo de capacidades, actitudes y destrezas visuales, auditivas y corporales.</p> <p>4.1 Comprender el sentido global y la información relevante de textos cercanos, escritos y multimodales, a partir de estrategias básicas de comprensión antes, durante y después de la lectura.</p>
Tiempo	30 minutos

ACTIVIDAD 8 PASAPALABRA	Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar habilidades sociales como el respeto por el turno. - Promover la interacción verbal entre los estudiantes. - Consolidar el significado de las palabras.
	Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - El abecedario. - El significado de las palabras - Vocabulario.
	Material	Juego interactivo en pizarra digital
	Competencias específicas	<ul style="list-style-type: none"> - 3. Producir textos orales y multimodales para expresar ideas, sentimientos y conceptos; construir conocimiento; establecer vínculos personales; y participar con autonomía y una actitud cooperativa y empática en interacciones orales variadas. - 10. Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática.
	Descriptores operativos	CCL1, CCL5, CPSAA3, CC1, CC2, CP3, CPSAA3
	Criterios de evaluación	<p>3.2 Participar en interacciones orales espontáneas, incorporando estrategias elementales y sencillas de escucha activa y de cortesía lingüística.</p> <p>10.2 Movilizar, con la planificación y el acompañamiento necesarios, estrategias elementales para la escucha activa, la comunicación asertiva y el consenso, iniciándose en la gestión dialogada de conflictos.</p>
	Tiempo	45 minutos

6.5. ATENCIÓN A LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES Y NECESIDADES ESPECIALES.

Para abordar este apartado habría que echar un vistazo, de nuevo, al apartado de la justificación de este TFG en el que aparecen las órdenes y decretos que he tenido en cuenta.

Oller y Colomé (2010) enfatizan la importancia de transformar la percepción de la diversidad cultural en el entorno escolar, pasando de considerarla un desafío a valorarla como un elemento que potencia el aprendizaje colectivo.

Se entiende como atención a la diversidad, al conjunto de acciones educativas que en un sentido amplio intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado del centro y, entre ellos, a los que requieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionados con situaciones de desventaja sociocultural, de altas capacidades, de compensación lingüística, comunicación y de lenguaje o de discapacidad física, psíquica, sensorial o con trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo, de graves trastornos de la comunicación y lenguaje de desajuste curricular significativo. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. (s.f.). *Atención a la Diversidad*. <https://www.educa2.madrid.org/web/direcciones-de-area/atencion-a-la-diversidad>

En líneas generales, educación en y para la diversidad, debe asumir y desarrollar, basándonos en varios autores (Sánchez y Torres, 2002; Sánchez Sainz, 2021; Amaro, 2013) los siguientes principios:

- Igualdad de oportunidades e inclusión educativa.
- Contextualización y no discriminación.
- Cooperación y comprensibilidad.
- Compromiso con las necesidades y problemas.
- Flexibilidad y perspectiva múltiple.
- Autonomía y perspectivas positivas.

La mayoría de los discentes receptores de esta propuesta están incluidos en el listado ATDI (base de datos donde figuran los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo). Ver Anexo XI.

Por lo que, atendiendo a los citados requerimientos, las actividades que se van a llevar a cabo ponen en marcha múltiples estrategias, para lograr que la acción formativa que se desarrolla, sea capaz de llegar a cada uno de los estudiantes que conforman la pluralidad del alumnado. Con esta propuesta se pretende que los alumnos y alumnas migrantes de 2º de Primaria del colegio San Viator tengan las adaptaciones curriculares no significativas necesarias para reforzar el aprendizaje de la Lengua Castellana. Adaptaciones tales como:

- Modificaciones en los aspectos metodológicos (modificaciones en métodos, técnicas y estrategias de enseñanza aprendizaje).
- Modificaciones en la organización, temporalización y presentación de contenidos y actividades.
- Utilización de materiales diferentes (materiales de recurso y afianzamiento adaptado al nivel curricular, uso de las TIC...).
- Agrupamientos flexibles.
- Modificación en los procedimientos e instrumentos de evaluación (empleo de las TIC, escritura con teclados, tabletas, pruebas orales...).

