



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**LA CATEGORIZACIÓN COMO HABILIDAD
PARA ORGANIZAR LA INFORMACIÓN
EN EDUCACIÓN INFANTIL
A TRAVÉS DE UNA SEGUNDA LENGUA (INGLÉS)**

TRABAJO FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL
MENCIÓN EN LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS

AUTORA: Silvia Marcos Quarteroni

TUTORA: Ilda Laorga Sánchez

Palencia, 18 de Julio de 2016

RESUMEN

El presente trabajo se centra en el empleo de la categorización como medio de organización de la información en edades tempranas. Esta habilidad de pensamiento fue trabajada mediante un rincón de actividad. La lengua inglesa es utilizada como medio de comunicación entre los alumnos y el docente. Dicha práctica fue llevada a cabo en un colegio que seguía la metodología AICLE.

PALABRAS CLAVE

Categorización, organización, habilidad de pensamiento, rincón de actividad, lengua inglesa, comunicación, metodología AICLE.

ABSTRACT

The current work is focused on the use of the categorizing as way to organize the information for early years. This thinking skill is worked by a workshop. Besides, the English language is used as a way of communication between the pupils and the teacher. This practice was carried out in a school which follows CLIL methodology.

KEY WORDS

Categorizing, organize, thinking skill, workshop, information, English language, communication, CLIL methodology.

*Con el objeto de facilitar la fluidez de la lectura de este documento,
se empleará el sufijo correspondiente al género masculino
entendiendo que se está haciendo alusión a ambos sexos.*

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. OBJETIVOS.....	6
3. JUSTIFICACIÓN.....	7
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	10
4.1. APRENDIZAJE INDUCTIVO O POR DESCUBRIMIENTO DE BRUNER.....	10
4.2. APRENDIZAJE DEDUCTIVO O SIGNIFICATIVO DE AUSUBEL.....	11
4.3. ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO-VYGOSTKY.....	12
4.4. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.....	13
4.5. CATEGORIZACIÓN.....	14
4.6. LA TEORÍA DE LA FORMACIÓN DE CATEGORÍAS DE BRUNER.....	17
4.7. TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA....	18
5. METODOLOGÍA Y DISEÑO.....	20
5.1. METODOLOGÍA.....	21
5.2. CONTEXTO.....	25
5.3. DISEÑO.....	28
6. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS.....	38
7. CONCLUSIONES.....	40
8. REFERENCIAS.....	41

ANEXOS

1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Grado refleja no solo las competencias básicas intrínsecas que se consiguen durante el Grado de Educación Infantil, sino también las referentes a la mención en Lengua Extranjera: Inglés. Estas competencias se sintetizan en tres: “saber”, “saber ser” y “saber hacer”. Todo docente debe de poseer estas competencias y saber ponerlas en práctica a la hora de trabajar con cualquier alumnado. Con el fin de demostrar que se han adquirido estas competencias, el presente trabajo muestra una intervención educativa a través de un rincón de actividad dentro de un aula de 4 años usando la lengua inglesa como medio de comunicación.

La intervención que posteriormente será detallada conlleva el uso de una habilidad de pensamiento: la categorización. Los niños deben relacionarse y conocer el medio en el que viven de una manera eficiente para conseguir el máximo beneficio de este. El problema surge cuando el alumno se encuentra abrumado por la masiva cantidad de información que se le ofrece y no posee medios para organizarla y retenerla de una manera eficiente. Consecuentemente, el docente debe de ser el encargado de facilitar estrategias y técnicas que solucionen dicho problema para que el día de mañana el alumno las ponga en práctica autónomamente en el momento que las precise. De esta forma, el aprendiz conseguirá organizar los estímulos que reciba y podrá acceder a ellos de una forma directa y sencilla cuando le sean necesarios en situaciones de la vida cotidiana.

El rincón de actividad que se ha desarrollado con este trabajo ha sido planificado con el fin de permitir el desarrollo integral del alumno, tal como marca el curriculum de Educación Infantil a través de sus tres áreas trabajadas de forma global: conocimiento de sí mismo y la autonomía personal, conocimiento del entorno y lenguajes: comunicación y representación.

La primera área queda reflejada por medio del uso de la categorización como medio de aprendizaje, permitiendo al alumno adquirir autonomía en su empleo mediante su puesta en práctica. Favorece la consciencia de las limitaciones y progresos del individuo, además de la consciencia de pertenencia a un grupo.

En cuanto a la segunda área, se puede observar principalmente en la materia trabajada en el rincón —los animales—. Los niños trabajan las categorías existentes de los animales, pero también el entorno en el que viven, su alimentación, su forma de desplazamiento, su medio de nacimiento y sus características principales, entre otras.

Por último, la tercera área queda reflejada en el empleo de la lengua extranjera como medio de comunicación durante la actividad. De esta forma, conseguimos incluir esa lengua en la vida del aula de una manera natural y mostrando su función principal comunicativa. El trabajo en grupos hace necesaria la comunicación entre sus diferentes miembros para conseguir la tarea final.

Para que los alumnos/as logren un adecuado progreso en las tres áreas es preciso proporcionales las herramientas necesarias para su consecución, así como dotarles de un contexto apropiado donde se va a desarrollar la propuesta.

Para conseguir el máximo desarrollo global de estas áreas se ha creado un material específico para el contexto —el colegio sigue una metodología de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)— y para el grupo de alumnos en concreto de acuerdo a sus necesidades e intereses.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo que se pretende conseguir a través de este trabajo académico es promover el uso de la categorización como medio de organización de la información, además del empleo de la lengua inglesa como medio de comunicación a la hora de llevar a cabo la categorización. Por otro lado, podemos encontrar una serie de objetivos generales que han procurado conseguir aparte de los anteriores:

- Promover el aprendizaje de las categorías de animales de acuerdo a sus características principales.
- Incitar al uso de habilidades de pensamiento mediante el material creado.
- Favorecer el trabajo cooperativo con el fin de conseguir un resultado final.

- Fomentar la participación activa del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Emplear de forma natural una segunda lengua como medio de comunicación en el aula.
- Favorecer la autonomía y la progresión del alumno mediante el material creado.

Mediante estos objetivos se quiere comprobar la eficacia de la labor docente y la posesión de las competencias básicas adquiridas durante el grado de Ed. Infantil. Se retomarán al final del trabajo para evidenciar su consecución.

3. JUSTIFICACIÓN

La idea de la realización de este trabajo surge durante el segundo período de prácticas llevado a cabo dentro del Grado de Educación Infantil. El colegio donde se realizaron dichas prácticas funciona a través de una metodología de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Además, el aula en concreto con el que se realizó la intervención de este TFG emplea una metodología por proyectos a través del libro del método *!Qué idea!* de la editorial Anaya. Estas fueron las razones principales que dieron origen al rincón de actividad sobre la categorización.

Por un lado, la metodología del colegio establece trabajar la lengua inglesa como medio de aprendizaje y no sólo como contenido. Por tanto, la lengua empleada durante la puesta en práctica del rincón fue el inglés para cumplir así dicho objetivo. Además, como ya se ha dicho anteriormente repetidas veces, de esta forma se incluye el nuevo idioma de una forma natural, surgiendo de la necesidad de comunicarse entre el docente y los alumnos.

Por otro lado, el libro del método proponía las unidades didácticas a trabajar a lo largo del curso escolar. Una de esas unidades se centraba en la diferenciación de las características principales de los animales y los diferentes conjuntos que existían de acuerdo a ellas. Por ello, y porque el tema de los animales ya había sido trabajado con

esa clase el curso anterior, se decidió tomar la categorización de los animales como el centro de aprendizaje.

El tema se trabajó mediante un proyecto, pero la categorización como tal se entrenaba en el período de rincones establecido en la jornada escolar. De este modo, se consiguió relacionar íntimamente el trabajo del proyecto y del rincón, aunque se llevasen a cabo con un idioma diferente. La gran ventaja era el aprovechamiento de lo trabajado durante el proyecto para usarlo al realizar categorías en el rincón.

El hecho de trabajar dicha habilidad a través de un rincón de actividad fue provocado por una serie de factores. En primer lugar, la categorización se trata de una habilidad de pensamiento que debe de ser entrenada, por tanto, qué mejor que tener un período determinado en el horario escolar para dedicarse a ella concretamente. En segundo lugar, el hecho de poder trabajar con un grupo reducido permite percibir mejor los progresos y resultados de los alumnos, además de apoyar en las necesidades individuales de cada uno.

A partir de estas ideas o razones para desarrollar este trabajo académico, se comenzó a investigar sobre el tema principal del mismo y a planificar una intervención adecuada a él que respondiese a los logros que se esperaba conseguir.

Las competencias básicas del Grado de Educación Infantil que se buscan conseguir con el presente TFG son las mencionadas a continuación:

- ❖ Capacidad para saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y de límites.
- ❖ Saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.
- ❖ Capacidad para saber atender las necesidades del alumnado y saber transmitir seguridad, tranquilidad y afecto.
- ❖ Capacidad para dominar las técnicas de observación y registro
- ❖ Conocer la metodología científica y promover el pensamiento científico y la experimentación.
- ❖ Promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural.

