



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

**PROPUESTA DOCENTE PARA DESARROLLAR LAS
HABILIDADES DEL PENSAMIENTO, CATEGORIZACIÓN Y
SECUENCIACIÓN, EN UN AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL EN
LENGUA INGLESA**

**TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN INFANTIL
MENCIÓN EN LENGUA INGLESA**

AUTORA: Gloria Caballero Arnaz

TUTORA: Ilda Laorga Sánchez

Palencia, Junio 2018



RESUMEN:

El presente Trabajo de Fin de Grado plantea el promover el desarrollo de las habilidades del pensamiento, la categorización y la secuenciación, como recurso para identificar y organizar la información obtenida en edades tempranas, fomentando al mismo tiempo el trabajo cooperativo. Dichas habilidades del pensamiento se trabajaron en una propuesta didáctica basada en la categorización de los animales acuáticos según sus características, así como en la secuenciación según su reproducción y su ciclo vital. Esta propuesta se llevó a cabo en una primera lengua extranjera, inglés, como medio de comunicación entre docente y alumnado.

PALABRAS CLAVE:

Habilidades del pensamiento, categorización, secuenciación, lengua inglesa, andamiaje, comunicación y trabajo cooperativo.

ABSTRACT:

The present academic work expresses the development of thinking skills, categorization and sequencing, as a resource to identify and organize information obtained at Early Stages. At the same time, cooperative work was encouraged. These thinking skills were developed through a teaching proposal based on the categorization of aquatic animals according to their characteristics, as well as sequencing according to their reproduction and life cycle. This proposal was carried out in English as a foreign language, as a means of communication between the pupils and the teacher.

KEY WORDS:

Thinking skills, categorization, sequencing, English language, scaffolding, communication and cooperative work.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. OBJETIVOS.....	5
3. JUSTIFICACIÓN.....	6
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	9
4.1. COMPETENCIAS BÁSICAS.....	9
4.2. HABILIDADES DEL PENSAMIENTO.....	11
4.3. TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA.....	14
5. METODOLOGÍA Y DISEÑO.....	17
5.1 . METODOLOGÍA.....	17
5.1.1. AICLE.....	17
5.1.2. ANDAMIAJE.....	18
5.1.3. APRENDIZAJE COOPERATIVO.....	19
5.1.4. REFUERZO POSITIVO.....	20
5.2. DISEÑO.....	20
5.2.1. CONTEXTO.....	20
5.2.2. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	23
6. EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS.....	37
7. CONCLUSIONES.....	39
8. REFERENCIAS.....	40
9. ANEXOS.....	46

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado (en adelante TFG) pretende desarrollar en el alumnado tanto las habilidades del pensamiento, como las competencias comunicativas en una lengua extranjera, fomentando al mismo tiempo el aprendizaje de nuevos contenidos y con el objetivo de crear personas capaces de desenvolverse en la sociedad. Por ello, el docente debe promover e indagar nuevas metodologías y recursos para propagar el conocimiento de su alumnado. En este caso se indaga sobre cómo desarrollar las estrategias de pensamiento en los niños y niñas de Educación Infantil, y se diseñan recursos con dicho fin.

En el centro se ha llevado a cabo una propuesta, la cual será detallada más adelante, en el aula de 5 años con la finalidad de promover la adquisición de las habilidades del pensamiento, concretamente categorización y secuenciación, en una lengua extranjera, empleando distintas técnicas para fomentar el aprendizaje del alumnado mientras son capaces de comunicarse y expresarse en inglés. Firmemente, los docentes deben favorecer las relaciones sociales entre el alumnado y el profesorado en la escuela, ya que es fundamental para la resolución de problemas ofrecer al alumnado un apoyo estratégico realizando preguntas clave y hacer que los propios estudiantes aprendan a gestionarse por medio de experiencias sociales ejerciendo una gran influencia en su desarrollo personal.

La propuesta de actividades que se han diseñado para trabajar las habilidades del pensamiento contribuye a que el alumnado aprenda a categorizar y a secuenciar la información obtenida. Estas actividades han sido planificadas teniendo en cuenta los objetivos establecidos por el docente desde una perspectiva paralela que facilita el desarrollo del pensamiento y el desarrollo integral del alumnado dentro de un clima educativo favorable conforme señala el currículo de Educación Infantil. Para ello, es necesario establecer un entorno, dónde el alumnado pueda incrementar su capacidad de pensamiento en cualquier situación.

Asimismo, desde Educación Infantil, debe fomentarse el aprendizaje cooperativo entre el alumnado, ya que incrementa el desarrollo de las habilidades del pensamiento porque

posibilita la comunicación entre ellos, así como la capacidad de resolver problemas y tomar soluciones en grupo. También, el aprendizaje de una primera lengua extranjera empleada en el aula naturalmente contribuye a que el alumnado sea capaz de comprender y comunicarse eficazmente tanto con sus compañeros y compañeras, como con el docente.

De acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia (2002)*, la principal función consiste en animar y capacitar a todos los que participan en la enseñanza de lenguas y en los procesos de aprendizaje para que informen a otros, con la mayor transparencia posible, no sólo sobre sus objetivos, sino también sobre los métodos que utilizan y los resultados conseguidos. Es decir, el Marco de referencia no se puede limitar a los conocimientos, las destrezas y las actitudes que tienen que desarrollar los alumnos y alumnas con el fin de actuar como usuarios competentes de la lengua, sino que además, el docente debe ocuparse de los procesos de adquisición y aprendizaje de idiomas, así como de la metodología de la enseñanza.

Por esta razón, habiendo tenido en cuenta todo lo anterior, se ha diseñado una propuesta con un material concreto y manipulativo para fomentar el aprendizaje de una lengua extranjera mientras se desarrolla la organización del pensamiento a través de la metodología AICLE.

2. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta el diseño de la propuesta didáctica centrada en la adquisición de las habilidades del pensamiento en Educación Infantil, y en el aprendizaje de una primera lengua extranjera como es el inglés, el objetivo principal que se procura alcanzar mediante este TFG, es incentivar al alumnado el concepto de la categorización y de la secuenciación, como medio de organización de la información y, para fomentar el aprendizaje de nuevos contenidos en una lengua inglesa a través del desarrollo de las habilidades del pensamiento.

Por ello, los objetivos generales que podemos encontrar son:

- Iniciar al alumnado en la adquisición de un nuevo método para planificar tanto sus conocimientos, como los contenidos curriculares establecidos.
- Fomentar el trabajo cooperativo para conseguir el resultado final.
- Alentar las habilidades del pensamiento a través de los recursos diseñados.
- Potenciar la participación activa del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Promover el aprendizaje de las categorías de los animales según sus características principales.
- Favorecer la autonomía y la progresión del alumnado mediante el material creado.
- Emplear de manera natural una primera lengua extranjera como medio de comunicación en el aula.
- Incentivar el interés del alumnado.
- Fomentar la atención del alumnado para que distingan, asocien, categoricen, adquieran y establezcan enlaces entre los conceptos.

Mediante estos objetivos se quiere verificar la eficacia de la labor docente mediante la propuesta didáctica llevada a cabo en este TFG, además de las competencias básicas adquiridas durante el Grado de Educación Infantil: Mención en Lengua Inglesa.

3. JUSTIFICACIÓN

El propósito de llevar a cabo este trabajo surgió durante la estancia en el Practicum II realizado dentro del Grado de Educación Infantil: Mención en Lengua Inglesa. El colegio donde se realizaron dichas prácticas emplea una metodología basada en proyectos. Y en concreto, el aula en el que se realizó la propuesta didáctica de este TFG llevó a cabo el proyecto “Más claro agua” de la editorial Edelvives. Dicho trabajo se centró en el aprendizaje de una lengua extranjera, inglés, mediante el desarrollo de las habilidades del pensamiento, tales como la categorización y la secuenciación.

Desde el primer curso de Educación Infantil es esencial promover el aprendizaje de las habilidades del pensamiento para fomentar el aprendizaje de nuevos contenidos mediante actividades diseñadas que estimulen su desarrollo cognitivo. Por tanto, se diseñó una propuesta didáctica que fomente la competencia cognitiva del alumnado, haciéndoles partícipes en las actividades y, adquiriendo de esta manera un alto nivel de pensamiento apoyándoles en su aprendizaje.

Dado que la metodología en la que se basa el colegio es el trabajo por proyectos, donde el alumnado es el propio protagonista de su aprendizaje, y pretende fomentar el desarrollo de la competencia lingüística del alumnado como base de su formación y profundizar en el conocimiento de la lengua inglesa de manera natural, se determinó llevar a cabo la propuesta didáctica de este TFG en inglés, con el objetivo de desarrollar la capacidad del alumnado para escuchar, hablar, leer, escribir y pensar juntos.