6.6. EVALUACIÓN.

El término «evaluación» se utiliza con el sentido concreto de valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el estudiante. Esta actividad se orienta a mejorar la calidad de las experiencias de enseñanza y aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo dispuesto en el artículo 14.1 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, la evaluación en esta etapa será **global, continua y formativa**. Además, en la Comunidad de Castilla y León será **criterial y orientadora**. En esta etapa la evaluación de los aprendizajes del alumnado tendrá en cuenta el grado de desarrollo de las competencias clave y su progreso en el conjunto de los procesos de aprendizaje.

Principalmente, la evaluación será **sumativa** ya que se medirá el rendimiento de los estudiantes al finalizar el programa. Se realizará una valoración objetiva de los aprendizajes

del alumnado. En cada una de las sesiones se evaluará el desempeño de las actividades teniendo en cuenta si se alcanzan los objetivos marcados para cada una de ellas. Como el objetivo principal es que aprendan español y que estén motivados por seguir aprendiendo e integrarse en el aula y en el centro, no se calificará con notas numéricas y se intentará emitir refuerzo positivo, valorando el esfuerzo de los alumnos y alumnas. No se basará tanto en el acierto en las actividades como en la importancia de implicarse y trabajar en cada una de las tareas. El registro de las actividades será diario. Para llevar a cabo esta evaluación, contaremos con una tabla de seguimiento para evaluar la consecución de los objetivos de cada sesión (sí, no, en proceso). Ver anexo XII.

Se evaluará también el trabajo cooperativo en las actividades que así sea y para ello se tendrá en cuenta la rúbrica de evaluación que se muestra en el anexo. Ver anexo XIII.

Además, a cada estudiante se le hace entrega de un pasaporte en el que se reflejará la consecución de las actividades realizadas. Para ello dispondrán de pegatinas que colocar una vez superada la actividad con éxito hasta completar el pasaporte. Se trabaja una vez más desde el refuerzo positivo y la motivación. Ver anexo XIV.

Por último, el alumnado realizará también una autoevaluación de su trabajo a lo largo de esta propuesta didáctica utilizando la diana de autoevaluación que se puede ver en el anexo XV.

6.6.1. Evaluación de la actividad docente.

El profesorado que imparte educación primaria evaluará su propia práctica docente como punto de partida para su mejora. Hablamos de autoevaluación que se puede realizar, por ejemplo, a través de encuestas o cuestionarios. Para su realización usaré el cuestionario que se puede ver en el anexo XVI.

Como las evaluaciones son heterogéneas también se realizará una evaluación, sobre el proyecto llevado a cabo, por parte de los estudiantes. Esto conseguirá que se involucren activamente en el proceso de evaluación. Para realizar esta evaluación he diseñado una plantilla que se les entregará al terminar la propuesta y que se puede ver a continuación.

¿Son claras las explicaciones de la profe?	  
¿Puedo seguir fácilmente el ritmo de la clase?	  
¿La profe hace que la clase sea entretenida?	  
¿Muestra la profe interés por mi progreso?	  
¿Me ha resultado difícil el contenido impartido?	  
¿Me gustaría que me volviera a enseñar?	  

Lo que más me gusta de la profesora

Lo que menos me gusta de la profesora

Clase:

Nombre de la profesora:



Figura 4: Modelo para heteroevaluación. Fuente de la imagen: Elaboración propia

7. RESULTADOS (DE LA PUESTA EN PRÁCTICA)

El proyecto se ha podido llevar a cabo en los tiempos marcados en su programación, resultando incluso escaso por la demanda y la gran motivación que han demostrado los alumnos y alumnas.

Se ha fomentado la expresión oral y se ha alcanzado el objetivo previsto pero una vez llevada a cabo esta propuesta, creo que debería haber hecho algo más de hincapié en la ortografía ya que, en el caso de los alumnos marroquíes, no está al mismo nivel la expresión oral con la expresión escrita como he podido comprobar con la sesión de escribir un cuento inventado a partir de las imágenes dadas. La escritura creativa ha sido la sesión que les ha resultado algo más complicada, aunque no a todo el grupo.

Los discentes de estas edades siguen con mucho interés las actividades relacionadas con las nuevas tecnologías (pasapalabra). También interiorizan muy bien el aprendizaje gracias al juego como he podido observar con otras actividades como el dominó o las frases con emojis. Esta última me lleva a plantearme el uso excesivo que hacen los niños desde corta edad de aplicaciones que los incluye ya que los reconocían con mucha facilidad.