- ❖ Expresarse, de modo adecuado, en la comunicación oral y escrita y ser capaces de dominar técnicas para favorecer su desarrollo a través de la interacción.
- ❖ Favorecer el desarrollo de las capacidades de comunicación oral y escrita.
- ❖ Reconocer y valorar el uso adecuado de la lengua verbal y no verbal.
- ❖ Ser capaces de transmitir a los niños el aprendizaje funcional de una lengua extranjera.
- ❖ Ser capaz de crear un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia mediante habilidades sociales para favorecer la interacción y comunicación.

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

- ❖ Conocer los fundamentos del plurilingüismo y del pluriculturalismo en el diseño de programas Bilingües CLIL en Educación Infantil.
- ❖ Conocer y aplicar la didáctica de la competencia comunicativa en sus diferentes componentes: competencia lingüística, sociolingüística y pragmática.
- ❖ Dominar el currículo de lengua extranjera (inglés) en Educación Infantil.

Al haber desarrollado la intervención en un centro educativo con metodología AICLE, se ha considerado mencionar algunas de las competencias específicas que debe poseer un docente que trabaje con dicha metodología. Las competencias seleccionadas por su relación con la intervención comentada en este trabajo son las siguientes:

- ❖ Usar habilidades básicas comunicativas interpersonales.
- ❖ Usar el lenguaje de la organización del aula, de la enseñanza y de las actividades de aprendizaje.
- ❖ Unir habilidades de aprendizaje, de lenguaje y los contenidos en un enfoque integrado.
- ❖ Traducir planes en acción, aplicando una metodología interactiva y haciendo eficiente el proceso de aprendizaje.
- ❖ Conocer los niveles de logro de un segundo idioma.
- ❖ Aplicar los conocimientos sobre la adquisición de una segunda lengua en la planificación de las sesiones.
- ❖ Conocer y aplicar procedimientos e instrumentos de evaluación y valoración.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para llevar a cabo este trabajo y el diseño y puesta en práctica del rincón de categorización que en él se incluye, ha sido necesaria la realización de una revisión exhaustiva del amplio abanico de teorías educativas existentes. A continuación, se pasará a detallar cada una de las teorías consideradas fundamentales para el tema principal de este trabajo de fin de grado.

4.1. APRENDIZAJE INDUCTIVO O POR DESCUBRIMIENTO DE BRUNER

Navarro, Alcalde, Martín y Crespo (2010) analizan la teoría sobre el aprendizaje inductivo o por descubrimiento de Bruner, al mismo tiempo que la relacionan con la situación educativa actual.

De acuerdo con Bruner y Haste (1990), una de las funciones del docente es hacer de mediador entre el aprendizaje y el pensamiento para relacionar la información de la estructura cognoscitiva del alumno con la nueva que se desea incorporar. Esta relación es fundamental para el niño, puesto que de este modo va construyendo su entorno.

Para Bruner, por tanto, el papel del profesor debe ser inductivo, guiando al alumnado desde lo más próximo a lo más lejano durante el proceso de aprendizaje. Navarro et al. (2010) lo especifican en el siguiente párrafo:

La característica más obvia del aprendizaje por descubrimiento para la enseñanza es que requiere menor intervención del profesor, imponiendo un estilo no directivo en sus métodos didácticos, lo cual no significa que renuncie a dar una serie de instrucciones guías generales una vez que se presentan los problemas. (p.32)

Con el fin de manejar la información de una forma más simple y fácil, Bruner (1969, 1973) desarrolla el estudio de las representaciones y sus tipos. Las representaciones no dependen de la etapa del desarrollo en la que se encuentre el niño, sino más bien en la cantidad de estímulos que recibe de su entorno. Navarro et al. (2010) explican los tres tipos de representaciones de Bruner:

- Representación de acción: Conlleva el uso del cuerpo como medio de comunicación y manipulación.
- Representación icónica: Se trata de representaciones internas formadas de imágenes sensibles del entorno próximo, en definitiva, son resúmenes de la acción. Se puede representar un concepto sin definirlo.
- Representación simbólica: Se entiende como la estructuración jerárquica del entorno usando el lenguaje para formular operaciones lógicas como categorías o conceptos.

De acuerdo con Navarro et al. (2010), un docente debe tener en cuenta estas representaciones para proporcionar un aprendizaje más sencillo y comprensible, sobre todo si se trata de contenidos con un alto grado de dificultad. De esta forma, la enseñanza se puede adaptar a las necesidades del alumnado, facilitando la retención, favoreciendo la capacidad de resolución de problemas y mejorando la motivación.

4.2. APRENDIZAJE DEDUCTIVO O SIGNIFICATIVO DE AUSUBEL

El papel del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje para Ausubel (1976) es semejante al que ofrece Bruner, el cual ha sido comentado con anterioridad.

Según Ausubel, el alumno es un sujeto activo dentro del proceso de aprendizaje. El niño aprende cuando traduce la nueva información para hacerla más comprensible y la relaciona con su estructura cognitiva y su experiencia. Por consiguiente, el docente es el encargado de ofrecerle un material significativo, es decir, un material que pueda ser relacionado con el conocimiento que ya posee.

A continuación, es definido el concepto de “aprendizaje significativo” por Ausubel (1976):

Hay aprendizaje significativo si la tarea de aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario, sustantivo (no al pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe y si éste adopta la actitud hacia el tipo de aprendizaje correspondiente para hacerlo así. (p. 40)

Por lo tanto, la significatividad del aprendizaje depende de tres factores principales: la actitud del alumno, la naturaleza del aprendizaje y la estructura cognoscitiva de la que se dispone.

El proceso que conlleva este tipo de aprendizaje es explicado por Ausubel (1976) del siguiente modo:

Al concluir el proceso de aprendizaje se sigue, por consiguiente, que el producto de esta interacción (que es el producto mismo de un contenido cognoscitivo diferenciado) constituye el significado de la expresión simbólica recién aprendida y que en lo sucesivo será evocado cuando esta última se presente. (p. 61)

De acuerdo con esta cita, el aprendizaje debe ser disociable, es decir, se debe poder diferenciar de la estructura cognoscitiva que ya poseía el sujeto. Cuando se pierde esta disociabilidad, comienza a perderse el recuerdo y se produce el olvido.

Navarro, Alcalde, Martín y Crespo (2010) también dan el nombre de “receptivo” a este tipo de aprendizaje. Desde su punto de vista, el docente ofrece una información organizada y global para que los alumnos la descompongan. Por consiguiente, esta relación entre lo general y particular es lo que da significación al aprendizaje.

4.3. ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO-VYGOSTKY

“El aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde el primer día de vida del niño” (Vygostky, 1980, p. 84). El punto de unión entre ambos es la llamada “zona de desarrollo próximo”.

La definición que ofrece Vygostky (1980) de zona de desarrollo próximo es la siguiente:

Es la distancia entre el nivel actual de desarrollo determinado por la resolución de problemas independiente y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces. (p. 86)

El primer nivel de desarrollo recibe el nombre de “nivel de desarrollo actual”. Las funciones mentales han sido establecidas al completar un ciclo de desarrollo. Los niños son capaces de realizar la tarea de forma autónoma.

El segundo nivel es llamado “nivel de desarrollo potencial” y se trata de lo que el niño puede llegar a conseguir con ayuda de los demás. “...lo que los niños pueden hacer con ayuda de otros podría ser en algún sentido incluso más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer solos” (Vygotsky, 1980, p. 85).

Por tanto, en la zona de desarrollo próximo se encuentran las funciones que están en proceso de maduración.

Vygotsky (1980) concluye que:

...una característica esencial del aprendizaje es que crea la zona de desarrollo próximo, es decir, el aprendizaje despierta una variedad de procesos de desarrollo interno que son capaces de operar únicamente cuando el niño está interaccionando con gente en su ambiente y en colaboración con sus iguales. Una vez estos procesos son internalizados se convierten en parte del logro de desarrollo independiente del niño. (p. 90)

4.4. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Howard Gardner (2014) ha desarrollado una teoría acerca de las siete inteligencias que forman la inteligencia humana. Según este psicólogo, los seres humanos poseemos las siete, pero el desarrollo de cada una de ellas depende de diversos factores: el factor genético, cultural y personal o individual.

En su reciente obra *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, Gardner (2014) habla de tres nuevas inteligencias que pueden ser incluidas en la lista: la inteligencia naturalista, la inteligencia espiritual y la inteligencia existencial. En este trabajo, es conveniente destacar la inteligencia naturalista por su relevancia sobre el tema. Se trata de la habilidad para reconocer y clasificar especies –flora y fauna—del entorno.

La importancia de esta inteligencia viene concedida por la evolución. La supervivencia depende de la clasificación de especies para saber las pautas de comportamiento que se deben de usar en el entorno.