Por un lado, el libro del método de “Dimensión Nubaris”, planteaba una serie de unidades didácticas para llevar a cabo durante el trimestre, que se decidió compaginar con el propio libro del proyecto “Más claro, agua”. Dos de esas unidades se centraban en la categorización los animales según sus características. Dado que el tema de los animales se había trabajado con el alumnado en el trimestre pasado, se determinó trabajar la categorización de los animales acuáticos y la secuenciación de su ciclo vital como conceptos de aprendizaje diseñando propuesta didáctica titulada “Aquatic Animals”, que certifique los objetivos que se pretenden alcanzar.

El tema seleccionado para este trabajo académico está vinculado con las competencias del Grado de Educación establecidas en la Guía para el Diseño y Tramitación de los Títulos de Grado y Máster de la Uva, en la que se recogen los requisitos para la constatación de los títulos universitarios de Educación Infantil.

- Con este trabajo, se han alcanzado los conocimientos y la constancia necesaria para fomentar en el alumnado la adquisición de las habilidades del pensamiento en una primera lengua extranjera, inglés. Tal y como fueron capaces de elaborar los Bigbooks, a medida que iban recopilando la información.
- Ser capaz de reconocer, planificar, desarrollar y valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje acorde a su autoevaluación.
- Se ha transmitido la información, las ideas, problemas y soluciones, alentando el uso tanto de las habilidades de comunicación oral y escrita, como de la utilización de las herramientas multimedia y las habilidades interpersonales.
- Ser capaces de atender las necesidades del alumnado e identificar las dificultades de su aprendizaje.
- Saber promover la adquisición de hábitos en torno la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y de límites y el juego simbólico.
- Ser capaz de crear un clima favorable que posibilite el aprendizaje y la convivencia mediante habilidades sociales para favorecer la interacción y la comunicación.
- Promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural en el que vivimos.
- Saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual fomentando el desarrollo de comunicación oral y escrita.
- Conocer la metodología científica y promover el pensamiento científico y la experimentación.
- Ser capaces de transmitir al alumnado el aprendizaje funcional de una lengua extranjera.

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

- Capacidad de expresarse oralmente y por escrito en inglés.
- Diseñar, elaborar y evaluar propuestas en Educación Infantil en inglés.
- Conocer los fundamentos del plurilingüismo y del pluriculturalismo en el diseño de programas Bilingües AICLE 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.
- Conocer las corrientes metodológicas de la enseñanza de lenguas extranjeras, sabiendo aplicarlo del aprendizaje del inglés en los diferentes niveles del currículo.

Tras haber desarrollado la propuesta didáctica mediante una metodología AICLE, se han tenido en cuenta algunas de las competencias que debe adquirir un docente que trabaje con dicha metodología en el aula. Las competencias destacadas por su relación con la propuesta detallada en este trabajo son las siguientes:

- Desarrollar habilidades de aprendizaje, de lenguaje y los contenidos en un enfoque integrado.
- Fomentar los conocimientos sobre la adquisición de una primera lengua extranjera en la planificación de las sesiones.
- Conocer y emplear procedimientos e instrumentos de evaluación y valoración, tal y como el alumnado se autoevaluó a lo largo de las sesiones.
- Seleccionar materiales de aprendizaje, estructurarlos o adaptarlos según el idioma.
- Emplear una metodología interactiva y hacer eficaz el proceso de aprendizaje.
- Promover una cultura de aula donde el aprendizaje de idiomas sea apoyado a través del alumnado y su autonomía.
- Emplear una variedad de habilidades de corrección del lenguaje fomentando la adquisición del lenguaje de manera motivante al alumnado.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para el desarrollo de este presente trabajo y el diseño de esta propuesta didáctica sobre las habilidades del pensamiento, categorización y secuenciación, se han tenido en cuenta una serie de teorías educativas. Seguidamente, se detallará cada una de las teorías.

4.1. COMPETENCIAS BÁSICAS.

Por medio de este trabajo académico se promueve la adquisición de habilidades, conocimientos y actitudes esenciales para que el alumnado logre el desarrollo de las competencias básicas.

La adquisición de competencias básicas debe iniciarse desde la etapa de Educación Infantil para conseguir que el alumnado sea consecuente del desarrollo de su aprendizaje que le permite aprender y actuar de manera autónoma en cada momento. De este modo, uno de los aspectos expuestos según el BOE en la Orden ECD (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato) es que:

El aprendizaje por competencias favorece los propios procesos de aprendizaje y la motivación por aprender, debido a la fuerte interrelación entre sus componentes: el conocimiento de base conceptual («conocimiento») no se aprende al margen de su uso, del «saber hacer»; tampoco se adquiere un conocimiento procedimental («destrezas») en ausencia de un conocimiento de base conceptual que permite dar sentido a la acción que se lleva a cabo. (p. 6987)

Es decir, es necesario facilitar el aprendizaje de nuevos contenidos que promueva el desarrollo de las competencias desde edades tempranas. Esta competencia de aprender a aprender se encuentra en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias básicas para el aprendizaje permanente.

Se destaca la competencia de aprender a aprender, porque se considera que existe una estrecha relación con las habilidades del pensamiento. La Orden ECD/65/2015 la define como “la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje” (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, p. 6997). Esto exige, en primer lugar, la capacidad para motivarse por aprender. Esta motivación depende de que se genere la curiosidad y la necesidad de aprender, de que el estudiante se sienta protagonista del proceso y del resultado de su aprendizaje y, finalmente, de que llegue a alcanzar las metas de aprendizaje propuestas y, con ello, que se produzca en él una percepción de auto-eficacia.

También, la competencia de aprender a aprender requiere conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos a los tiempos y las demandas de las tareas y actividades que conducen al aprendizaje autónomo. Esta competencia se manifiesta tanto individualmente, como en grupo e, incluye una serie de conocimientos y destrezas que requieren la reflexión y la toma de conciencia de los propios procesos de aprendizaje.

Dicha competencia mantiene una relación tanto con la competencia lingüística, como con la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, puesto que la competencia lingüística fomenta la socialización dentro de un contexto cotidiano y, la competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología suponen el desarrollo del razonamiento matemático para detallar, explicar y revelar diferentes manifestaciones dentro de un contexto, al igual que facilitan una aproximación al mundo físico y dirigen a la adquisición de conocimientos, la comparación de ideas y la adaptación de los descubrimientos al bienestar social acorde con la Orden ECD/65/2015 de 21 de enero.

Respecto a las actitudes y valores, la motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia. Esta competencia se trabajará a lo largo de este TFG optimizando al mismo tiempo las habilidades del pensamiento.

4.2. HABILIDADES DEL PENSAMIENTO.

Las habilidades del pensamiento permiten al alumnado convertir su experiencia en aprendizaje. Estas habilidades del pensamiento forman la base del desarrollo personal y fomentan la capacidad de que el alumno o alumna piense y actúe de manera creativa, para afrontarse a los problemas de manera eficaz.

Desde edades muy tempranas conviene dejar a los alumnos y alumnas el tiempo necesario para que reflexionen sobre sus procesos de pensamiento promoviendo de esta manera el desarrollo de las habilidades del pensamiento.

Según Tishman y Palmer exponen en el Pensamiento Visible (2005) que el visualizar el pensamiento del alumnado requiere algún tipo de estructura organizativa y los programas sobre Visualización del Pensamiento del Project Zero (2010) usan “las rutinas de pensamiento” para guiarles en el proceso. La característica principal de las rutinas de pensamiento es que fomentan el procesamiento cognitivo. Es decir, instan a los alumnos y alumnas a involucrarse activamente en un tema al pedirles que piensen más allá de los hechos que conocen mediante preguntas, teniendo en cuenta sus conocimientos previos, examinando la veracidad de sus ideas, conectando de manera visible el conocimiento anterior con el nuevo.

Además, Tishman y Palmer en el Project Zero presentan (2010) que la mayoría de los docentes consideran que es importante enseñar a pensar a los estudiantes. Por ello, la investigación del Project Zero ha argumentado que la motivación, los valores y el contexto cultural son los factores fundamentales a tener en cuenta en el desarrollo de los comportamientos intelectuales, las destrezas del pensamiento, para llegar a ser buenos pensadores.

Ashman y Conway (1997) concluyen que los programas de habilidades de pensamiento involucran seis tipos de pensamiento:

- Metacognición.
- Pensamiento crítico.
- Pensamiento creativo.
- Proceso cognitivo.