El nivel de participación del grupo ha superado mis expectativas.

8. CONCLUSIONES Y ANÁLISIS

Una vez llevada a cabo la propuesta didáctica de este TFG puedo decir que se han alcanzado los objetivos que se pretendían. El objetivo de las actividades planteadas ha sido trabajar diferentes destrezas comunicativas en Lengua Castellana desde un punto de vista lúdico y motivador.

Tras un análisis del mismo, podemos destacar las siguientes **fortalezas**:

- Se ha observado una mejora en la comprensión de instrucciones y ello ha influido en una mayor participación.
- Se ha mejorado la fluidez en la expresión oral por la ampliación del vocabulario con el que hemos trabajado.
- La implicación del alumnado ha sido muy buena y destaca el ambiente inclusivo y respetuoso que se ha creado en el grupo clase desde el comienzo.
- Los recursos empleados han sido apropiados para el nivel de los alumnos y alumnas lo que ha favorecido que nadie se quedase rezagado o sin participar.
- Haber integrado elementos de la cultura marroquí, a lo largo del proyecto, ha ayudado a valorar la identidad del alumnado entre sus compañeros.

Como **debilidades** puedo señalar las siguientes:

- Las dificultades existentes de las que partíamos, como errores en la omisión de artículos o confusión de sonidos no han mejorado notablemente. Por lo tanto, un punto débil de este proyecto ha sido no abordar con estrategias específicas la discriminación fonética más en profundidad.

- Por otro lado, en el proceso educativo no se ha tenido en cuenta a las familias, o realizar una actividad conjunta o de colaboración que hubiera resultado, en mi opinión, muy positiva.

Una vez realizada la conclusión y análisis del proyecto considero que es viable para mantenerlo y adaptarlo a otros contextos educativos con similares características.

Fomentar en el alumnado la motivación hacia el aprendizaje ha sido clave para alcanzar el éxito educativo.

Dicho esto, considero que hay que seguir en esta línea de buscar estrategias que apoyen el desarrollo integral de todo el alumnado y refuercen, en especial, en los discentes marroquíes, el aprendizaje de la Lengua Castellana.

Como conclusión final, me parece esencial la existencia de materiales creados específicamente para el alumnado migrante de las aulas de colegios como San Viator, para el que se han teniendo en cuenta sus características idiosincráticas, así como sus intereses y motivaciones.

9. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Amaro, A. E., & Arjona Calvo, Y. (2013). Atención a la diversidad en Educación Primaria: un enfoque inclusivo. Editorial Universitas.

Arnold, J. (2000). La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. Cambridge. Colección Cambridge de didáctica de lenguas.

Asale, R., y Real Academia Española. (2023). Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario. <https://dle.rae.es/lenguaje>

Ayuntamiento de Valladolid. Padrón Municipal de Habitantes. Instituto Nacional de Estadística. <http://www.ine.es/>

Boletín Oficial de Castilla y León. (2022, 30 de septiembre). Decreto 38/2022, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León (Núm. 190). (Núm.190).

Boletín Oficial del Estado. (2022, 2 de marzo). Real Decreto 157/2022, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (Núm.52).

Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. W. W. Norton & Company.

Carroll, J. B. (1965). The study of language aptitude. En A. Valdman (Ed.), *Trends in language teaching* (pp. 83-120). McGraw-Hill.

Chomsky, N. (1965). Aspectos de la teoría de la sintaxis.

Chomsky, N. (1967). Una revisión de la conducta verbal de BF Skinner. En *Cuestiones actuales en la teoría lingüística*.

Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. (s.f.). Atención a la Diversidad. <https://www.educa2.madrid.org/web/direcciones-de-area/atencion-a-la-diversidad>

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.

Garanto Alós, J. (2001). *Comprender las habilidades sociales en la Educación*. Buenos Aires: Fundec.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.

Gardner, H. (2001). *Inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós Ibérica.

Gobierno de España. (2022). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>

Imbernón, F. (2017). *La formación del profesorado en la educación superior: nuevas perspectivas desde la innovación y el cambio*. Narcea.

Instrucción de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa por la que se modifica la Instrucción de 9 julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se

establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León.

Junta de Castilla y León. (s.f.). 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. Portal de Educación.