En su obra, Gardner menciona a la psicóloga Eleanor Rosch y a sus estudios acerca de la clasificación (1972) para demostrar que el ser humano cuenta con unos posee mecanismos psicológicos que identifican <<clases naturales>> y las organizan según sus parecidos. Además, también habla de que tenemos una capacidad de codificación usada a través de un sistema de símbolos.

Gardner (2014) habla de la influencia de esta inteligencia en la infancia:

De la misma manera que la mayoría de los niños normales dominan con facilidad el lenguaje a una edad temprana, también tienen una gran predisposición a explorar el mundo de la naturaleza. [...], además de una capacidad muy desarrollada para establecer distinciones y emplear este conocimiento. (p.73)

4.5. CATEGORIZACIÓN

Feuerstein (1980) habla de esta habilidad de pensamiento en su obra *Enriquecimiento instrumental*. La categorización “Es una habilidad de pensamiento que envuelve grupos de elementos según principios apropiados” (Mentis, Dunn-Bernstein, Mentis y Skuy, 2009, p. 17). En otras palabras, categorizar consiste en colocar información en el grupo correspondiente en función de unas características semejantes entre los miembros del mismo.

Estos autores alegan que las bases de esta habilidad de pensamiento son la comparación y la organización —ambas pertenecientes a la misma clase de habilidades—. La categorización conlleva la definición de un grupo y tomar la decisión para considerar a una determinada información parte de este o de otro teniendo en cuenta la definición anterior. Por tanto, las categorías no son fijas, es decir, pueden ser modificadas en función de los principios que se apliquen para crearlas.

Mentis et al. (2009) afirman que esta capacidad favorece la organización de la información y su recuerdo, dotándonos de un acceso más fácil y rápido a la misma. En definitiva, esta habilidad estructura y hace más eficiente nuestras vidas.

De acuerdo con Puchta y Williams (2011) la relación existente entre las habilidades de pensamiento y la enseñanza de una lengua tiene su origen en dos razones. La primera es el compromiso cognitivo de los alumnos en una tarea. Normalmente, las actividades diseñadas para educar en una segunda lengua suelen ser simples y no presentan retos cognitivos a los alumnos. Si les damos un reto, conseguimos su implicación activa en la actividad y progresión en cuanto a su nivel de aprendizaje. La segunda razón tiene que ver con el empleo de un lenguaje significativo, remarcando así la función comunicativa del mismo. Por tanto, el lenguaje tiene que ser el resultado de llevar a cabo la tarea. De este modo, los alumnos desarrollan sus habilidades lingüísticas mientras que aprenden a pensar.

McGuinness (1999) comenta que el éxito de los alumnos que trabajan las habilidades de pensamiento se debe a buenos métodos de enseñanza.

La curiosidad natural que poseen los niños a estas edades les incita a buscar el significado, las razones, los argumentos que ayudan a explicar lo que ocurre en su entorno. Además, aumenta su autoestima y favorece la habilidad para trabajar como miembro de una comunidad.

Siguiendo la obra de Puchta y Williams (2011), existen diferentes herramientas de pensamiento. En este caso, es oportuno hablar de las herramientas visuales, las cuáles ayudan a organizar el pensamiento. Hablando de Hyerle (2008), los ‘thinking maps’ son organizadores visuales que ayudan a representar los procesos cognitivos como son la comparación, el contrastado, la comprensión de causa y efecto y la clasificación.

Blagg, Ballinger, y Gardner (2003) diferencian entre recursos cognitivos y estrategias cognitivas. Los recursos cognitivos son el conjunto de herramientas básicas usadas para pensar y resolver un problema. Podemos hablar de cuatro tipos de recursos cognitivos:

- **Compresión conceptual:** Consiste en entender un concepto de número, talla, forma, posición, tiempo, espacio y estructura. Nos permite construir un modelo coherente del mundo.
- **Habilidades y procedimientos:** Tales como la concentración y el escaneo, el análisis de los pasos en una tarea, la descripción, la comparación, la clasificación, la visualización y la lluvia de ideas. Sirven para resolver problemas porque nos describiendo permiten procesar la información, distinguir la relevante de la irrelevante, organizarla, memorizarla y retenerla.
- **Conocimiento y experiencia:** Se trata del conocimiento del mundo que poseemos y de los símbolos y reglas que utilizamos. Nos permite interpretar y representar la información de diferentes formas, para ser conscientes de diferentes puntos de vista y trabajar eficazmente con otros.
- **Herramientas verbales:** El lenguaje, el vocabulario, los registros de lenguaje y sus formas nos ayudan a comunicarnos con los demás.

Por consiguiente, hablar de estrategias cognitivas (Blagg et al., 2003) conlleva explicar los procesos que conlleva la resolución de un problema y las estrategias de pensamiento. El primer paso consiste en la recopilación y organización de la información para definir el problema. Este incluye el análisis de las partes del problema y trasladarlo a una tarea con objetivos marcados de forma clara. El siguiente nivel consiste en recordar enfoques alternativos usados previamente en otros problemas. De esta forma, se anticipan posibles dificultades. A continuación, se planifican los pasos para llevar a cabo la tarea y se preparan estrategias alternativas si fuesen necesarias. La monitorización y la revisión conllevan una evaluación efectiva y la revisión de los procedimientos empleados. La comunicación se realizará mediante el uso de un lenguaje apropiado y preciso con evidencia lógica para justificar los diferentes puntos de vista. La transferencia y generalización tratan de transportar otros contextos las técnicas usadas para resolver el problema. Finalmente, el último proceso consiste en la valoración de las estrategias usadas y las soluciones halladas.

Puchta y Williams (2011) ofrecen indicaciones sobre la actuación de un docente que trabaja en este ámbito. Una de ellas es dar libertad y tiempo a los alumnos para que piensen y activen los mecanismos necesarios. Es importante valorar todas las aportaciones y no remarcar los errores debido a que son una parte integral del proceso de aprendizaje. Si los niños no saben expresar su pensamiento verbalmente de forma adecuada, hay que ayudarles para evitar que tengan miedo ante esa situación. Se debe fomentar su pensamiento creativo. Sobre todo, es fundamental que se sientan escuchados y que se respondan sus sugerencias con preguntas como “¿por qué piensas eso?” para evitar pensamientos impulsivos.

Según Puchta y Williams (2011), el objetivo principal de la enseñanza de una segunda lengua es que los alumnos desarrollen las competencias lingüísticas referentes a la misma, trabajen mejor cuando participen en el proceso de decodificación de partes de la información y usen la segunda lengua para expresarse con diferentes significados. Para conseguir esto, es importante que la docente lo haga y use un lenguaje comprensible para el nivel de los alumnos empleado apoyos visuales como gestos, mímica y dibujos. Las reacciones apropiadas también pueden ser útiles como repetir en inglés lo que un alumno ha dicho en castellano.

4.6. LA TEORÍA DE LA FORMACIÓN DE CATEGORÍAS DE BRUNER

“Una categoría es una regla porque clasifica cosas con elementos equivalentes, de forma que cuando dos objetos son incluidos en la misma categoría es porque tienen elementos en común” (Navarro et al., 2010, p. 33). Otra definición en la que se base la anterior es “categorizar es hacer equivalentes cosas que se perciben como diferentes, agrupar objetos, acontecimientos y personas en clases, y responder a ellos en términos de su pertenencia de clase, antes que en términos de su unicidad” (Bruner, 2001, p. 15).

Para Bruner y Haste (1990) la categorización consiste en la formación de un concepto o en ser consciente de su existencia. Por consiguiente, un concepto se trata de la representación abstracta de objetos, experiencias o ideas con características comunes.

Bruner (2001) afirma que nos relacionamos con el entorno mediante procesos como la percepción, la conceptualización o la resolución de problemas. El uso de las categorías interviene en estos procesos y, por tanto, es fundamental para comprender el entorno. Algunas de las ventajas que ofrece el uso de la categorización son las siguientes:

- Disminuye la complejidad del entorno.
- Permite el reconocimiento de los objetos mediante la identificación de semejanzas con otros objetos de su misma clase.
- Permite la unión entre aprendizajes y su aplicación a otros contextos.
- Regula el comportamiento a la hora de reconocer un objeto.

Para Bruner (2001) y Navarro et al. (2010) las categorías son organizadas mediante sistemas de codificación con diferentes niveles de generalidad. De este modo, si precisamos un conocimiento previamente asimilado, simplemente tenemos que acceder a su sistema de codificación, permitiendo así la aplicación de los aprendizajes a otros contextos.

4.7. TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

En este apartado de la fundamentación teórica se ha realizado una selección dentro de las teorías más relevantes sobre la adquisición de una segunda lengua. No obstante, las que no se han detallado en el trabajo no dejan de serlo, pero se ha considerado que tienen cierta relación con las elegidas. “Cada función aparece dos veces en el desarrollo cultural del niño: primero, en el nivel social, y más tarde, en el nivel individual; primero, entre personas (interpsicológica), y después dentro del niño (intrapsicológica)” (Vygotsky, 2010, p. 24).