- Habilidades centrales del pensamiento.
- Entender el rol del conocimiento de contenido.

Este uso del término “habilidades del pensamiento” implica que hay actividades que pueden impulsar procesos que producen productos mentales deseados. Es decir, se basa en la habilidad de que el pensamiento puede mejorarse con la práctica. También, implica el uso de procesos mentales para planificar, describir y evaluar el pensamiento y el aprendizaje.

Según McGuinness (1999), el éxito de los alumnos y alumnas que trabajan las habilidades de pensamiento se debe a buenos métodos de enseñanza. Es por ello que, profesores e investigadores han demostrado que el pensamiento puede desarrollarse usando una variedad de enfoques y programas de estudio. McGuinness expuso su experiencia en los nuevos planes de estudios y elaboró un “marco de habilidades de pensamiento y capacidades personales” para el nuevo plan de estudios de Irlanda del Norte, el cual, entró en vigor en el 2007. Dicho plan de estudios hace un énfasis en el desarrollo de las habilidades y capacidades del alumnado para el fomento del aprendizaje permanente y la colaboración en el ámbito social.

Conforme al currículo de Irlanda del Norte (2010), las habilidades del pensamiento para suministrar la información, el pensamiento, solución de problemas y toma de decisiones y la creatividad son las herramientas fundamentales que ayudan al alumnado a adquirir más conocimientos. El desarrollo de la autonomía y el trabajo cooperativo son la clave del éxito en la vida.

Basado en el Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein (1980) y el trabajo realizado por Blagg (2000), Williams y Putchá (2011) desarrollaron un modelo de trabajo fundamentado en las habilidades del pensamiento que tiene en cuenta las necesidades específicas de una segunda lengua. El punto de vista de dichos autores adhiere dos ventajas significativas. Por un lado, las actividades que son significativas y al mismo tiempo intelectualmente desafiantes presentan más probabilidades de alcanzar un gran nivel de compromiso cognitivo por parte del alumnado. Por otro lado, las tareas que han desarrollado tienen un propósito en el mundo real, como la toma de decisiones, la resolución de problemas, el pensamiento de las consecuencias ajenas, etc.

Tanto en la vida personal, como en la profesional, cada una de nuestras intenciones requiere una habilidad de pensamiento. Cuando se nos presenta un problema que tenemos que resolver, lo primero que debemos hacer es evaluar que problema es el real. Tenemos que usar cada uno de nuestros sentidos para tener una idea clara de cuál es el problema, antes de empezar a pensar en las posibles soluciones. Una vez que sabemos qué abarca el problema, debemos prever los objetivos que queremos conseguir y cómo queremos conseguirlo. Para ello, necesitamos pensar en las posibles consecuencias y, cuando nos atasquemos necesitamos pensar estrategias creativas, para poder evaluar nuestras acciones.

Aunque hay diversos métodos para fomentar las habilidades del pensamiento, en la propuesta didáctica de este trabajo se va a exponer la categorización y la secuenciación, porque son habilidades de pensamiento apropiadas para trabajar con el alumnado de Educación Infantil y para la temática que se va a realizar en el colegio dónde se ubica la propuesta.

Categorización:

Para Bruner y Haste (1990) la categorización se basa en la formación de un concepto o en ser consciente de su existencia. Es decir, un concepto hace referencia a una idea general de objetos, experiencias o ideas con peculiaridades habituales.

De acuerdo con Putcha y Williams (2011), vivimos en un mundo donde clasificamos cosas constantemente, ordenamos los objetos cuando los guardamos, clasificamos plantas, animales e incluso clasificamos a las personas en diferentes tipos. El alumnado necesita aprender a controlar la información organizándola en categorías. Esto requiere ser capaz de ver las conexiones entre los conceptos, lo que es una parte esencial del pensamiento.

“Categorising involves discriminating between things, comparing things, and seeing associations of different types between them” (Putcha y Williams, 2011, p.33). Esto sugiere entender que hay diferentes maneras de agrupar las cosas. Por ejemplo, se podría agrupar un conjunto de objetos de acuerdo a su función. Además, es necesario comprender las relaciones complejas como jerarquías. Para categorizar las cosas, se

necesita recopilar los datos sistemáticamente, examinarlos cuidadosamente y buscar cualidades que puedan formar la base de un sistema de clasificación.

Secuenciación:

Según afirman Putcha y Williams (2011), las secuencias son una característica significativa de nuestras vidas; los eventos ocurren en una secuencia, las instrucciones se dan en una secuencia lógica, una historia generalmente consiste en una cadena de eventos, el lenguaje es una secuencia de palabras, los números contienen una secuencia, preparamos una comida con una secuencia de acciones.

Conforme a Putcha y Williams (2011):

Recognising sequences and being able to put things and actions in a sequential order is an important aspect of being able to function in day-to-day life, is necessary for higher-order cognitive functioning such as problem solving, and for giving clear, logical explanations. (p. 51)

Seguir las instrucciones implica actuar en un orden definido. Esta actividad requiere que los niños restrinjan la impulsividad y esperen la información más reciente, decodifiquen e interpreten la información, razonen, se basen en pistas parciales y aclaren las ambigüedades. Dar instrucciones implica comprender las necesidades del oyente, garantizar la claridad del lenguaje y adoptar un enfoque lógico para secuenciar la información.

4.3. TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA.

La fundamentación teórica de este trabajo académico se ha centrado en las teorías más significativas sobre la adquisición de una lengua.

Conforme a Vygotsky (1995), el pensamiento y el lenguaje se asocian en un momento determinado y surge una relación recíproca que evoluciona a lo largo del desarrollo. Mediante esta relación otorgamos un significado a los sonidos que escuchamos, es

decir, comenzamos a concebir palabras. A este fenómeno se le llama “pensamiento verbal” o “habla significativa”. En este momento, surge la relación entre la palabra (sonido) y el significado (contenido) mediante asociaciones repetidas y simultáneas de un sonido y un objeto. Son conexiones asociativas dinámicas repetidas y continuas que pueden sufrir cambios cuantitativos o externos durante el proceso de aprendizaje.

Vygotsky consideraba que la adquisición del lenguaje establece el momento más significativo en el desarrollo cognitivo. Vygotsky (2010) alega que la función más primitiva del lenguaje es la comunicación global y social. Ulteriormente, el habla social se distribuye en habla egocéntrica o habla para uno mismo, y habla comunicativa o habla para los demás. El habla egocéntrica da procedencia al habla interna con la evolución del pensamiento verbal individualizado. Mismamente, se interioriza e individualiza la función comunicativa del lenguaje.

Siguiendo con la adquisición de una lengua, Bruner (1980), afirma que “el carácter sistemático de las capacidades originales del niño es sorprendentemente abstracto. Parece como si los niños obraran por normas, cuando entablan sus relaciones espaciales, temporales o de causa-efecto” (Aramburu, 2004, p.13). Éstas, son las rutinas que Bruner llama Sistemas de Apoyo a la Adquisición del Lenguaje (LASS: Language Acquisition Support System). Es decir, para que se establezcan estas relaciones entre el alumnado y el profesorado es necesario promover la adquisición del lenguaje y el aprendizaje de nuevos contenidos desde un entorno afectivo y cercano estimulando así su autonomía. Asimismo, para Bruner “el medio principal del LASS es el “formato”, el cual, es una pauta estandarizada de interacción entre el adulto y el niño, una pauta que tiene funciones delimitadas que son reversibles” (Aramburu, 2004, p.14).

Chomsky (2005) es el defensor de la teoría innatista, la cual sostiene que el niño o niña es capaz de producir el lenguaje por sí mismo. El término de adquisición se arraiga en la lingüística y supone que la adquisición de la gramática de la propia lengua depende de información específica gramatical, la gramática universal. Pero, el término de aprendizaje arraiga en la psicología y se relaciona con el conductismo. Chomsky (2005) afirma que el desarrollo de los mecanismos específicos para el procesamiento del

lenguaje sería pues, el éxito del proceso de adquisición del lenguaje; pero no sería su origen, como proponen las teorías innatistas.

Otro gran autor que se ha tenido en cuenta en este campo es Krashen (1985), quien dijo que, para que este proceso natural de adquisición de una lengua se produzca, se requiere que los humanos adquieran el idioma sólo de una manera “entendiendo los mensajes, o recibiendo información de manera comprensible” (Krashen, 1985, p.2). Para este autor, el habla, los mensajes y el discurso, son el resultado de la adquisición de una lengua y por ello, la importancia del correcto input que deben usar los docentes para facilitar el aprendizaje de un idioma. Según Krashen (1992), existe una correlación positiva entre el tiempo de residencia en el país dónde el idioma se habla y los logros en la adquisición de un segundo idioma. El desarrollo de las capacidades en una segunda lengua puede suceder sin la necesidad de recibir una instrucción formal y un estudio. La interpretación de este resultado es que el orden natural refleja el funcionamiento del sistema adquirido, sin la intrusión de la gramática consciente, puesto que la adquisición de un segundo idioma en el adulto se postula para ser similar a la adquisición del lenguaje del niño.