<https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-38-2022-29-septiembre-establece-ordenacion-curricul>

Junta de Castilla y León. (2022). Decreto 38/2022, de 29 de septiembre [PDF]. Boletín Oficial de Castilla y León. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-2.pdf>

Krashen, S. D. (2015). Principios y práctica en la adquisición de segundas lenguas. University of Southern California.

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (s.f.). Competencias clave en Educación Primaria.

<https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-primaria/competencias-clave.html>

Oller, C. y Colomé, E. (2010). Alumno de otras culturas. Acogida y escolarización. Barcelona: Graó.

Ortíz, M. (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. Documentos, 87, 253–268.

Oxford, R. L. (2003). Estrategias de aprendizaje de idiomas: Qué todo profesor debería saber. Pearson Educación.

Penfield, W., & Roberts, L. (1959). Speech and brain-mechanisms. Princeton University Press.

Piaget, J. (1923). El lenguaje y el pensamiento del niño.

Piaget, J. (1954). La construcción de la realidad en el niño. Libros Básicos.

Piaget, J. (1970). La psicología de la inteligencia. Psique.

- Real Academia Española. (2011). Nueva gramática de la lengua española: Fonética y fonología (págs. 24-25). Barcelona: Espasa Libros.
- Sánchez Palomino, A., & Torres González, J. A. (2002). Educación especial: centros educativos y profesores ante la diversidad. Pirámide.
- Sánchez Sainz, M., & García Medina, R. (2021). Diversidad e inclusión educativa: Aspectos didácticos y organizativos. La Catarata.
- Santiago, P. (1985). De la expresión corporal a la comunicación interpersonal. Madrid: Narcea.
- Saville-Troike, M. (2012). Introducción a la adquisición de segundas lenguas (2ª ed.). Cambridge University Press.
- Scovel, T. (1978). El efecto del afecto en el aprendizaje de lenguas extranjeras: Una revisión de la investigación sobre la ansiedad. *Aprendizaje de lenguas*, 28(1), 129–142.
- Skinner, BF (1957). Comportamiento verbal.
- Vygotsky, LS (1977). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade.
- Zabala, A y Arnau, L (2007). Ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.

10. ANEXOS

ANEXO I.

Población de Valladolid por zonas estadísticas

A 1 de enero de 2025

Buscar

Página 1 de 3

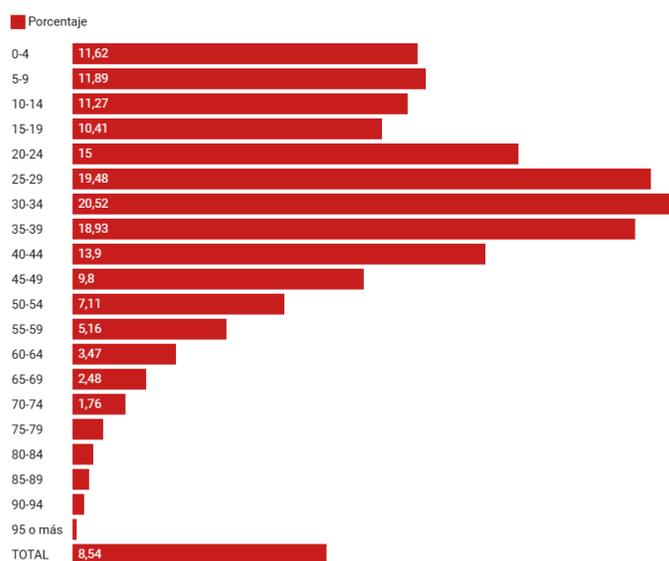
		Población
1	Delicias	25.992
2	Parquesol	25.585
3	Las Villas-Cañada Puente Duero-Covaresa-Parque Alameda-Paula López	23.558
4	Caamaño-Las Viudas	16.533
5	Rondilla	15.978
6	Avenida de Burgos-Canal de Castilla	14.488
7	Pajarillos Bajos	14.293
8	Paseo Zorrilla (Alto)	13.186
9	Girón	10.449

Este incremento de población tiene un claro empuje en la llegada de vecinos procedentes de otros países. Siempre con los datos provisionales facilitados por el Ayuntamiento, en la capital hay 25.963 empadronados nacidos en el extranjero. Son 1.551 más que el año pasado por esas fechas y suponen el 8,54% del total de residentes en la capital. Eso, en el dato general, porque el porcentaje sube hasta el 20,52% entre los vallisoletanos que tienen entre 30 y 34 años. Esto supone que uno cada cinco residentes en la capital en ese tramo de edad habían llegado desde otros países.