Según Vygotsky (2010), el pensamiento y el lenguaje se vinculan en un momento determinado y surge una relación recíproca que evoluciona a lo largo del desarrollo. De dicha relación proporcionamos significado a los sonidos que escuchamos, es decir,

empezamos a comprender palabras. A este fenómeno se le llama “pensamiento verbal” o “habla significativa”.

A partir de este momento, comienza la relación la palabra (sonido) y el significado (contenido) mediante asociaciones repetidas y simultáneas de un sonido y un objeto. Se tratan de conexiones asociativas dinámicas y continuas que pueden sufrir cambios cuantitativos o externos a lo largo del proceso de aprendizaje.

Algunos experimentos realizados por este autor demostraron que los niños en edad preescolar <<explican>> los nombres de los objetos según sus atributos. Por consiguiente, podemos afirmar que el pensamiento trata de establecer relaciones entre los objetos.

En este punto entra en juego el sentido de la palabra. Este varía según el contexto.

Vygotsky (2010) concluye que la función primitiva del lenguaje es la comunicación global y social. Posteriormente, el habla social se divide en habla egocéntrica (habla para uno mismo) y habla comunicativa (habla para los demás). El habla egocéntrica da origen al habla interna con la transformación del pensamiento verbal individualizado. De esta forma, se interioriza e individualiza la función comunicativa. El contexto tiene una parte importante en el desarrollo del pensamiento verbal.

Siguiendo con la adquisición de una segunda lengua, Schütz (2014) habla sobre la teoría Krashen (1980) sintetizada en sus cinco hipótesis: ‘Acquisition-learning’, ‘monitor’, ‘input’, ‘natural order’ y ‘affective filter’. Mediante estos enunciados, el autor nos quiere hacer ver la relevancia de la interacción social y la actitud del aprendiz a la hora de adquirir una segunda lengua.

Krashen (1981) afirma lo siguiente:

Los mejores métodos son, por lo tanto, aquellos que suministran “comprehensible input” en situaciones de poca ansiedad, conteniendo mensajes que los alumnos realmente quieren oír. Estos métodos no fuerzan la producción temprana en la segunda lengua, pero les permiten hacerlo cuando están “preparados”, reconociendo que la mejora vienen del suministro del

“communicative and comprehensible input”, y no de producciones forzadas y correctas. (p. 7)

Otro gran autor que se ha querido resaltar dentro de este campo es Bruner y su Sistema de ayuda para la adquisición del lenguaje. Revisando la obra *Jerome Bruner: Language, culture and self* (Bakhurst y Shanker, 2001), se encontraron varias citas de este importante teórico. Una de ellas se puede leer a continuación, Bruner (1983):

En este punto de vista, el acceso al lenguaje es un acceso al discurso que requiere a ambos miembros de un diálogo para interpretar una comunicación y su intención. Aprender un idioma, por lo tanto, consiste en aprender no sólo la gramática de un idioma en particular, sino también aprender cómo darse cuenta de las intenciones de uno mediante el uso apropiado de esa gramática. (p. 38)

Por tanto, según Bakhurst y Shanker (2001), Bruner acepta que el conocimiento del lenguaje que el niño ya posee se debe a un conjunto innato de capacidades de aprendizaje y de lenguaje. Pero también, por otro lado, defiende que ese conocimiento necesita ser entrenado y expresado.

Hablamos de que su Sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje necesita de un adulto para ofrecer patrones interaccionales al niño e ir guiándole hacia la función comunicativa del lenguaje.

5. METODOLOGÍA Y DISEÑO

Tras dejar atrás a fundamentación teórica de este trabajo, se pasa ahora a comentar con detalle la parte práctica del mismo donde se podrán encontrar estrechas relaciones con las teorías explicadas en los puntos anteriores.

5.1. METODOLOGÍA

En este apartado se van a comentar las distintas fundamentaciones metodológicas en las que se ha basado la puesta en práctica del rincón de actividad sobre categorización del que trata este TFG.

SCAFFOLDING

Bruner (Bruner & Sherwood, 1975) propuso el concepto de “scaffolding”, traducido del inglés como “andamiaje”, teniendo en cuenta la influencia de los escritos de Vygotsky sobre la zona de desarrollo próximo y la noción de constructivismo de Piaget. En la obra *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras* (2004), Van Lier expresa una definición dada por Bruner (1983) sobre este concepto:

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

Por tanto, esta metodología conlleva una dinámica entre lo conocido y desconocido, entre lo planificado y la improvisación. La aportación del alumno enriquece la tarea y el docente debe responder para estimular al alumno hacia el siguiente paso. Tiene un cierto parecido a la teoría de Vygotsky sobre la zona de desarrollo próximo. Van Lier (2004) expresa que “...el profesor debe estar constantemente a la búsqueda de oportunidades para trasladar control y responsabilidad cuando los alumnos dan muestras de ser capaces de ello” (p. 124).

Además, Van Lier (1996) define el “pedagogical scaffolding”, traducido del inglés como “andamiaje pedagógico”, como la metodología de planificar la tarea teniendo en cuenta la participación del alumno facilitar, estimular y aprovechar la misma. Este andamiaje se lleva a cabo en tres escalas temporales: “macro-scaffolding” refiriéndonos a la planificación global y anual, “meso-scaffolding” refiriéndonos a la planificación de una actividad en concreto, y “micro-scaffolding” hablando de un trabajo interactivo entre docente y alumno espontáneo.

Estas dos últimas son las que se han tenido en cuenta a la hora de realizar y llevar a cabo este trabajo. El rincón se iba modificando y progresando a medida que los alumnos interaccionaban de forma autónoma con el material sin necesidad de apoyo.

Pérez (1997-2014) recoge la clasificación de Dodge (2001) sobre los tres tipos de andamiaje según el momento en el que se llevan a cabo:

- Andamiaje de recepción: Se usa en la fase de recepción para asegurar que el alumnado extrae la información relevante y la comprende.
- Andamiaje de transformación: Con el fin de modificar la información en algo nuevo mediante procesos como la comparación, la valoración o la decisión.
- Andamiaje de producción: Su finalidad es crear algo nuevo mediante el uso de las estructuras de lo que se quiere fabricar.

AICLE

Pérez (1997-2004) presenta una definición de la metodología AICLE de acuerdo con Marsh (1994):

AICLE hace referencia a las situaciones en las que las materias o parte de las materias se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera.

Pérez (1997-2014) comenta algunos principios básicos de la metodología AICLE. El primero de todos es el uso del lenguaje para aprender tanto contenidos, como el lenguaje en sí y sus funciones de comprensión y comunicación. Hay que tener en cuenta el área que se quiere enseñar, pero también el cómo se va a expresar. Otro de estos principios es que la materia a enseñar determina el lenguaje que se empleará para ello, es decir, el uso de un vocabulario — en este caso correspondería al tema de fauna— o un tipo de discurso específico —buscando la motivación del alumnado y su participación activa en el rincón—. Y por último, la fluidez del lenguaje es más relevante que la precisión gramatical, y sobre todo, centrándonos en este TFG donde se trabaja con alumnos de Ed. Infantil, etapa donde se asientan las bases para el correcto aprendizaje posterior.

Pérez (1997-2004) de acuerdo con las denominadas 4Cs del currículo (Coyle 1999), expresa que una lección de AICLE debe combinar los siguientes elementos:

- Contenido: Progresando en el conocimientos, las destrezas y la comprensión de los temas planteados.
- Comunicación: Usando la lengua como medio de aprendizaje a la vez que se aprende usar la propia lengua.
- Cognición: Desarrollando destrezas cognitivas para relacionar conceptos, conocimientos y el idioma.
- Cultura: Permitiendo la expresión de diferentes puntos de vista y conocimientos para ser conscientes de uno mismo y de los demás.

RINCONES DE ACTIVIDAD EN LA ESCUELA INFANTIL

Una de las definiciones sobre rincones de actividad en el aula dada por Laguía y Vidal (2013) es la siguiente:

Organizar la clase por rincones es una estrategia pedagógica que responde a la exigencia de integrar las actividades de aprendizaje a las necesidades básica del niño o, dicho de otra forma, es un intento de mejorar las condiciones que hacen posible la participación activa del niño en la construcción de sus conocimientos. (p. 17)

De acuerdo con Castroviejo (2014) los rincones sirven para organizar lo que los niños descubren, adaptándose a sus necesidades e intereses, fomentando su autonomía, favoreciendo la interaccionan entre los sujetos y facilitando, por tanto, el aprendizaje.

Dicho de otra manera, algunos de los beneficios que podemos encontrar en el uso de este tipo de metodología son los siguientes (Laguía y Vidal, 2013):

- Favorece el carácter social del aprendizaje mediante el trabajo en pequeños grupos para compartir la experiencia con los demás. La negociación y la búsqueda de acuerdos serán fundamentales para este trabajo en equipo.
- Permite el seguimiento individualizado del niño, atiendo así a sus necesidades concretas.
- Fomenta el aprendizaje activo del alumno basándose en su propia experiencia.