5. METODOLOGÍA Y DISEÑO

En este apartado se procede a explicar con detalle la propuesta didáctica realizada en el aula dónde se aprecian estrechas relaciones con las teorías explicadas en el apartado anterior.

5.1. METODOLOGÍA

A continuación se van a explicar las diferentes fundamentaciones metodológicas en las que se ha justificado la puesta en práctica de este TFG.

5.1.1. AICLE

Según Marsh (1994), la metodología AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera, se refiere a las situaciones en las que las materias o partes de la materia se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera. Los principios en los que se basa dicha metodología son la comunicación, los contenidos, la cognición y la cultura. AICLE no contempla la enseñanza de una segunda lengua como una asignatura individual dentro del currículo, sino que se enseña al mismo tiempo que las otras asignaturas, utilizándola como lengua vehicular. El grado de cooperación entre el profesorado de contenido y el profesorado de idiomas debe ser alto, proporcionando el profesorado de idiomas el apoyo lingüístico necesario al alumnado para fomentar la comprensión y la adquisición del contenido académico.

Para llevar a cabo esta metodología en el aula, se debe modificar la noción de la lengua extranjera, del mismo modo, que refleja Halbach en el libro *Integration of theory and practice in CLIL*: “This focus on the language as an object of study changes radically in a CLIL context where the foreign language becomes a working tool and a means for communication about other contents” (Halbach, 2014, p.2).

5.1.2. ANDAMIAJE

Bruner (1977) planteó el término inglés “scaffolding”, conocido también como “andamiaje” para tomar conciencia de las acciones verbales y no verbales mediante las cuales, tanto los adultos como los niños mayores fundamentan el desarrollo cognitivo del niño pequeño ordenando y fragmentando su determinación en la ejecución de las actividades llevadas a cabo. Dicho término está vinculado con la teoría de Vygotsky sobre la zona de desarrollo próximo y la noción de constructivismo de Piaget. Bruner compone este andamiaje en el que el alumnado, para conseguir la adquisición de destrezas, habilidades y valores, debe ser apoyado por un mediador cualificado que le permita indagar su realidad, comprenderla y apoderarse de dicha realidad para distinguirla dentro del conocimiento de sus ideas propias. Gracias a esto, la habilidad del aprendizaje infantil al igual que fortalece el desarrollo, incentiva de forma activa los progresos en el ámbito de las relaciones con los demás. Van Lier propone una acepción otorgada por Bruner (1983) sobre este término:

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)

Tal y como se ha dicho antes, la teoría del andamiaje depende de la conceptualización de la zona de desarrollo proximal de Vygostky. Según este autor, la “Zona de Desarrollo Próximo” (1979) es entendida como:

La distancia entre el nivel real del desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y, el desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o la colaboración con otro compañero más capaz. (p. 133)

Es por ello, que en la ZDP las capacidades mentales del alumnado se construyen de manera natural mediante la construcción de significados y los instrumentos para el desarrollo cognitivo.

Mediante el empleo de la metodología AICLE y la progresión del alumnado se ha diseñado esta propuesta didáctica, teniendo en cuenta las habilidades del alumnado estimulando su autonomía a través de los recursos empleados en una primera lengua extranjera.

5.1.3. APRENDIZAJE COOPERATIVO

Johnson, Johnson y Holubec (1999) y teniendo en cuenta las aportaciones de Kagan (1999) definieron el concepto de aprendizaje cooperativo como:

el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente puedan ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que se asegure al máximo la participación igualitaria y se potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos. (p.231)

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

El objetivo principal que ambos autores proponen para que este aprendizaje cooperativo sea desarrollado por el alumnado, es que éste debe ser el protagonista de su propio aprendizaje y, además, aprenderá a trabajar en equipo fomentando de esta manera sus relaciones y respetando las diferencias de los demás. Es por ello, que el profesorado debe plantear una serie de objetivos alusivos a los aprendizajes deseados en relación a los contenidos del currículo de manera motivadora y considerando los conocimientos previos del alumnado. En la propuesta llevada a cabo en este trabajo, esta metodología se desarrolla a lo largo de todas las tareas. El alumnado hará actividades previamente en gran grupo, en las cuales, lograrán nuevos aprendizajes para enlazarlo con el conocimiento propio. Después, realizarán actividades en pequeños grupos y, finalmente, realizarán una tarea final dónde tendrán que exponer sus conocimientos. De este modo, se verificarán los aprendizajes del alumnado durante el proyecto.

5.1.4. REFUERZO POSITIVO

El refuerzo positivo se trata de una recompensa positiva en respuesta a una conducta que se quiere conseguir y de esta manera se origina un aprendizaje. El principio del refuerzo positivo determina que: “si en una situación dada, una persona hace algo que es seguido inmediatamente por un reforzador positivo, es más probable que esa persona haga de nuevo la misma cosa cuando se enfrente a una situación familiar” (Martín y Pear, citados por Naranjo, 2004, p. 41).

El refuerzo positivo requiere una recompensa o un estímulo que implique algo agradable y bueno para el alumnado. Los reforzadores positivos son las consecuencias que surgen detrás de una conducta y la persona las valora satisfactoriamente. Gracias a estos reforzadores positivos se pretende que incremente la probabilidad de desarrollar o repetir una acción.

Según Naranjo (2004), señala que existen diversos factores que se deben tener en cuenta para hacer un uso efectivo del reforzamiento positivo. En primer lugar, debe identificarse de forma específica el o los comportamientos que van a reforzarse. En segundo lugar, deben seleccionarse los motivadores apropiados. Tercer lugar, deben tenerse en cuenta otros aspectos como la inmediatez en la presentación del refuerzo, la privación y la saciedad, la cantidad de reforzamiento y la novedad del refuerzo.

Para que se sintieran motivados, durante la propuesta didáctica se efectuó el refuerzo positivo poniéndoles el sello de “LO”, cuando el alumnado mostraba un comportamiento participativo y apropiado en las actividades.

5.2. DISEÑO

5.2.1. CONTEXTO

Contexto de colegio

El contexto donde se ha realizado el presente TFG es un colegio concertado de línea dos con sección bilingüe a partir de Educación Primaria, aunque en Educación Infantil también se imparten sesiones de inglés. Imparte enseñanza en cuatro niveles educativos,

tales como Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato. Dicho colegio se encuentra ubicado en el centro de un barrio del suroeste de la ciudad de Valladolid. La mayor parte del alumnado pertenece a este barrio y reflejan unas características socioeconómicas media-baja debido a las situaciones de precariedad sobre el empleo. Este centro muestra un modelo de enseñanza, que proviniendo de unos valores cristianos, ayuda a las familias en la educación de sus hijos e hijas, suscitando en ellos valores que les permiten desenvolverse en la sociedad y proporcionándoles las habilidades y conocimientos que les facilitan afrontar los retos de su vida.

El centro cuenta con cinco edificios diferenciados, entre los cuales, el de Educación Infantil tiene como objetivo fomentar el desarrollo físico, afectivo, social e intelectual del alumnado desde un entorno cercano. Habiendo detallado el contexto, se procede a explicar detalladamente la organización del aula de 5 años, donde se ha llevado a cabo la propuesta.

Contexto del aula.

Asamblea:

Es un amplio espacio, en el que se llevan a cabo las rutinas iniciales diarias. El alumnado se sienta en el suelo y junto al espejo tienen a la vista todos los recursos para llevar a cabo las rutinas, así como la información que traen de casa sobre los proyectos con intención de compartirla con sus compañeros. En este espacio se han llevado a cabo algunas de las actividades grupales aprovechando la amplitud del lugar, ya que el alumnado podía categorizar las características de forma manipulativa y participativa. También se expusieron las cartulinas para que el alumnado pudiera consultarlo de manera rápida y visible.

Mesas de trabajo:

Espacio en el que el alumnado realiza las tareas en grupos pequeños, estando divididos en cinco grupos de cinco alumnos y alumnas cada uno para llevar a cabo la propuesta didáctica.



Ilustración 1: Zona de Asamblea



Ilustración 2: Zona Mesas de Trabajo.

