



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

EL ABORDAJE DE ELE A TRAVÉS DE LAS ÁREAS DE CIENCIAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LAS ASIGNATURAS DE
CIENCIAS SOCIALES Y DE LA NATURALEZA

Alumno/a: Hijano Martín, María Eugenia

Tutor/a: Dr. D. Antonio Álvarez Baz

Dpto: Universidad de Granada. Dpto. Lengua
Española

Diciembre, 2021

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	4
2.	JUSTIFICACIÓN PERSONAL DEL TEMA	6
3.	OBJETIVOS.....	7
4.	MARCO TEÓRICO	7
1.1	4.1. La enseñanza de lenguas extranjeras para niños y en Educación Primaria.	8
2.1	4.2. Las teorías de la educación para niños y acerca de las segundas lenguas.	11
3.1	4.3. La importancia de los enfoques comunicativos y el juego en ELE.....	17
4.1	4.4. Las aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL).....	20
5.1	4.5. La importancia de la cultura e interculturalidad en la enseñanza de ELE.	24
5.	METODOLOGÍA	27
6.	ANÁLISIS DE MATERIAL	27
6.1	Ciencias de la Naturaleza:.....	29
6.2.	Ciencias Sociales:.....	33
7.	PROPUESTA DIDÁCTICA	37
7.1	Propuesta didáctica para Ciencias de la Naturaleza	38
7.2	Propuesta didáctica para Ciencias Sociales	41
8.	CONCLUSIONES.....	43
9.	BIBLIOGRAFÍA.....	46
10.	ANEXO 1: ADAPTACIÓN DEL LIBRO DIGITAL.....	53
11.	ANEXO 2: PICTODICCIONARIO	57
12.	ANEXO 3: ENLACES DE INTERÉS	58
13.	ANEXO 4: ADAPTACIÓN DEL LIBRO DIGITAL.....	59
14.	ANEXO 5: PICTODICCIONARIO	64
15.	ANEXO 6: ENLACES DE INTERÉS.	65

TÍTULO: LA ENSEÑANZA DE ELE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Resumen: Con el presente Trabajo Final de Máster se pretende ahondar en la enseñanza de ELE, en el ámbito de la Educación Primaria; como ella se desarrolla en la actualidad y los diferentes mecanismos, estrategias, metodologías y materiales empleados para su consecución. Por ello, consideramos necesario indagar acerca de las enseñanzas actuales de ELE, como estas se desarrollan dentro de la etapa de Educación Primaria, su vinculación con el enfoque comunicativo y el juego; así como profundizar en la figura del profesional de ATAL y la conexión establecida entre la enseñanza de ELE y la cultura. Finalmente, analizaremos tres unidades didácticas, pertenecientes a libros digitales de las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, usados actualmente en las aulas de Andalucía, y realizaremos la adaptación de una unidad didáctica por área, adaptada al alumnado de tercer curso de Educación Primaria cuyo dominio en español es casi inexistente y que recibe atención por parte del profesional especialista en ATAL.

Palabras Clave: ELE, español, adaptación de materiales, ATAL, cultura.

Abstract: This Master's thesis aims to delve into the teaching of SPL in the field of Primary Education; how it is currently developed and the different mechanisms, strategies, methodologies and materials used to achieve it. For this reason, we consider it necessary to investigate the current teaching of SPL, how it is developed within the Primary Education stage, its link with the communicative approach and the game; as well as delving into the figure of the TLAC professional and the connection established between the teaching of SPL and culture. Finally, we will analyse three didactic units, belonging to digital books in the areas of Natural Sciences and Social Sciences, currently used in Andalusian classrooms, and we will adapt one didactic unit per area, adapted to pupils in the third year of Primary Education whose command of Spanish is almost non-existent and who receive attention from the TLAC professional specialist.

Key Words: SPL, spanish, adaptation of materials, TLAC, culture.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo aborda la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) ubicada en la etapa de Educación Primaria. Nos adentraremos en como esta se concreta, que recursos humanos y materiales participan en ella o cómo se organiza, entre otros. Para ello, previamente desarrollaremos un marco teórico donde indagaremos acerca de la teoría actualmente existente y disponible relacionada con las enseñanzas de las lenguas tanto para niños como en Educación Primaria, las teorías de la educación para niños, así como la adquisición de las segundas lenguas; la importancia que posee el enfoque comunicativo y el juego en ELE, el abordaje de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) y como la cultura e interculturalidad juegan un papel sumamente importante en esta enseñanza.