Existen diversos tipos de rincones (Laguía y Vidal, 2013). En este caso, el rincón que se ha llevado a la práctica con este trabajo pertenece al grupo de rincón de la naturaleza, puesto que los alumnos llevan a cabo una clasificación de animales y, además, el rincón se inicia con la búsqueda de animales en el patio del colegio.

APRENDIZAJE COOPERATIVO

Johnson, Johnson y Holubec (1999) dieron una explicación de este tipo de metodología estableciendo relaciones con el ámbito deportivo, como se puede leer a continuación:

Aprender es algo que los alumnos hacen, y no algo que se les hace a ellos. El aprendizaje no es un encuentro deportivo al que uno puede asistir como espectador. Requiere la participación directa y activa de los estudiantes. Al igual que los alpinistas, los alumnos escalan más fácilmente las cimas del aprendizaje cuando lo hacen formando parte de un equipo cooperativo. (p. 5)

Según Admin (2013), se trata de un modelo educativo estructurado en el que los miembros de un grupo son responsables de su propio aprendizaje y de transmitírselo al resto. Cada uno tiene una función y sino no la cumplen, el grupo falla. La motivación es esencial para el adecuado funcionamiento de los grupos.

Existen tres estilos de aprendizaje colaborativo por grupos (Admin, 2013):

- Formal: Común en el aula actualmente. Los docentes indican una metodología y unas tareas sobre un tema para realizar en un tiempo determinado.
- Informal: Se usa para acabar lecturas con ejercicios en grupo.
- Cooperativo: Diseñados para existir durante un período de tiempo más largo. Los miembros del grupo apoyan mutuamente sus aportaciones mediante reuniones periódicas.

Johnson, Johnson y Holubec (1999) enuncian las principales características del aprendizaje cooperativo. La primera de ellas es la interdependencia positiva, es decir, la conciencia de grupo y de que todos los miembros dependen unos de otros para que el grupo tenga éxito en la tarea. La segunda trata de la responsabilidad individual y grupal que cada miembro tiene y debe cumplir para conseguir la tarea grupal. La tercera

característica se llama interacción cara a cara porque los alumnos comparten recursos, se ayudan, intercambian ideas, se acompañan y motivan, en definitiva, fomentan el aprendizaje al apoyarse y enseñarse unos a otros. La cuarta característica es el aprendizaje de habilidades interpersonales y la última es la evaluación grupal para mejorar el funcionamiento como grupo.

Mediante esta metodología (Admin, 2013) conseguimos que los alumnos participen de una forma activa en el proceso de aprendizaje y estén motivados, trabajen con diferentes estilos de aprendizaje, empleen habilidades interpersonales que les servirán para su vida y que consigan valores morales como la igualdad o la ayuda. Pero, sobre todo, que los alumnos comprendan mejor los contenidos por medio de enseñárselos a los demás y que los que tengan dificultades se esfuercen para seguir el nivel del resto son las principales ventajas que podemos conseguir.

5.2. CONTEXTO

CONTEXTO DEL COLEGIO

El contexto donde se ha desarrollado y puesto en práctica este TFG se trata de un colegio concertado de línea uno con sección bilingüe. Imparte docencia en tres niveles educativos: Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Además, como ya se ha mencionado anteriormente, este centro escolar funciona con una metodología AICLE.

Se encuentra localizado dentro de la capital, en una zona de expansión. Ofrece una formación integral a sus alumnos para que tengan una adecuada relación con ellos mismos y su entorno. En cuanto a las instalaciones del centro, cuenta con dos edificios. Interesa en este caso el dedicado a la Educación Infantil.

Esta edificación cuenta con un amplio espacio en la entrada que ha sido usado a la hora de registrar las características de los animales en pequeños grupos para poder observar más atentamente el trabajo de los alumnos y evitar las distracciones del resto de los rincones del aula.

Otro de los espacios que se utilizó para desarrollar este rincón fue el patio del colegio. La primera semana, los alumnos salieron en busca de insectos al patio del colegio y buscaron por todos los espacios con los que contaba —arenero, paredes, canchas, etc.—.

A continuación se detalla el aula de 4 años, donde se trabajó especialmente la intervención.

DESCRIPCIÓN DEL AULA

Para la puesta en marcha de este trabajo no fue necesario modificar ningún espacio. Existía una zona asignada para el material de los proyectos permitiendo el acceso y la visibilidad directa del alumnado. En un espacio de la pared se iban fijando los murales de registro a medida que se completaban. El mural de evaluación continua se colocaba en un caballete permitiendo su movilidad a la hora de trabajarlos. Además, cuando se acababa la semana, los murales de registro se agrupaban en un libro colocado en la mesa del rincón para que los alumnos pudiesen acceder a él durante el tiempo de rincones.

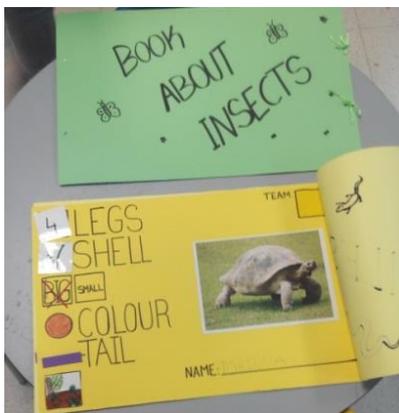


Ilustración 1 Libros de los murales de registro



Ilustración 2 Rincón de categorización

En la zona de trabajo, se encuentran las mesas donde realizan las tareas individuales. Cuenta con seis mesas y una individual. En cada mesa trabajan cinco niños, a excepción del encargado de ese día que se sienta en la individual. Es en esta área donde se sientan los alumnos cuando los grupos realizan el mural de evaluación continua, de esta forma, los niños están atentos y poseen una buena visibilidad, puesto que el caballete se coloca justo delante de ellos.



Ilustración 3 Área de trabajo

CONTEXTO DE LOS ALUMNOS

El grupo de alumnos con el que se ha trabajado tenía cuatro años y constaba de veinticinco alumnos: trece niñas y doce niños. El grupo estaba dividido en cuatro equipos con nombres de colores —azul, rojo, verde y amarillo—. Se trata de grupos homogéneos con el mismo número de miembros, a excepción del amarillo que tenía siete. De esta forma, se contaba con una organización ya definida que se empleó a la hora de formar los grupos del rincón. Esto permitió una gran interacción entre iguales para conseguir un resultado final.

Hablando del grupo en general, se trata de un conjunto bastante homogéneo y autónomo. No hay alumnado con necesidades educativas especiales concretas, pero sí que hay diferentes niveles en cuanto a nivel de aprendizaje. Los alumnos mostraban su

curiosidad y ganas de aprender por cualquier cosa que se les ofreciera. Gracias a esto, fue fácil atraerles, motivarles y conseguir su atención.

5.3. DISEÑO

Tras haber establecido previamente los fundamentos teóricos y las metodologías empleadas para llevar a cabo la práctica de este trabajo, a continuación se va a pasar a la explicación detallada del diseño y la experiencia vivida con el mismo.

El rincón que se ha llevado a cabo a través de este trabajo consiste principalmente en la categorización de animales según sus características principales. Las tareas requeridas consisten en la visualización del animal, reconocimiento e identificación del mismo, análisis detallado de sus características y clasificación de este de acuerdo a los criterios marcados por el mural de registro y evaluación. Al tratarse de un tema trabajado anteriormente, la revisión de los conocimientos previos fue fundamental.

La intervención duró tres semanas en el mes de mayo. El período establecido durante la jornada escolar para la puesta en práctica fue el asignado para rincones, por consiguiente, se contaba con cuarenta y cinco minutos al día aproximadamente.

Las categorías trabajadas fueron escogidas en base a los siguientes factores: su amplia diversidad de especies y los casos excepcionales de animales que se podían encontrar dentro de las mismas –murciélago como mamífero—. Como excepción, la categoría de insectos fue elegida para implicarles e introducirles en la dinámica, puesto que tenían un fácil y rápido acceso en el colegio a ella. Por otro lado, el factor temporal permitió únicamente trabajar tres categorías. De no haber sido así, se podrían haber trabajado todas las categorías del mismo modo.

Con el fin de que el funcionamiento y la tarea se realizaran con la mayor eficiencia posible, se decidió emplear las agrupaciones de alumnos mediante colores con las que ya se contaba. De esta forma, se agilizaba la preparación para el rincón y se evitaban conflictos a la hora de elegir a los participantes.

Diariamente un grupo de alumnos diferente registraba las características de un animal perteneciente a la categoría que se trabajaba esa semana. El último día de la semana, todos los grupos clasificaban su animal por turnos.

Primeramente, los animales fueron clasificados teniendo en cuenta características de su aspecto físico. Poco a poco, a la vez que los alumnos asimilaban la dinámica y se hacían con el funcionamiento de la tarea requerida, se pasaron a clasificar características más abstractas que no siempre tenían que ver con su constitución física. Algunas de ellas fueron el tipo de reproducción, dieta alimentaria o medio en el que habitan.

La primera semana incluía la búsqueda de insectos, por tanto, era necesario contar con materiales ajenos al colegio. La colaboración de las familias fue imprescindible para poder trabajar con lupas y recipientes. Se les informó la semana anterior para que pudiesen prepararlo, tanto a las familias, como a los niños.