TIC:

Otro espacio que se utilizó durante la propuesta fue el que disponía de una pizarra digital interactiva. En este espacio, para reforzar su aprendizaje, se ha proyectado un Power Point sobre “Aquatic Animals” para introducirles los conceptos, imágenes y algunas de las actividades trabajadas en el tema.



Ilustración 3: Zona TICs.

Contexto del alumnado.

El aula en el que se ha intervenido, corresponde al 3º nivel del segundo ciclo Educación Infantil, es decir, alumnos y alumnas de 5 años A. El aula consta de una ratio de 25 alumnos y alumnas, en el que hay 15 niñas y 10 niños y, existe una diversidad cultural. El alumnado está organizado en el aula frente a la pizarra normal y a la digital, en mesas de diferentes formas y colores y agrupados en equipos de cinco niños cada grupo. Entre ellos no existen discriminaciones ni por religión, raza, cultura o nivel económico, es decir, se relacionan igualmente unos con otros.

En el grupo en el que se ha intervenido no hay alumnado con necesidades educativas especiales como tal, pero si se aprecian distintos niveles de aprendizaje. Por un lado, de

los 25 alumnos que conforman el grupo, se encuentran niños y niñas muy capacitadas para realizar las tareas propuestas en clase, conseguían eficazmente los objetivos establecidos de la propuesta. Por otro lado, había alumnos y alumnas que prestaban atención a las explicaciones, llevaban a cabo sus actividades y aprendían con menor o mayor rapidez, pero al final también conseguían los objetivos que se les requerían. El alumnado se mostraba colaborativo, siempre querían ayudar a sus compañeros cuando lo necesitaban y estaban dispuestos a aprender contenidos nuevos.

5.2.2. PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta didáctica planteada a continuación se llevó a cabo durante tres semanas del segundo trimestre, mediante tres sesiones cada semana, de 30 minutos cada sesión en inglés, para fomentar el aprendizaje de nuevos contenidos en una primera lengua extranjera. Durante las dos primeras semanas se llevaron a cabo diversas actividades y en la tercera se creó un “Bigbook” en el que se recopiló la información sobre el tema.

Se eligió el tema de “Aquatic Animals” porque estaba relacionado con el proyecto “Más claro, agua”, proyecto que se estaba llevando a cabo en el aula en ese momento.

Los puntos llevados a cabo en todas las sesiones son:

- Dado que el tema principal del proyecto era el “agua”, se usó como marioneta para las sesiones una gota llamada Lo, con la que el alumnado realizó diversas actividades, aprendió acerca de los animales acuáticos, y adquirió la dinámica establecida y el idioma.
- En cada sesión se llevaron a cabo rutinas de inicio (“Hello song”); rutinas de recogida cuando se usaban materiales (“Clean up song”), y rutinas de despedida (“Goodbye song”).
- Cuando el alumnado mostraba un comportamiento participativo y apropiado en las actividades se les ponía el sello de Lo para que se sintieran motivados.
- La autoevaluación se realizó en la última sesión de cada semana, de manera que los propios estudiantes evaluaron su propio aprendizaje, colocando cuando lo habían conseguido el sello de Lo en una cuadrícula (con imágenes y frases) que recopilaba las condiciones y contenidos establecidos para comprobar que habían sido adquiridas durante la sesión. En la primera sesión la realizó la docente, pero en el

resto de sesiones se premiaron ellos mismos con el sello, para fomentar su autonomía, para que sintieran motivados y se promoverá así su aprendizaje (Ver imágenes en Anexos 3, 6 y 10)

La propuesta didáctica se basa en la categorización de los animales acuáticos según sus características, así como su secuenciación según su reproducción y su ciclo vital.

Dado que la propuesta se llevó a cabo durante tres semanas, los animales que se trabajaron durante la primera semana fueron cinco animales de agua dulce: trucha, carpa, nutria, cangrejo y pato.

Durante la segunda semana se trabajaron cinco animales de agua salada: delfín, estrella de mar, foca, cangrejo y pulpo. Se eligieron estos animales acuáticos de agua dulce y de agua salada porque son una representación de los animales más comunes que el alumnado se podría encontrar tanto en el río como en el mar, exceptuando la foca que se ha incluido porque se trata de un animal vivíparo con características similares a las delfín.

La planificación de los contenidos a trabajar en esta propuesta son los siguientes:

DÍAS	ACTIVIDAD
LUNES 16 DE ABRIL	<p style="text-align: center;"><u>PRIMERA SESIÓN</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Categorización de los animales acuáticos de agua dulce según su aspecto físico (extremidades, escamas, pelo, pico, plumas, tamaño y color).
MIÉRCOLES 18 DE ABRIL	<p style="text-align: center;"><u>SEGUNDA SESIÓN</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Categorización de los animales acuáticos de agua dulce según su desplazamiento (nadan, corren o vuelan).
JUEVES 19 DE ABRIL	<p style="text-align: center;"><u>TERCERA SESIÓN</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisión de lo visto en las dos sesiones anteriores.

	- Categorizar por equipos una característica, ya sea según el aspecto físico o su desplazamiento.
MARTES 24 DE ABRIL	<u>CUARTA SESIÓN</u> - Categorización de los animales acuáticos de agua salada según su aspecto físico (extremidades, escamas, pelo, boca, tamaño y color).
MIÉRCOLES 25 DE ABRIL	<u>QUINTA SESIÓN</u> - Categorización de los animales acuáticos de agua dulce según su desplazamiento (nadan, corren o vuelan).
VIERNES 27 DE ABRIL	<u>SEXTA SESIÓN</u> - Revisión de lo visto en las dos sesiones anteriores. - Categorizar por equipos una característica, ya sea según el aspecto físico o su desplazamiento.
MIÉRCOLES 2 DE MAYO	<u>SEPTIMA SESIÓN</u> - Categorización conjunta de los animales acuáticos de agua dulce y de agua salada mediante una cuadrícula.
MARTES 8 DE MAYO	<u>OCTAVA SESIÓN</u> - Secuenciación de la reproducción de los animales acuáticos. Categorización en función de si son ovíparos o vivíparos.
MIÉRCOLES 9 DE MAYO	<u>NOVENA SESIÓN</u> - Crear el “Bigbook” de los animales acuáticos de agua dulce y salada.

Durante la primera semana, se trabajó la categorización de los animales acuáticos de agua dulce según su aspecto físico y desplazamiento.

1º SEMANA – CATEGORIZACIÓN:

- SESIÓN 1: según su aspecto físico (extremidades, escamas, pelo, pico, plumas, tamaño y color):

Para introducir este concepto, Lo les comentó que iban a aprender algunos de los animales que viven en el río y en el mar. Para ello, les proyectó en la pizarra interactiva mediante una presentación de Power Point las fotos de los animales acuáticos de agua dulce más comunes que viven en los ríos junto con sus nombres correspondientes.



Ilustración 4: Presentación PPT “FreshwaterAquaticAnimals”.

Seguidamente, para familiarizarse con estos animales, se realizó un juego, el cual, consistió buscar por el aula en los grupos establecidos divididos en subgrupos, unas flashcard con las fotos de los animales acuáticos que había escondido previamente la docente. Una vez encontradas, las fueron emparejando con las fotos de la pizarra correspondientes. (Ver imágenes en Anexo 2).

Una vez que se habían encontrado todas las flashcard, se trabajó el concepto de categorización. Para ello se realizó una actividad diseñada previamente en varias cartulinas tamaño A3 para que todos pudieran ver cómodamente al realizar la actividad en gran grupo, la cual, consistió en que los alumnos y alumnas, de uno en uno, y junto con la ayuda de la docente, clasificaran pegando las pegatinas de los animales acuáticos conforme a las características según su aspecto físico, es decir, dependiendo de si:

- Sus extremidades eran patas, aletas o pinzas.

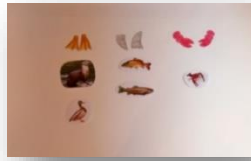


Ilustración 5: recurso categorización extremidades

- Su color era marrón, verde o rojo.



Ilustración 6: recurso categorización color

- Su tamaño era grande o pequeño.



Ilustración 7: recurso categorización tamaño

- Su textura exterior era caparazón, pluma, pelos, piel o escamas.