Por ello, tomaremos como referencia a expertos en estas cuestiones como Del Río (2015), Álvarez (2012), Cassany (1999), Callegari (2007), Castilla (2011), Ausubel (1983) o Moreno (2007), entre otros; los cuales nos brindarán su conocimiento para poder construir el citado marco teórico y nos ayuden a crear y organizar un esquema mental en cuanto a esta temática para poder comprender los aspectos posteriormente desarrollados en este trabajo. Además, emplearemos una metodología cualitativa, la cual se centra en comprender la realidad que aborda desde su interior. De igual modo, consideramos de dicha metodología también es inductiva, pues promueve que los discentes observen, experimenten, comparen y generalicen con su aprendizaje. Igualmente, tomaremos referencia de la metodología AICLE, aunque esta no se desarrollará en la propuesta didáctica debido a la nula idoneidad de las condiciones a las que nos atenemos.

Así mismo, este trabajo se concretará en el análisis de material y la posible adaptación del mismo, lo cual nos llevará a desarrollar un análisis de tres unidades didácticas para las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Sociales pertenecientes al tercer curso de Educación Primaria. Este análisis tomará como referencia a Ezeiza (2009) y se centrará en comprobar la idoneidad de dichas unidades para alumnado que desconoce el español y recibe atención por parte del profesional especialista en ATAL. Dichas unidades son materiales diseñados para población nativa en español y nuestro propósito, atendiendo a la recomendación del profesional de ATAL, será adaptar dicho material para que sea útil y pueda ser empleado en el aula ordinaria con este alumnado, propiciando así reducir su nivel de competencia curricular con respecto a su grupo clase, así como mejorar su adquisición del lenguaje y rendimiento escolar.

Es por ello que posteriormente ofreceremos una propuesta didáctica para cada una de las áreas referenciadas, donde adaptaremos las unidades didácticas a partir del libro digital, emplearemos recursos como páginas web, cuestionarios interactivos o material audiovisual para complementar los contenidos trabajados en la misma, así como la realización de dinámicas en el aula que incentiven o favorezcan el trabajo cooperativo, las relaciones sociales y la interacción en el aula.

Con todo ello, pretendemos ahondar en este paradigma, nutrirnos de todo lo ya creado y aportar nuestro pequeño granito de arena con vistas a que pueda llegar a ser de utilidad para futuros investigadores que lo necesiten.

2. JUSTIFICACIÓN PERSONAL DEL TEMA

La elección del tema sobre el que se basa el presente Trabajo Final de Máster radica en la convergencia de mi trayectoria profesional como maestra de Educación Primaria y Atención a la Diversidad, con el desarrollo del Máster en Lengua Española y Literatura: investigación y aplicaciones profesionales, para ser docente de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera.

Esta convergencia genera en mí la necesidad de, por una parte, indagar acerca de cómo se desarrolla la enseñanza del español como lengua extranjera en las aulas de Educación Primaria; por otro lado, tratar de adaptar y dar una respuesta adecuada a las demandas del alumno en esta etapa con respecto a su dominio de la lengua meta, partiendo de las referencias ofrecidas por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) junto con el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006).

Así mismo, a través de las diversas categorías que se muestran a continuación, podremos obtener una idea general del panorama actual sobre la enseñanza de ELE y, con todo ello, poder realizar un análisis de los manuales utilizados actualmente, así como desarrollar una propuesta didáctica de adaptación y elaboración de material, en aras de dar respuesta a las necesidades comunicativas del alumnado con desconocimiento del idioma, en materias del currículo como son Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Todo ello, con vistas a ser desarrollado en su aula ordinaria con el asesoramiento del docente especializado en las aulas de ATAL (Aula Temporal de Adaptación Lingüística).

Con todo ello pretendo aportar mi granito de arena dentro de este paradigma y servir de utilidad o información para los futuros investigadores que se adentren en la indagación de la enseñanza de ELE en Educación Primaria.

3. OBJETIVOS

Los objetivos de partida del presente trabajo podemos clasificarlos en generales y específicos. Con respecto a los objetivos generales, con este trabajo pretendemos:

- Profundizar en la enseñanza de LE para discentes de Educación Primaria y desarrollar una propuesta didáctica que cubra sus necesidades.

Dichos objetivos se concretan a menor escala en los siguientes objetivos específicos:

- Recopilar bibliografía actual concerniente a la enseñanza de ELE en Educación Primaria.
- Analizar materiales didácticos ya existentes para la enseñanza de ELE destinada al alumnado de Educación Primaria.
- Investigar acerca de las aulas de ATAL, su funcionamiento y teoría relacionada.
- Definir posibles intervenciones didácticas en base a la información obtenida.

4. MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico pretende ahondar en la situación existente acerca de teorías, enfoques, modelos y enseñanzas vinculadas a la lengua extranjera, concretando en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (en adelante ELE) en discentes que cursan la etapa de Educación Primaria.