Podemos hablar de una serie de aspectos comunes que comparten todas las sesiones:

- La dinámica empleada para que los niños atendiesen a la llamada se hizo con un objeto del color de ese grupo mientras se nombraba en inglés, de esta forma los alumnos relacionaban la palabra con el color del objeto evitando emplear el idioma nativo.
- Para salir y entrar al aula formaban una fila al mismo tiempo que se cantaba la canción de ‘walking, walking’, rutina empleada por la profesora de inglés cuando salen del aula para realizar alguna actividad.
- Durante el registro de las características se les guiaba mediante preguntas tales como ‘The tail is short or long?’ o ‘How many legs it has?’, las cuáles eran acompañadas de gestos para favorecer la comprensión de la lengua extranjera. Cada vez se preguntaba a un alumno para conseguir la participación activa de todos los miembros del grupo, admitiendo la colaboración del resto en caso de no saber la respuesta. Después de contestar, se le indicaba que cumpliera con la tarea.
- Al terminar, regresaban al aula y se fija el mural en la pared.
- Los viernes, los alumnos participan completando el mural de evaluación en gran grupo.

Los murales de registro y de evaluación contienen apartados sobre las características de los animales escritas en inglés y con iconos que lo representan para ayudar a su comprensión. Los niños los completarán con pegatinas (Anexo 1) que representan dicha información para favorecer su autonomía y participación. Los murales de evaluación son más grandes para reflejar la relación de categoría y miembros de la misma. Para diferenciar las categorías, los murales semanales tienen el mismo color. Los murales de registro incluyen un cuadro para ser coloreado del color del grupo que lo realiza y conseguir que sean conscientes de cuál es su trabajo. Otro apartado de este mural, consistía en escribir el nombre del animal. Se hizo en castellano para evitar dificultades al relacionarlo, puesto que la pronunciación de una palabra en inglés es diferente a su escritura.



Ilustración 4 Murales de registro y evaluación de los insectos

La secuenciación de los contenidos a trabajar es la siguiente:

	1ª SEMANA: INSECTOS	2ª SEMANA: REPTILES	3ª SEMANA: MAMÍFEROS
LUNES	Búsqueda en el patio Equipo azul	Equipo azul	Equipo azul
MARTES	Búsqueda en el patio Equipo rojo	Equipo rojo	Equipo rojo
MIÉRCOLES	Búsqueda en el patio Equipo verde	Equipo verde	Equipo verde
JUEVES	Búsqueda en el patio Equipo amarillo	Equipo amarillo	Equipo amarillo
VIERNES	Evaluación grupal	Evaluación grupal	Evaluación grupal Evaluación final (grupal)

Ilustración 5 Secuenciación de los contenidos

Por tanto, el desarrollo de la práctica se dividió del siguiente modo:

- 1ª Semana: INSECTOS

A continuación se puede ver la información trabajada que se va a reflejar en el mural de registro y de evaluación:

INSECTOS	
ANIMALES	CARACTERISTICAS A REGISTRAR DE CADA ANIMAL
Hormiga	Número de patas
Chinche roja	Si tienen alas o no
Mosquito	Número de antenas
Araña	Color
Saltamontes	Longitud del cuerpo

Ilustración 6 Información trabajada sobre los insectos

Primeramente, se les recordaba durante la asamblea matutina que ese día comenzaba el rincón. Se les explicó que cada día participaría un grupo y que este solo podía registrar un animal, así que tendrían que ponerse de acuerdo con el resto de miembros para la elección del mismo. Para apoyar esta explicación en lengua extranjera se usaron gestos señalando al rincón, al cartel de los grupos pegado en la pared y al de los días de la semana pegado en la pizarra.

Tras esta mera introducción, se reclama al primer equipo. Se les indicaba que cogieran su material y se pusieran en fila al mismo tiempo que se explica en inglés —‘pick up your instruments’—. Los instrumentos eran la lupa y el recipiente.

Comienza la búsqueda de insectos por el patio y se les acompaña con expresiones y órdenes claras y sencillas en inglés como ‘come on’, ‘come here’, ‘look’, ‘what’s that?’ o ‘catch it’. Cuando tenían un animal dentro del recipiente, se les indicaba que se pusieran en fila de nuevo para ir al “hall”.



Ilustración 7 Búsqueda de insectos

Una vez allí, se les preguntaba por el animal escogido para el mural y se empezaban a registrar sus características. Los niños tenían que pegar la pegatina con el número de patas del insecto, la que indicaba si tenía alas o no, la del número de antenas, colorear un círculo según el color del insecto y colocar la pegatina según la longitud de su tamaño eligiendo entre largo o corto. Posteriormente, se pegaba una fotografía del animal para recordarlo.



Ilustración 8 Mural de registro de un insecto

El viernes de esa semana, los grupos iban fijando su animal trabajado en el mural de evaluación. Cada miembro tenía que pegar la pegatina del animal en el apartado correspondiente respondiendo a la característica solicitada. Los apartados con los que contaba este mural eran los mismos que los recogidos en el mural de registro. Además, entre todos registraron un nuevo animal: un saltamontes. Se les hizo preguntas y quien

respondía correctamente colocaba la pegatina en el mural. El resultado final eran cinco animales de la misma categoría con sus características respectivas.

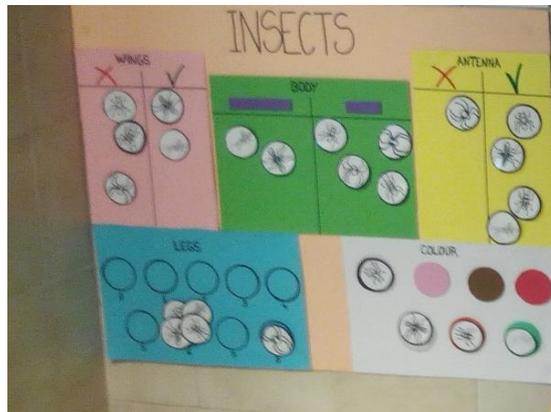


Ilustración 9 Mural de evaluación de los insectos

- 2ª Semana: REPTILES

En este caso, la información que se trabaja es la siguiente:

REPTILES	
ANIMALES	CARACTERÍSTICAS A REGISTRAR DE CADA ANIMAL
Tortuga	Número de patas
Cocodrilo	Caparazón si/no
Serpiente	Tamaño
Lagarto	Color
Camaleón	Longitud de la cola
	Medio en el que habitan

Ilustración 10 Información trabajada sobre los reptiles

En este caso, el mural de registro incluye la fotografía del animal a registrar. Por tanto, se les preguntará si le conocen y se pasará a registrar sus características. En esta

ocasión, las tareas consistían en pegar una pegatina que indicase el número de patas, pegar otra que indicase si tenía caparazón o no, tachar el tamaño que no correspondía eligiendo entre grande y pequeño, colorear con el color del reptil un círculo, pegar la pegatina de corto o largo de acuerdo con la longitud de su cola y pegar la pegatina del medio en el que vive dicho reptil.



Ilustración 11 Mural de registro de un reptil

El viernes, se completó el mural de evaluación con las pegatinas de los animales trabajados esa semana (Anexo 2) y se añadió el camaleón mediante la participación colectiva de la clase. De esta forma, el mural contaba con cinco animales pegados en sus características dentro de la categoría de reptiles.



Ilustración 12 Mural de evaluación de los reptiles

- 3ª Semana: MAMÍFEROS

La información que se trabajó esta vez se observa en la siguiente tabla:

MAMÍFEROS	
ANIMALES	CARACTERÍSTICAS A REGISTRAR DE CADA ANIMAL
Ardilla	Extremidades
Delfín	Modo de desplazamiento
Canguro	Alimentación
Murciélago	Modo de reproducción
Oso	Color
	Medio en el que habitan

Ilustración 13 Información trabajada sobre los mamíferos

El mural de registro también contiene la imagen de un mamífero, por tanto, se vuelve a realizar el mismo proceso de la semana anterior. Las tareas a cumplir esta vez son tachar las extremidades que no posee, tachar los modos de desplazamiento que no le corresponden, colocar la pegatina que indica su dieta alimentaria —herbívoro, carnívoro u omnívoro—, tachar el modo de reproducción que no le corresponde —vivíparo u ovíparo—, colorear con el color del mamífero un círculo y pegar la pegatina del medio en el que vive.

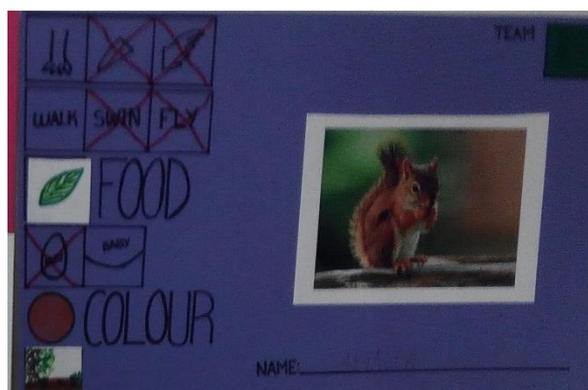


Ilustración 14 Mural de registro de un mamífero

El mural de evaluación fue completado con los animales trabajados el viernes y se añadió el oso. El mural contaba con cinco animales fijados en sus características respondientes dentro de la categoría.