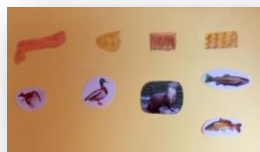


Ilustración 8: recurso categorización textura

- Se tienen pico o boca

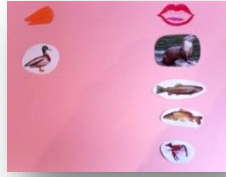


Ilustración 9: recurso categorización pico, boca

- SESIÓN 2: según su desplazamiento (nadan, corren o vuelan):

En esta sesión se trabajó la categorización de los animales según su desplazamiento, es decir, si corren, vuelan o nadan. Puesto que algunos de los animales presentados tienen la habilidad de volar y nadar, se propuso llevar a cabo esta categorización siguiendo la misma dinámica, de uno en uno y con el apoyo de la docente, pero en este caso a través del Diagrama de Venn. La habilidad de nadar se representó corporalmente para que el alumnado lo viera (Ver imagen en Anexo 3).



Ilustración 10: recurso categorización según su desplazamiento

Tanto los murales realizados en la sesión uno como en esta sesión dos, fueron expuestos en una zona de la asamblea para que el alumnado pudiera consultarlo de manera rápida y visible.

- SESIÓN 3: Revisión.

En esta última sesión de la primera semana trabajaron de forma cooperativa, puesto que a cada mesa se les atribuyó el nombre de un animal acuático de agua dulce ya visto, para identificar cada grupo.

Seguidamente, cada grupo se encargó de categorizar un factor de los ya vistos previamente en una cartulina. De esta manera, se comprobó si el alumnado había adquirido correctamente el concepto que se había estado trabajando durante las sesiones anteriores. Finalmente, cada grupo expuso al resto de sus compañeros y compañeras su trabajo.



Ilustración 11, 12, 13, 14 y 15: alumnado categorizando cooperativamente

Al final de esta sesión, se fueron recopilando las cartulinas para ir creando el “Bigbook of Freshwater Aquatic Animals” y se realizó la autoevaluación (Ver imágenes en Anexo 4).

2ª SEMANA – CATEGORIZACIÓN:

➤ **SESIÓN 4:** aspecto físico (extremidades, escamas, pelo, boca, tamaño y color):

Para introducir este concepto, de nuevo lo les proyectó en la pizarra digital mediante una presentación de Power Point, las fotos de los animales acuáticos de agua salada.



Ilustración 15: Presentación PPT “SaltwaterAquaticAnimals”.

Seguidamente, para familiarizarse con estos animales, se realizó el mismo juego que con los animales de agua dulce, detallado en la sesión 1. (Ver imágenes en Anexo 5).

Después, se realizó una actividad previa similar a la sesión 1, es decir, se iba a clasificar a los diferentes animales según las características de su aspecto físico dependiendo de si tienen: (Ver imágenes en Anexo 6).

- Sus extremidades eran brazos, aletas, pinzas o tentáculos.

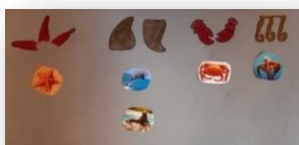


Ilustración 16: recurso categorización según sus extremidades

- Su color era marrón, verde, rojo, gris y negro.



Ilustración 17: recurso categorización según su color

- Su tamaño era grande o pequeño.



Ilustración 18: recurso categorización según su tamaño

- Su textura era piel, pelo o caparazón.



Ilustración 19: recurso categorización según su textura

- Su boca.



Ilustración 20: recurso categorización según su boca

➤ SESIÓN 5: desplazamiento (nadan o corren):

En esta sesión se trabajó la categorización de los animales según su desplazamiento, tal y como se ha hecho en la sesión 2.



Ilustración 21: recurso categorización según su desplazamiento

Al igual que en la sesión tres, los murales realizados en estas dos sesiones siguientes, fueron expuestos en una zona de la asamblea para que el alumnado pudiera consultarlo de manera rápida y visible.

➤ SESIÓN 6: Revisión.

En esta última sesión de la segunda semana trabajaron de forma cooperativa, puesto que a cada mesa se les atribuyó el nombre de un animal acuático de agua salada ya visto.

Seguidamente, cada grupo se encargó de categorizar un factor de los ya vistos previamente en una cartulina, detallado en la sesión 3. Finalmente, cada grupo expuso al resto de sus compañeros y compañeras su trabajo.





Ilustración 22, 23, 24, 25 y 26: alumnado categorizando cooperativamente.

Al final de esta sesión, se recopilaron las cartulinas para ir creando otro Bigbook, en este caso el “Bigbook of Saltwater Aquatic Animals” y se realizó la autoevaluación (Ver imágenes en Anexo 7).

3ª SEMANA – CATEGORIZACIÓN, SECUENCIACIÓN Y BIGBOOK:

➤ SESIÓN 7: Categorización.

En esta última semana se procedió a repasar primeramente el concepto de categorización y, posteriormente se trabajó el concepto de secuenciación. Para ello, para comprobar que el alumnado era capaz de categorizar a los animales acuáticos de agua dulce y de agua salada, se mezclaron dichos animales y se llevó a cabo un juego grupal, el cual, consistió en cumplimentar la cuadrícula (hecha en un folio para cada grupo) con una “x” en aquellos animales que fueran de agua dulce y con un “tick” los que fueran de agua salada que se utilizaron en las sesiones anteriores de categorización, para que comprendieran que se estaba trabajando con dos grupos de animales de diferente hábitat. (Ver imágenes en Anexo 8).



Ilustración 27: actividad – categorización de animales acuáticos de agua dulce y salada

➤ SESIÓN 8: Secuenciación/Reproducción de los animales (ovíparos o vivíparos).

En esta sesión, para trabajar el concepto de secuenciación, se proyectaron en la pizarra digital dos diapositivas con imágenes de las diferentes formas de reproducción de los animales ya trabajados, para trabajar los conceptos de “vivíparo y ovíparo”. Para ello, por un lado, en la primera diapositiva se presentó a un animal que es ovíparo y, se les explicó su significado mediante la secuenciación del ciclo de vida de un pato y de un pez. Por otro lado, en la segunda diapositiva se presentaron dos animales que eran vivíparos y, se les explicó su significado mediante la secuenciación del ciclo de vida de una nutria y un delfín.

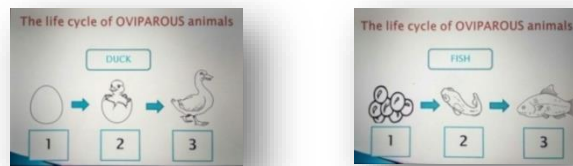


Ilustración 28 y 29: secuenciación del ciclo de vida de los animales ovíparos.



Ilustración 30 y 31: secuenciación del ciclo de vida de los animales vivíparos.

Seguidamente, se les explicó que el resto de animales acuáticos que se han trabajado son ovíparos o vivíparos mediante diagrama.

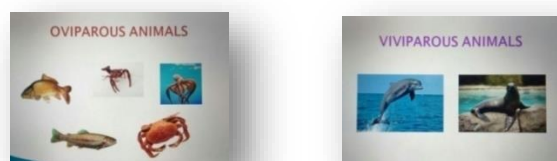


Ilustración 32 y 33: animales ovíparos y vivíparos.

Después, se realizó una actividad que implicara movimiento y manipulación, dándoles a tres niños y niñas las imágenes de las tres etapas del proceso de reproducción y el ciclo de la vida de un pato, de manera que se tuvieron que colocar en orden y comprobar con el resto de sus compañeros si se habían colocado siguiendo el orden correcto..

Seguidamente, se realizó una actividad por equipos que consistió en dar a cada equipo una cartulina, en la cual tuvieron que cumplimentar el ciclo de vida de los animales en el orden correcto. De esta manera, se pudo comprobar si el alumnado había adquirido correctamente el concepto que se ha estado trabajando durante dicha sesión. (Ver imágenes en Anexo 8).

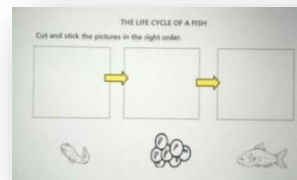
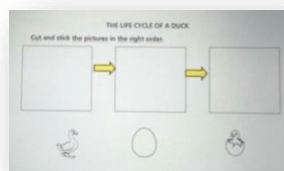


Ilustración 34 y 35: secuenciación del ciclo de vida del pato y del pez

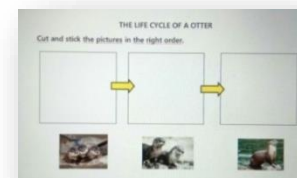
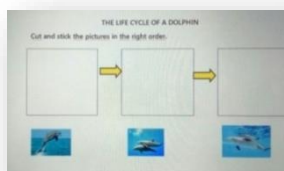


Ilustración 36 y 37: secuenciación del ciclo de vida del delfín y de la nutria

Al final de esta sesión y de la anterior, se recopilaron las láminas para seguir creando los “Bigbooks of Freshwater and Saltwater Aquatic Animals”.