El Norte de Castilla

Porcentaje de población extranjera por edades en Valladolid capital

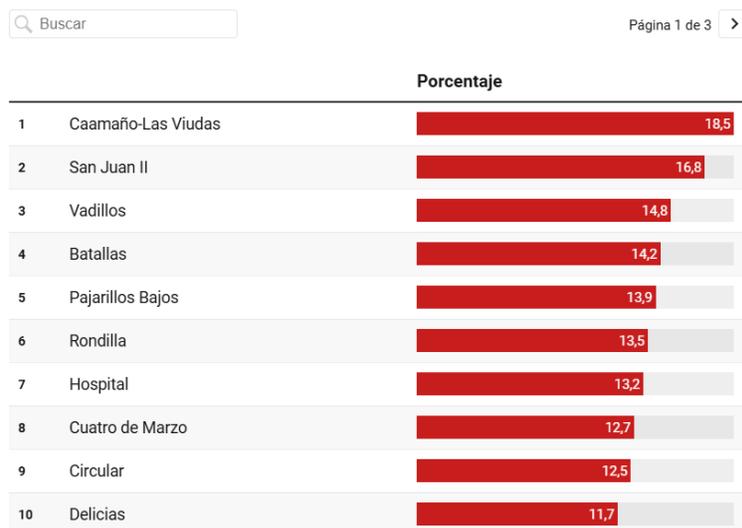
A 1 de enero de 2025



Por barrios, el mayor porcentaje de población extranjera se da en la zona de Caamaño-Las Viudas (18,5%, diez puntos porcentuales por encima de la media de la ciudad). Le siguen San Juan (16,8%), Vadillos y Batallas (en ambos casos por encima del 14%). En el otro extremo están Girón, El Pinar de Antequera y San Pedro Regalado (por debajo del 3%).

Porcentaje de población extranjera por zona estadística en Valladolid capital

A 1 de enero de 2025



Por países de origen, el mayor avance se da entre los llegados desde Colombia (suman 700 más en un año y alcanzan los 4.515). Le siguen los 563 procedentes de Venezuela y los 355 llegados desde Perú. Las asociaciones que trabajan con población foránea han destacado el importante flujo procedente de Perú registrado en los últimos meses y el avance de esta comunidad se sitúa por encima de las llegadas de Marruecos (212).

Vecinos procedentes de otros países en Valladolid capital

A 1 de enero de 2025

Buscar Página 1 de 7 >

	País	Vecinos
1	COLOMBIA	4 515
2	MARRUECOS	3 727
3	VENEZUELA	2 786
4	BULGARIA	1 833
5	PERÚ	1 483
6	RUMANÍA	1 399
7	BRASIL	960
8	REPÚBLICA DOMINICANA	875
9	ITALIA	599
10	CHINA	562

En términos absolutos, la nacionalidad con más presencia en el padrón de Valladolid es, después de la española, la colombiana (con 4.515 personas). Después están Marruecos (3.727) y Venezuela (2.786). La cuarta posición es para Bulgaria, con 1.833 y un nuevo descenso en el padrón (102 ciudadanos de aquel país se marcharon el año pasado de la ciudad). También se fueron 101 procedentes de Rumanía y 123 llegados desde Ucrania.

Fuente de la noticia: Periódico El Norte de Castilla. 01/01/2025

ANEXO II.



Figura 5: Mapa conceptual de las teorías. Fuente de la imagen: Elaboración propia.

ANEXO III.



Aplicación de los principios DUA para la atención a las diferencias individuales.

La situación de aprendizaje debe ser susceptible de integrar a la totalidad del alumnado, sin precisar de antemano la realización de adaptaciones o diseños especializados. Por ese motivo, el modelo DUA ofrece como recomendación para ello la selección de situaciones pensadas y elaboradas para todos, que tengan en cuenta la diversidad que está presente en las aulas, que estimulen la creación de procesos pedagógicos flexibles y accesibles que se ajusten a las necesidades, las características y los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, a través de actividades con distintos grados de complejidad y la elección de alternativas y diversos caminos de aprendizaje, como vía para atender las necesidades educativas, generales y específicas, de todo el alumnado y garantizar la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa.