Ilustración 15 Mural de evaluación de los mamíferos

La evaluación final del proyecto fue diseñada a partir de esta propuesta, de tal manera que sirviera para comprobar los logros tanto del proyecto, como del rincón. La categorización fue la base de su realización. Se llevó a cabo el último viernes y se emplearon los mismos equipos. Fue realizada con un gran mural que incluía diferentes apartados referidos a características de los animales como son el medio donde viven, el modo de reproducción, si se trataba de animales vertebrados o invertebrados, la dieta alimentaria y el tipo de extremidades que poseían. La labor principal consistía en colocar una pegatina de un animal (Anexo 3) sobre su característica correspondiente, escogiendo entre varias opciones. Los niños fueron saliendo al “hall” por grupos. A cada alumno se le formulaba la pregunta en inglés, mientras se señalaba el apartado y los diferentes criterios para guiarle. Los alumnos iban colocando las fotografías donde correspondían.

La tarea puede observarse en la siguiente imagen:

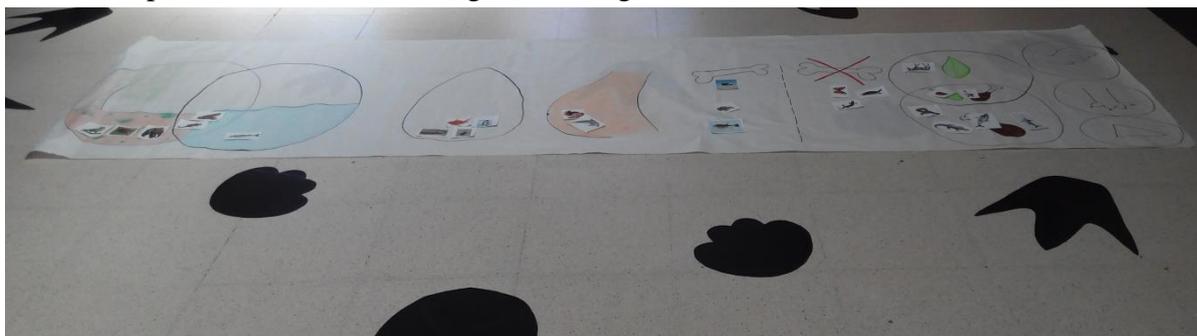


Ilustración 16 Gran mural de evaluación final del proyecto

6. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS

El alumnado consiguió unos buenos resultados por medio del trabajo realizado en el rincón. A medida que pasaban las semanas iban interiorizando la dinámica de funcionamiento y esto reflejaba la progresión de su aprendizaje. Algunos miembros de los grupos ya sabían perfectamente dónde colocar la información sin necesidad de guía e incluso guiaban ellos mismos a sus compañeros si no lo sabían con certeza.

La búsqueda inicial por el patio sirvió de motivación a los alumnos para introducirles en la dinámica del rincón debido a que era una actividad lúdica. La participación activa de ellos en el rincón fue favorable para su aprendizaje y para sentirse incluidos a la hora de completar el material. El empleo de la lengua extranjera como medio de comunicación aumentó su motivación debido a que prestaban más atención para intentar entender lo que se les decía.

En la evaluación final conjunta del proyecto y del rincón fue muy gratificante observar cómo los alumnos colocaban los animales eligiendo el criterio correcto en función de lo que se les preguntaba. Esto fue debido a todo el aprendizaje adquirido mediante el proyecto, pero también en la dinámica de funcionamiento conseguida en esta propuesta de categorización. Además, hay que destacar que esta evaluación se llevó a cabo en lengua inglesa y esto no supuso ningún impedimento.

Algunos alumnos que habían demostrado dificultades durante las semanas del rincón, demostraron en la evaluación final haber desarrollado su habilidad de pensamiento hasta llegar a discriminar correctamente las características de animales.

El contenido a trabajar era complejo puesto que no lo habían visto anteriormente. Algunos fueron capaces de ofrecer unos resultados muy óptimos siendo capaces de reconocer la categoría de un animal.

El objetivo principal que se quería lograr con este trabajo era el empleo de la categorización como medio para simplificar la información recibida. Los niños han sido capaces de entrenar dicha habilidad y de ponerla en funcionamiento por medio del material creado.

En cuanto al idioma empleado durante las sesiones, los alumnos progresaron a lo largo de las semanas siendo capaces de repetir palabras sin ser forzados a ello o incluso unos poco diciéndolas ellos mismos cuando se les preguntaba. Fue asombroso ver cómo algunos niños entendían perfectamente lo que se les decía y ayudaban a entender a sus compañeros, evitando así la necesidad de usar la lengua nativa.

7. CONCLUSIONES

Tras la explicación detallada de este Trabajo de Fin de Grado, la investigación necesaria para su planificación y la narración de su puesta en práctica y de sus resultados se puede comprobar que se han conseguido los objetivos marcados en el inicio del mismo. Se ha podido emplear la categorización como estrategia para organizar la información y se ha usado el inglés como medio para conseguirlo.

Es una demostración de que en Educación Infantil no es tan importante el concepto en sí mismo, como el procedimiento y la relación de ese concepto con la estructura cognoscitiva de los alumnos. No se pretende con este trabajo que los alumnos tengan una definición clara de cada conjunto de animales, sino que puedan reconocer algunos animales que pertenecen a ese conjunto en relación con las características que comparten.

Las habilidades de pensamiento deben ser necesariamente trabajadas en edades tempranas, puesto que es en ese momento cuando se asientan las bases para conseguir el aprendizaje posterior y que se tratan de unas capacidades que mejoran su vida en todos los aspectos.

Mediante este trabajo académico se ha planificado una propuesta y se ha comprobado su eficacia con un aula real. El trabajo cooperativo por rincones es una adecuada estrategia para entrenar a los alumnos más pequeños en dicha habilidad usando cualquier información como contenido.

Es en este punto donde se puede comprobar la relación existente entre teoría y práctica, toda una experiencia real que se ha fundamentado mediante la referencia de grandes autores y diferentes metodologías. El hecho de que el colegio funcionase con una metodología AICLE facilitó la experiencia.

Este trabajo es un reflejo de todo lo aprendido a lo largo del Grado de Educación Infantil y muestra las competencias que se han adquirido para desarrollar esta profesión el día de mañana, aunque la formación de dicha profesión elegida debe ser permanente a lo largo de toda la vida.

8. REFERENCIAS

- Admin. Education news (2016): *What's Happening to Cooperative Learning*.
<http://www.educationnews.org/higher-education/whats-happening-to-cooperative-learning/> (Consulta: 10 de julio de 2014).
- Ausubel, D.P. (1976). *Psicología evolutiva: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bakhurst, D. y Shanker, S.G. (2001). *Jerome Bruner: Language, Culture and Self*. Ontario: Sage.
- Bertaux, P., Coonan, C.M., Frigols-Martín, M.J. y Mehisto, P. (2010). *The CLIL teacher's competences grid*. Common Constitution and Language Learning (CCLL). Comenius-Network.
- Blagg, N., Ballinger, M.P. y Gardner, R.J. (2003). *The somerset thinking skills course*. Taunton: Nigel Blagg Associates.
- Bruner, J. (1983). *Children's talk: Learning to use language*. NY: Norton.
- Bruner, J. S. y Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J.S. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Castroviejo, A. (2014). *Trabajo por rincones en el aula*. Centrolan, 2.
- Dodge, B. (2001). *FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest*. *Learning and leading with technology*, 28(8), 6-9.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment*. Baltimore: University Park Press.
- Gardner, H. (2014). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

- Heider, E.R. y Olivier, D.C. (1972). *The structure of the color space in naming and memory for two languages*. *Cognitive Psychology*, 3(2), 337-335.
- Hyerle, D. (2008). *Visual tools for transforming information into knowledge*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Krashen, S.D. (1981). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. *English Language Teaching series*. London: Prentice-Hall International.
- Laguía, M.J. y Vidal, C. (2013). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0-6)*. Barcelona: Graó.
- Marsh, D. (1994). *Bilingual education & content and language integrated learning*. *International Association for Cross-cultural Communication (Eds.), Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua)*. Paris: University of Sorbonne.
- Martín, C. y Navarro, J.I. (2010). *Psicología de la educación para docentes*. Madrid: Pirámide.
- McGuinness, C. (1999). *From thinking skills to thinking classrooms: A review and evaluation of approaches for developing pupils' thinking*. London: DfEE, Research Report RR115.
- Mentis, M., Dunn-Bernstein, M., Mentis, M. y Skuy, M. (2009). *Bridging Learning: Unlocking Cognitive Potential In and Out of the Classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- Ministerio de educación, cultura y deporte, secretaría general. (2004). *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras*. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte, secretaría general, D.L.