➤ SESIÓN 9: Bigbooks

Esta última sesión se dedicó a verificar los aprendizajes del alumnado durante el proyecto. Para ello, de forma conjunta se terminaron los dos “Bigbooks”, uno para el de animales de agua dulce y otro para el de agua salada, en los cuales se recopilaron toda la información adquirida sobre los animales acuáticos. (Ver imágenes en Anexo 9).

En dichos bigbooks sujetos por encuadernadores, con los que el alumnado pudo manipular el libro como si fuese un libro de verdad y no fuera tan frágil como si hubiera puesto las anillas, se adjuntaron:

- Las láminas de categorización de los animales acuáticos de agua dulce y agua salada según las características;
- Las láminas de secuenciación de los animales correspondientes a cada agua según su reproducción;
- Se añadieron las flashcard de los animales acuáticos en un bolsillo;
- Se decoró la cubierta con una imagen de un río y de un mar;
- Se pusieron los títulos y los nombres de los autores que han participado en esta propuesta en cada bigbook: los nombres de todo el alumnado. Todo ello escrito por los propios alumnos y alumnas.



Ilustración 38 y 39: alumnado exponiendo “BigbooksofFreshwater and SaltwaterAquaticAnimals”.

6. EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS

Mediante la puesta en práctica de esta propuesta, el alumnado ha logrado conseguir los objetivos establecidos que se han tenido en cuenta a la hora de planificar todas las sesiones del proyecto para lograr la tarea final. Con esta propuesta, por un lado, el alumnado obtuvo la información mediante las actividades y fue capaz de identificar dicha información para crear sus propios conocimientos y categorizar los animales siguiendo un criterio. Además, por otro lado, fueron capaces de exponer sus propios aprendizajes gracias al desarrollo de las habilidades del pensamiento.

En cuanto a los recursos utilizados en la propuesta didáctica, todos ellos fueron diseñados específicamente para dicha propuesta con el fin de que se adaptaran al alumnado, así como fomentara su autonomía y pudiera manipularlos correctamente, ya que el tamaño de los recursos empleados era el adecuado y las imágenes eran claras y visuales para ellos. De hecho, el alumnado consiguió amoldarse a ellos eficazmente, porque estos recursos alentaban su propio interés y favorecieron tanto el desarrollo de las habilidades del pensamiento como el trabajo cooperativo. Además, tanto para introducir la propuesta como en el desarrollo del resto de las sesiones, se ha usado la pizarra digital. Este recurso digital tecnológico resultó útil y eficaz, porque el alumnado pudo aprender de forma activa los contenidos acerca de los animales acuáticos, y visual vinculando sus aprendizajes y favoreciendo el desarrollo de las habilidades del pensamiento.

Uno de los problemas que surgieron durante las sesiones segunda y quinta, fueron el excedente tiempo que se había establecido y la dificultad de prestar atención de un alumno. Por lo tanto, se decidió presentar el juego de la sesión uno y la sesión cuatro y que el alumno fuera el ayudante de la docente. Para ello, éste se encargó de esconder las flashcard de los animales acuáticos donde se le dijo, y el resto del alumnado tuvo que buscarlas. Una vez encontrados todos los animales cada uno, tras haberles preguntado, nombraba los que había encontrado. El alumnado se mostraba activo y participativo porque se trataba de una actividad lúdica.

Por un lado, mientras realizaban las sesiones, los estudiantes mostraron gran interés en el proyecto de enseñanza y fueron asimilando la dinámica contribuyendo con su participación en las actividades de ambas habilidades de pensamiento, pero sobretodo, en la habilidad de categorización, puesto que fueron capaces de identificar las características de los animales y colocarles en su lugar correspondiente. Pero, por otro lado, habría sido necesaria una sesión más para trabajar la habilidad de secuenciación, porque los resultados de aprendizaje en esta habilidad fueron menores, ya que algunos alumnos y alumnas presentaron alguna dificultad en la adquisición de la secuenciación del ciclo de vida de los animales vivíparos.

Respecto al idioma empleado en las sesiones de esta propuesta, el alumnado fue progresando en esta lengua extranjera siendo capaces de comprender y reproducir los conceptos por sí mismos, sin necesidad de exigirles, por su implicación en las actividades. Incluso algunos alumnos y alumnas ayudaron a pensar a sus compañeros en dicha lengua.

El progreso de los estudiantes se ha llevado a cabo a través de observación sistemática, cuadrículas, Bigbooks o respuestas a las preguntas indicadas, así como para cada actividad que se ha hecho una autoevaluación en la que el alumnado evaluaba su propio aprendizaje siendo sinceros consigo mismos y considerando su participación a lo largo de la propuesta, colocando el sello de LO, en una cuadrícula que recopila las condiciones generales en cuanto a su comportamiento y contenidos establecidos con el objetivo de lograr el Bigbooks.

Los resultados de esta propuesta han sido positivos, puesto que, a pesar de que algunos alumnos y alumnas han presentado dificultades en las sesiones, a lo largo de la propuesta han sido capaces de desarrollar su habilidad de pensamiento para categorizar las características según su aspecto físico y desplazamiento de los animales acuáticos y secuenciar su ciclo vital. Además, en las sesiones, el alumnado mostraba un gran interés por llevar a cabo la tarea correctamente, ayudándose unos a otros para lograr el objetivo de grupo.

7. CONCLUSIONES

Una vez precisada la información del presente trabajo, la reflexión e investigación como docente ofrece la adaptación y la planificación de todas aquellas estrategias educativas para verificar que el alumnado ha logrado los objetivos establecidos que vertebraron la puesta en práctica en el aula. Para ello, se ha presentado la oportunidad de desarrollar las habilidades del pensamiento en el alumnado, para que aprendan a categorizar y a secuenciar la información obtenida en una primera lengua extranjera.

El tema de este TFG se ha seleccionado como un concepto innovador dentro del contexto de Educación Infantil, ya que las habilidades del pensamiento es una metodología basada en mostrar al alumnado diferentes contenidos con la finalidad de que puedan crear su propio conocimiento. Con este trabajo dichos conocimientos se centran en la identificación y reconocimiento de las diversas características que presentan los animales acuáticos. Se ha programado una propuesta docente y a medida que se ha llevado a cabo en el aula, se ha podido comprobar cómo el alumnado ha sido capaz de desarrollar progresivamente las habilidades del pensamiento. De dicho modo, se ha podido comprobar la teoría fundamentada a través de la referencia de diferentes autores y metodologías en la práctica de aula en un contexto real.

El presente trabajo manifiesta todo lo aprendido durante el Grado de Educación Infantil con Mención en Lengua Inglesa y expone las competencias que se han alcanzado para progresar en esta profesión, en la cual, la formación será continua, puesto que el profesorado va a seguir aprendiendo, ya sea de sus propios alumnos y alumnas, de otros docentes o por su propia indagación y reflexión que beneficiarán el desarrollo de sus capacidades y de todas las estrategias educativas que estructurarán la práctica en el aula.

8. REFERENCIAS

- Alexander, R. (1979). *Elements of a theory of second language learning*. Frankfurt a.m.: Lang.
- Aramburu Oyarbide, M. (2004). Jerome Seymour Bruner: de la percepción al lenguaje. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(1), 1-19. Recuperado a partir de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2902>. Obtenido el 25 de Mayo de 2018.
- BarónBirchenall, L. y Müller, O. (2014). La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad. *Lenguaje*, 42 (2), 417-442.
- Bertaux, P., Coonan, C. M., Frigols-Martín, M. J., & Mehisto, P. (2010). *The CLIL teacher's competences grid*. Recuperado de: http://tplusm.net/CLIL_Competerences_Grid_31.12.09.pdf
- Blagg, N. (2000). *Can We Teach Intelligence? A comprehensive evaluation of Feuerstein's Instrumental Enrichment Programme*. Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale, New Jersey.
- Blue, J (2018). Different types of language used for EMI and CLIL programmes. Recuperado de: <http://www.cambridge.org/elt/blog/2018/05/04/emi-clil-programmes/>. Obtenido el 30 de Mayo de 2018.
- Boto, L. (2000-2017). *Refuerzos positivos en la educación de los niños*. España: Plegar Medios S.L. Recuperado de: <https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/aprendizaje/refuerzos-positivos-en-la-educacion-de-los-ninos/>. Obtenido el 3 de Junio de 2018.
- Bruner, J. S. y Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós.
- Carrera, B., y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5 (13), 41-44.