Fuente de la imagen: Boletín Oficial de Castilla y León. (2022, 30 de septiembre). DECRETO 38/2022, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León (Núm. 190). (Núm.190).

ANEXO IV.

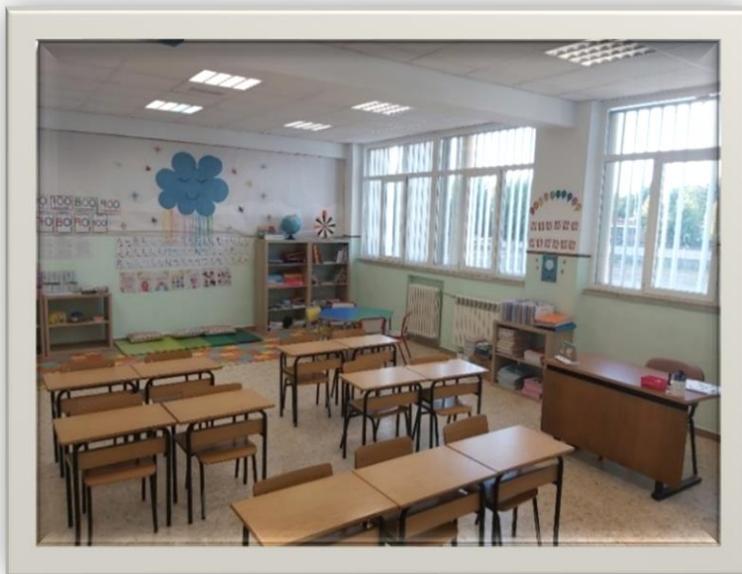


Figura 6: Aula de 2º de primaria. Fuente de la imagen: Elaboración propia.

ANEXO V.

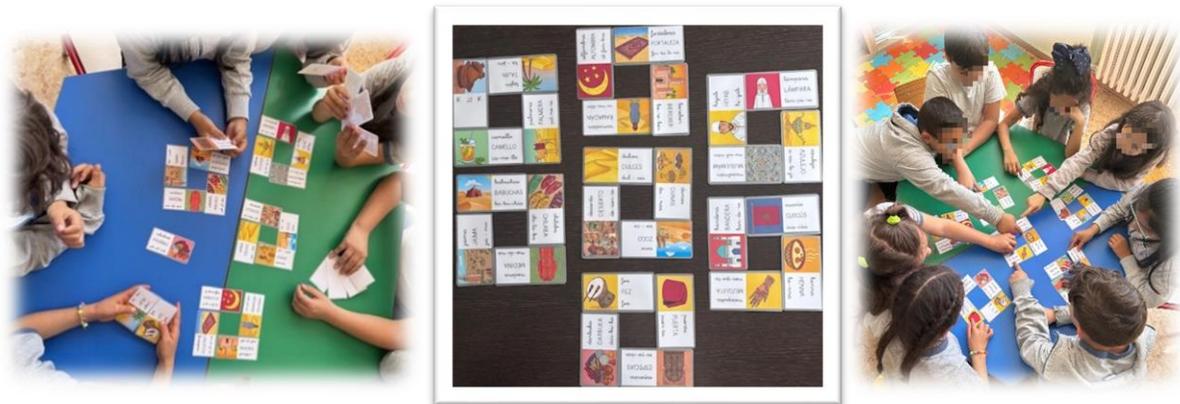


Figura 7: Juego del dominó. Fuente de las imágenes: Elaboración propia.

ANEXO VI.

JOHA Y EL BURRO

Un día,  iba camino al  montado en su , y su  caminaba a su lado. Un grupo de  los vio y criticó a  diciendo: ¿Cómo puedes ser tan insensible de montar tú  mientras tu pobre  camina?.

, preocupado por lo que decían, se bajó del  e hizo subir a su . Poco después, otro grupo de  los vio y exclamó: ¿Qué clase de padre es este que

hace que su  joren monte mientras él, un anciano, camina?.

Para complacer a todos,  se subió al  con su . Al poco tiempo, se encontraron con otra  que les gritaron: ¿No ven que van a matar a ese pobre  con tanto peso?.

Finalmente,  y su  decidieron bajarse del  y caminar ambos a su lado. Al llegar al , la  se burló de

ellos diciendo: ¡Qué tontos! ¿Para qué tienen un  si no lo usan?.