Pérez, I. (1997-2004). Andamiaje (Scaffolding) en CLIL / AICLE. http://www.isabelperez.com/clil/clil_m_2_scaffolding.htm (Consulta: 10 de julio de 2014).

Schütz, R. (1998). *Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition*.

<http://www.sk.com.br/sk-krash.html> (Consulta: 10 de julio de 2014).

Universidad de Valladolid. (2015-2016). *Competencias Generales y Específicas del Grado en Educación Infantil*. Universidad de Valladolid.

Van Lier, L. (2014). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. Nueva York: Routledge.

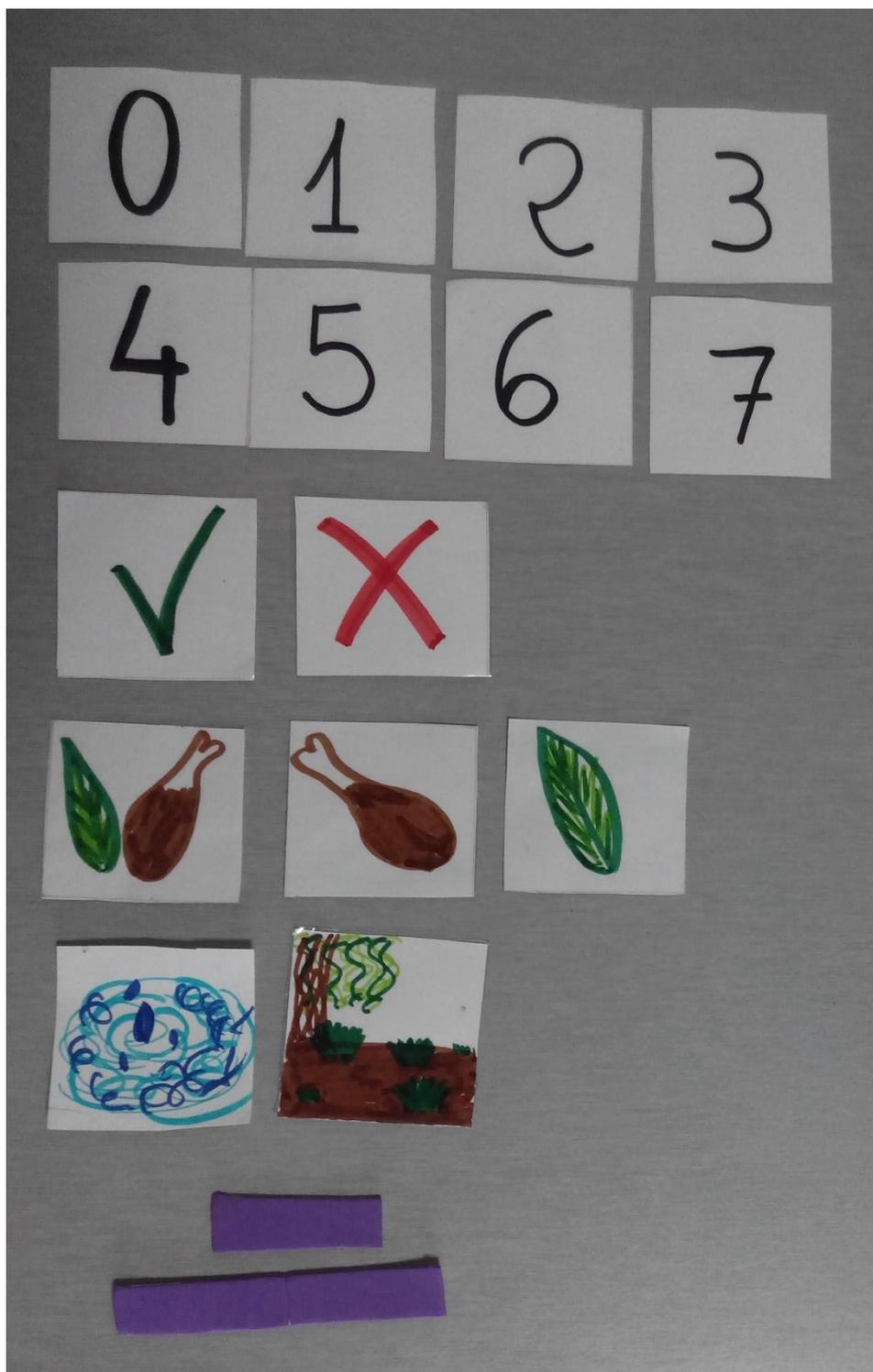
Vygotsky, L.S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

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

ANEXOS

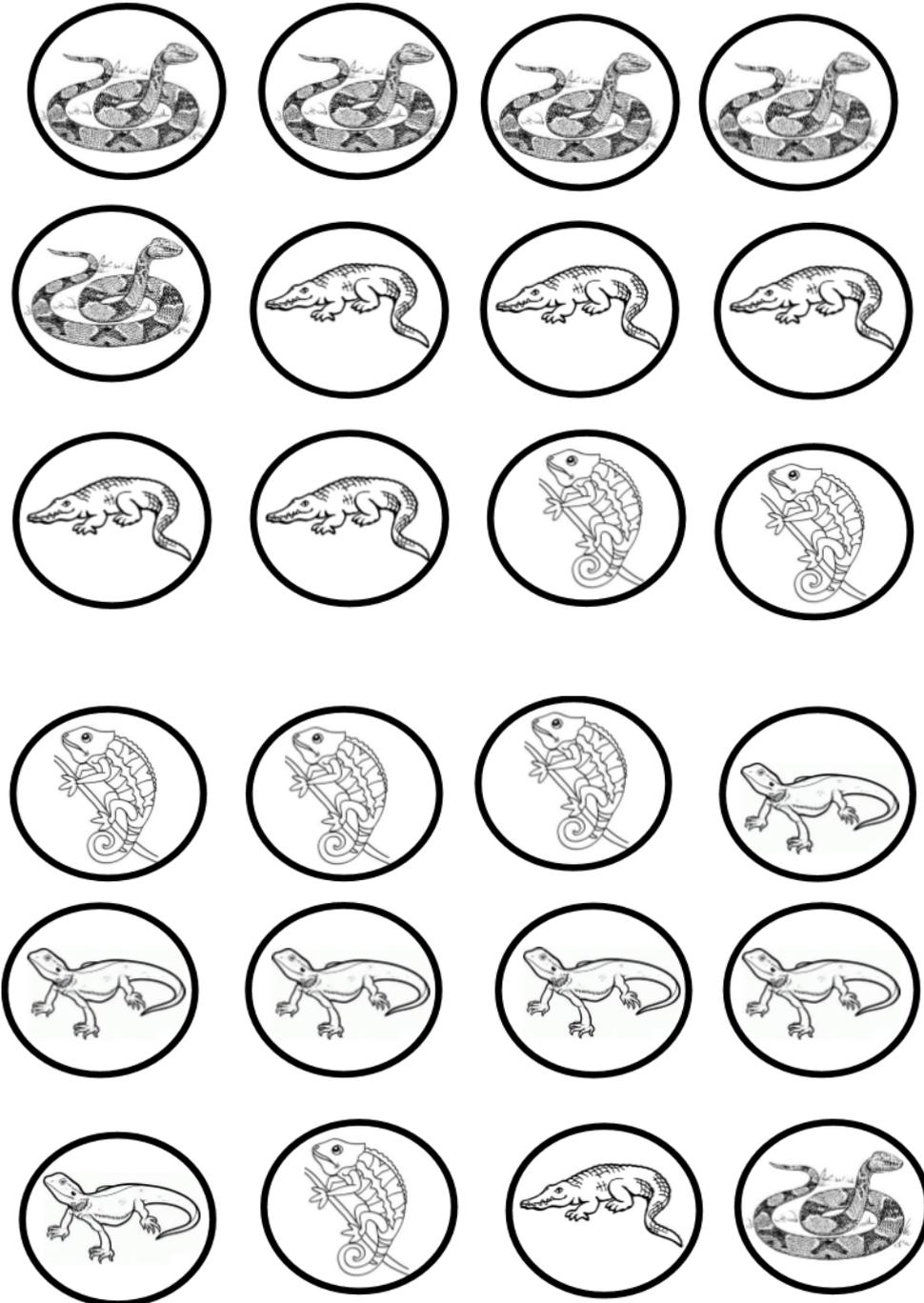
ANEXO 1: PEGATINAS DEL MURAL DE REGISTRO

Se pueden observar las diferentes pegatinas empleadas para completar los murales de registro.



ANEXO 2: PEGATINAS DEL MURAL DE EVALUACIÓN

Estas pegatinas fueron usadas para completar el mural de evaluación de los reptiles. El modelo es el mismo para las pegatinas de los otros murales, pero cambiando el dibujo de los animales.



ANEXO 3: PEGATINAS DEL MURAL DE LA EVALUACIÓN FINAL

Estas son algunas de las pegatinas que fueron usadas para completar el gran mural de la evaluación final.