- CCEA - Rewarding Learning (2015). *What Are Thinking Skills & Personal Capabilities?* Northern Ireland Curriculum: CCEA. Recuperado de: http://www.nicurriculum.org.uk/curriculum_microsite/TSPC/what_are_tspc/index.asp. Obtenido el 23 de Mayo de 2018.
- Centro de terapia cognitivo conductual y ciencias del comportamiento. (2013). *Reforzamiento positivo*. Buenos Aires: Edición Integral. Recuperado de: <http://www.cognitivoconductual.org/tecnicas/reforzamiento-positivo/>. Obtenido el 31 de Abril de 2018.
- Chaves Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Revista de Educación*, vol. 25(2), pp. 59–65.
- Consejería de Educación. DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por la que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en Castilla y León.
- Consejo, D. E. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Ediciones Morata (Colección Pedagogía. Educación infantil y primaria, 38), 351.
- Departamento de Educación. (2007). *Northern Ireland Curriculum "Thinking Skills and Personal Capabilities for Key Stage 1 & 2"*. Northern Ireland: CCEA publication. Recuperado: http://www.nicurriculum.org.uk/docs/skills_and_capabilities/training/TSPC-Guidance-KS12.pdf. Obtenido el 23 de Mayo de 2018.
- Diez-Itza, E. (1992). *Adquisición del lenguaje*. Gijón: Lidergraf.
- Egan, K. (1997). *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Eliason, W. (1994). *La adquisición de una segunda lengua como agente de cambio en la enseñanza*. *Letras*, 2(29), 153-171.
- Fernández, B. R. (1989). *Potencial de aprendizaje: una presentación*. Estudios de

- Psicología, 38, 62-69.
- Fiel, A.G. (2004). *La enseñanza y el aprendizaje en contextos de interacción bilingüe y multicultural*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (1).
- Fisher, R. (2000). *Thinking Skills: adding challenge to the curriculum*. Published by the Scottish Network for Able Pupils.
- García, V. S. (2015). Aprender a aprender: competencia básica en el marco europeo de la educación obligatoria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr. (1)*, A1- 055.
- Gardner, H., Feldman, D., Krechevsky, M., y Chen, J. (1998). *Project Zero frameworks for early childhood education*. New York: Teachers College Press.
- Hillyard, S. (2011). First steps in CLIL: Training the teachers. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning, 4(2)*, 1-12.
- Hmelo-Silver, C., Golan Duncan, R y Chinn, C (2007) Scaffolding and Achievement in Problem-Based and Inquiry Learning: *A Response to Kirschner, Sweller, and, Educational Psychologist, 42:2*, 99-107.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kozulin, A. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Krashen, S. (1985). *The Input hypothesis: issues and implications*, New York, Longman.
- Krashen, S. (1995). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Phoenix Elt.
- Krashen, S. (2004). La lectura y su relación con la escritura. *Revista electrónica de Educación y Psicología, 2 (24)*.
- López-Ornat, S. (2011). La adquisición del lenguaje, un resumen en 2011. *Revista de Investigación en Logopedia, 1 (1)*, 1-11.
- Marsh, D. and Frigols Martín, M. J. (2012). Content and Language Integrated Learning. *In The Encyclopedia of Applied Linguistics*, C. A. Chapelle (Ed.).

- McGuinness, C. (1999). *From thinking skills to thinking classrooms: A review and evaluation of approaches for developing pupils' thinking*. London: DfEE, Research Report RR115.
- Meno, F., Alcaraz, E., y Salaberri, M. (2004). *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- Ministerio de Educación, cultura y deporte (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*.
- Moseley, D. (2004) *Thinking skill frameworks for post-16 learners: an evaluation. A research report for the Learning and Skills Research Centre*. University of Newcastle.
- Naranjo, M. L. (2004). *Enfoques conductistas, cognitivos y racional emotivos*. San José, C. R.: Universidad de Costa Rica.
- Naranjo Pereira, M. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33 (2), 153-170.
- Pavón Vázquez, V. y Ellison, M. (2013). Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *LINGVARVM ARENA*, 4, 65 – 78.
- Pérez, I. (1997-2004). *Andamiaje (Scaffolding) en CLIL / AICLE*. España. Recuperado de: http://www.isabelperez.com/clil/clil_m_2_scaffolding.htm. Obtenido el 28 de Mayo de 2018.
- Pérez, I. (1997-2004). *Principios y aspectos básicos del AICLE / CLIL*. España. Recuperado de: http://www.isabelperez.com/clil/cliel_m_2.htm. Obtenido el 28 de Mayo de 2018.
- Pliego, N. (2011). *El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural*. [Revista- Hekademos].

- Puchta, M. y Williams, M. (2011). *Teaching Young Learners to Think*. Bozen, Italia: Athesia.
- Puchta, H. (2015). *Developing Young learners' thinking skills #1 – developing and applying thinking skills*. United Kingdom: Disqus. Recuperado de: <http://www.cambridge.org/elt/blog/2015/04/07/developing-applying-thinking-skills/>. Obtenido el 23 de Mayo de 2018.
- Pujolàs, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. En *Revista de Educación*, 349, mayo-agosto 2009, 225-239.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2001). La Valoración de las Funciones Cognoscitivas en la Zona de Desarrollo Próximo. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 15, pp. 261-269.
- Rodríguez, C. (2016). *El refuerzo positivo*. España. Recuperado de: <http://educayaprende.com/refuerzo-positivo/> . Obtenido el 31 de Mayo de 2018.
- Saussure, F. *La adquisición del lenguaje*. Recuperado de: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/adquisicion_del_lenguaje.pdf. Obtenido el 25 de Mayo del 2018.
- Simón, C. y Alonso-Tapia, J. (2016). Clima positivo de gestión del aula: efectos del clima de gestión de la disrupción en el comportamiento y en la satisfacción con el profesorado. *Revista de Psicodidáctica*. 21(1), 65-86.
- Tishman, S y Palmer, P. (2005). *Visible Thinking. Leadership Compass*. Recuperado de: https://learnweb.harvard.edu/wide/courses/files/res_2_20092009-184930.pdf. Obtenido el 23 de Mayo de 2018.
- Universidad de Valladolid. (2016-2017). *Competencias Generales y Específicas del Grado en Educación Infantil*. Universidad de Valladolid.
- Vila, I. (1991). Lingüística y adquisición del lenguaje. *Revista Anales de Psicología*, 7 (2), 111-122.
- Vygotsky, L. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona:

Crítica.

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.

Wheeler, S. (2014). *Learning Theories: Jerome Bruner On The Scaffolding of Learning*.
Louisville. Recuperado de:

<http://www.teachthought.com/learning/learningtheories-jerome-bruner-scaffolding-learning/>. Obtenido el 31 de Mayo de 2018.

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

9. ANEXOS

PROPUESTA DIDÁCTICA

1ª SEMANA – CATEGORIZACIÓN:





- ANEXO 1 – Flaschcard de los animales acuáticos de agua dulce



- ANEXO 2 – Clasificación de animales acuáticos de agua según su desplazamiento



- ANEXO 3 - Autoevaluación

GROUP	 I LISTEN	 I PARTICIPATE	 I CATEGORISE THE CHARACTERISTICS	 I IDENTIFY FRESHWATER ANIMALS
GROUP 1				
GROUP 2				
GROUP 3				
GROUP 4				
GROUP 5				

2ª SEMANA – CATEGORIZACIÓN:

- ANEXO 4 - Flaschcard de los animales acuáticos de agua dulce



- ANEXO 5- Clasificación de animales acuáticos de agua según su aspecto físico



- ANEXO 6 – Autoevaluación

GROUPS	I LISTEN	I PARTICIPATE	I CATEGORIZE THE CHARACTERISTIC	I IDENTIFY SALTWATER ANIMALS
GROUP 1				
GROUP 2				
GROUP 3				
GROUP 4				
GROUP 5				

3ª SEMANA – CATEGORIZACIÓN, SECUENCIACIÓN Y BIGBOOKS:

- ANEXO 7 – Categorización en cuadrícula de los animales acuáticos



Alumnos categorizando en cuadrícula cooperativamente

- **ANEXO 8 - Secuenciación del ciclo de vida de los animales acuáticos**



Alumnos secuenciando el ciclo de vida de los animales cooperativamente





- **ANEXO 9 - Creación de los Bigbooks**





Alumnado creando los Bigbooks cooperativamente

- **ANEXO 10 – Autoevaluación**

GROUPS	 I LISTEN	 I PARTICIPATE	 I SEQUENCE THE CYCLE OF LIFE	 I CREATE A BIGBOOK
GROUP 1				
GROUP 2				
GROUP 3				
GROUP 4				
GROUP 5				