, dándose cuenta de que es imposible complacer a todo el mundo, aprendió una valiosa lección sobre la importancia de tomar sus propias decisiones.

PICTOGRAMAS

Figura 8: Lectura con pictogramas. Fuente de la imagen: Elaboración propia.



Figura 8 b: Lectura con pictogramas. Fuente: Elaboración propia.

ANEXO VII.



Figura 9: Juego Lince. Fuente de la imagen: Elaboración propia.

ANEXO X.



Figuras 12 y 12 b: Fuente de las imágenes: Elaboración propia.

ANEXO XI.



2. GRUPO ANCE (Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa)

Alumnado que presenta necesidades de compensación educativa en razón de sus circunstancias de desventaja. Para una clasificación operativa, se subdividen en:

TIPOLOGÍA	CATEGORÍA
INCORPORACIÓN TARDÍA AL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL	INMIGRANTES CON DESCONOCIMIENTO DEL IDIOMA
	INMIGRANTES CON DESFASE CURRICULAR
	ESPAÑOLES CON DESCONOCIMIENTO DEL IDIOMA
	ESPAÑOLES CON DESFASE CURRICULAR
ESPECIALES CONDICIONES GEOGRÁFICAS, SOCIALES Y CULTURALES	MINORÍAS
	AMBIENTE DESFAVORECIDO
	EXCLUSIÓN SOCIAL
	TEMPOREROS / FERIANTES
	AISLAMIENTO GEOGRÁFICO
ESPECIALES CONDICIONES PERSONALES	CONVALECENCIA PROLONGADA
	HOSPITALIZACIÓN
	SITUACIÓN JURÍDICA ESPECIAL
	ALTO RENDIMIENTO ARTÍSTICO
	ALTO RENDIMIENTO DEPORTIVO

Incorporación tardía al sistema educativo:

Alumnado de incorporación tardía al sistema educativo español que presenta necesidades de compensación educativa, bien por desfase curricular de dos o más cursos de diferencia -al menos en las áreas instrumentales- entre su nivel de competencia curricular y el que corresponde al curso en el que está escolarizado, bien por desconocimiento de la lengua castellana. Puede tratarse de alumnado con nacionalidad extranjera (inmigrantes) o con nacionalidad española (por ejemplo, el alumnado adoptado en el extranjero por familias españolas).

Especiales condiciones geográficas, sociales y culturales:

Alumnado procedente de minorías, ambiente desfavorecido, exclusión social o marginalidad, temporeros o feriantes, o especiales circunstancias de aislamiento geográfico, y que además presenta necesidades de compensación educativa, por tener un desfase curricular de dos o más cursos de diferencia -al menos en las áreas instrumentales- entre su nivel de competencia curricular y el que corresponde al curso en el que está escolarizado.

Especiales condiciones personales:

Alumnado que presenta necesidades de compensación educativa por razones de convalecencia prolongada a causa de una enfermedad, hospitalización, situación jurídica especial (por circunstancias de adopción, acogimiento, tutela, protección, internamiento por orden judicial u otras) y/o alto rendimiento artístico o deportivo.

Fuente de la imagen: Instrucción de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa por la que se modifica la Instrucción de 9 julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.

ANEXO XII.

Alumno/a	Contenido a Evaluar	Adquirido	No Adquirido	En Proceso	Observaciones /Evidencia
Actividad 1 Power point, lluvia de ideas					
	Concepto clave	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Habilidad específica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Trabajo en equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Actividad 2 Dominó de vocabulario					
	Concepto clave	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Habilidad específica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Trabajo en equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Actividad 3 Leyenda marroquí					
	Concepto clave	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Habilidad específica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Trabajo en equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Actividad 4 Jugamos al lince					
	Concepto clave	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Habilidad específica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Trabajo en equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Actividad 5 ¿Qué dicen los emojis?					
	Concepto clave	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Habilidad específica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Trabajo en equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Actividad 6 ¿Me cuentas un cuento?					
	Concepto clave	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Habilidad específica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Trabajo en equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Actividad 7 Cartas Dobble					
	Concepto clave	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Habilidad específica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Trabajo en equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Actividad 8 Pasapalabra					
	Concepto clave	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Habilidad específica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Trabajo en equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Figura 13: Tabla para evaluación. Fuente de la imagen: Elaboración propia.

ANEXO XIII.



RÚBRICA DE TRABAJO COOPERATIVO



CRITERIO	MUY BIEN (4)	BIEN (3)	ACEPTABLE (2)	NECESITA MEJORAR (1)
Participación activa y toma de decisiones	Participa activamente en las actividades propuestas y contribuye con ideas relevantes.	Participa regularmente y ofrece ideas útiles en la mayoría de las actividades.	Participa de manera limitada y rara vez ofrece ideas al grupo.	Participa poco o nada, y no contribuye con ideas.
Comunicación con el resto del grupo	Comunica claramente sus ideas y escucha activamente a los demás miembros del grupo.	Generalmente comunica sus ideas claramente y escucha a los demás.	A veces tiene dificultades para comunicar sus ideas o no siempre escucha a los otros.	Rara vez comunica sus ideas de manera clara y no escucha a los demás.
Colaboración y apoyo a los compañeros/as	Apoya y ayuda consistentemente a los compañeros/as, y trabaja bien en equipo.	Normalmente apoya y colabora con los compañeros/as, aunque ocasionalmente necesita recordatorios.	A veces coopera, pero a menudo prefiere trabajar de forma individual o muestra resistencia.	Rara vez coopera o apoya a los compañeros/as, y prefiere trabajar solo/a.
Responsabilidad de sus tareas	Asume total responsabilidad en su parte del trabajo y acaba las tareas asignadas de manera oportuna y con alta calidad.	Asume responsabilidad por sus tareas, aunque puede le cuesta cumplir con los plazos.	A veces asume responsabilidad, pero necesita recordatorios frecuentes y su trabajo es de calidad variable.	No asume responsabilidad por su trabajo, suele entregar tareas tarde o de baja calidad.
Resolución de conflictos que puedan surgir	Maneja los conflictos de manera constructiva y ayuda a encontrar soluciones efectivas para el grupo.	Maneja bien los conflictos y contribuye a resolver problemas la mayoría de las veces.	Tiene dificultades para manejar los conflictos y a menudo necesita ayuda de otros para resolverlos.	No maneja los conflictos de manera efectiva y a veces crea o aumenta las tensiones en el grupo.
Creatividad e innovación	Aporta ideas innovadoras y soluciones creativas que benefician al grupo.	Aporta algunas ideas creativas que son útiles para el grupo.	Rara vez aporta ideas creativas o innovadoras.	No aporta ideas nuevas y depende de los demás para la creatividad.

Figura 14. Rúbrica de evaluación. Fuente de la imagen: Elaboración propia.

ANEXO XIV.





Figuras 15 y 15 b: Pasaporte de recompensas. Fuente de las imágenes: Elaboración propia.

ANEXO XV.

VIAJAMOS A MARRUECOS

AUTOEVALUACIÓN

Mi nombre: _____

Lee cada aspecto sobre el que vas a reflexionar. Cuanto mejor lo hayas hecho, más cerca del centro debes colorear.

Respeto el turno de palabras y las opiniones de los demás

Pregunto mis dudas a la maestra

Respeto las funciones de cada uno de mis compañeros/as

Trabajo adecuadamente con mis compañeros/as

Recuerdo cuáles son mis tareas y las realizo correctamente

Escucho con atención como realizar la tarea

Figura 16: Diana de autoevaluación alumnos. Fuente de la imagen: elaboración propia.

ANEXO XVI.



AUTOEVALUACIÓN

Ahora a evaluar mi trabajo de la forma más sincera posible.
Marca "sí" o "no"

Aspectos a considerar	Sí	No
Se han gestionado eficazmente los recursos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las consignas de las actividades propuestas han resultado fáciles de entender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los niños/as han disfrutado con las actividades propuestas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El tiempo para cada una de las sesiones ha sido suficiente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las sesiones han permitido desarrollar y alcanzar los objetivos establecidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los niños/as han trabajado correctamente en las tareas grupales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los niños/as han podido expresarse libremente y demostrar sus conocimientos previos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las actividades propuestas captaban el interés y la atención del grupo haciendo mayor su implicación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los niños han rechazado alguna actividad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los recursos ofrecidos han sido suficientes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las reflexiones llevadas a cabo en cada sesión han ayudado a adquirir mejor los conceptos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Figura 17: Tabla autoevaluación profesor. Fuente de la imagen: Elaboración propia.