Mostraremos la información recopilada en las páginas que acontecen y la estructuraremos en torno a cinco subepígrafos o categorías, facilitando así la comprensión y fluidez del lector. Por esta misma razón, vamos a comenzar dando definición una serie de términos. El primer paso es identificar y diferenciar cuando hablamos de lengua materna, lengua extranjera, segunda lengua y lengua meta.

El Centro Virtual Cervantes (2008) nos define la lengua materna o L1 como “la primera lengua que aprende un ser humano en su infancia y que normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación”, es decir, la que, adquirida de forma natural con el desarrollo y crecimiento del individuo, estructura su pensamiento y le da

voz, siendo tan intrínseca al individuo que surge de forma espontánea, sin necesidad de determinar previamente como decir lo que se pretende decir.

Por otro lado, encontramos acertadas las palabras de Pato y Fantechi (2012) al exponer que “El término lengua meta (LM, del inglés *target language/ object language*) es la lengua objeto de aprendizaje, ya sea formal o natural, y engloba los términos de lengua extranjera y lengua segunda”. Es la lengua objeto de estudio del individuo, que bien podría desarrollarse como lengua extranjera (LE), que es aquella que no es propia al individuo, por lo que no presenta la misma fluidez que la lengua segunda/segunda lengua (L2), la cual podría considerarse como la segunda lengua materna, con la que el alumno se siente identificado y con la que puede estructurar su pensamiento.

Aclarados dichos términos, podemos concretar que el propósito del presente trabajo se centra en la enseñanza de ELE en alumnos de Educación Primaria, en que consiste, como se estructura, que factores, metodologías y enfoques intervienen en la misma y como esta se lleva a cabo en las aulas, fomentando la inclusión y desarrollo de numerosos discentes inmigrantes con necesidades comunicativas en las distintas esferas sociales que conforman sus vidas.

1.1 4.1. La enseñanza de lenguas extranjeras para niños y en Educación Primaria.

De acuerdo con la bibliografía consultada, encontramos interesante una idea que es clave, y es que la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras es un proceso complejo y lleno de matices, actores y elementos que hacen que sea único en cada discente y que depende de múltiples factores como pueden ser la formación docente, la motivación del alumnado, la diversidad de estrategias, la elección del enfoque correcto pero, sobre todo, la atención a las necesidades que el alumno presenta para con su aprendizaje.

En relación a ello y a nuestra propuesta, encontramos uno de los objetivos establecidos en el desarrollo del Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas (2002, p.1), (en adelante MCER), el cual se centra en fomentar la investigación y desarrollo de programas que faciliten la adquisición de la competencia comunicativa de los discentes de acuerdo a sus necesidades, es decir, se trata de propiciar los saberes al alumnado de forma que este desarrolle su competencia comunicativa en aras de llegar a

ser un agente social, un hablante intercultural y un aprendiente autónomo, de acuerdo con las tres dimensiones establecidas en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006).

Es por ello que no podemos olvidar que el ser humano, por naturaleza, es un ser social y como tal “el niño se siente motivado y atraído por el conocimiento de nuevas culturas, lenguas y enseñanzas y tiene la necesidad de comunicarse como ser social que es” (Luis, 2020, p.10).

En esta línea, Lomas (2014) determina que el niño es sujeto activo en su proceso de adquisición del lenguaje y está predispuesto a ello; pero para ello necesita de la interacción con su entorno, pues con estrategias como asociación, repetición o imitación del lenguaje, así como el feedback recibido por los adultos que lo rodean, conseguirá profundizar en su lenguaje y corregirlo, desarrollando así su competencia comunicativa.

A este respecto, Luis (2020, pp. 78) expone que la edad idónea para la adquisición de nuevas lenguas se concentra en la etapa de educación Primaria pues “los niños en estas edades tienen una gran plasticidad mental [...] esto logrará que el individuo pueda aprender conceptos de forma más rápida”.

Pero dicha renovación o evolución en la adquisición de las lenguas trae consigo nuevas demandas y necesidades. Ya que como bien apunta Asensio (2016), debido a que la enseñanza de ELE se ha vuelto una realidad y necesidad curricular, requiere a su vez de la formación y especialización de docentes en ELE pues “para entender los procesos implicados en el aprendizaje de niños para elegir las actividades, materiales y recursos más apropiados” (Eusebio, 2016, p.17) (s. c. Asensio, 2016, p.97).

Lo cual confirma y reitera la importancia de la formación docente para con la enseñanza de lenguas extranjeras, y vinculada a otras áreas como la pedagogía y/o la didáctica, con el fin de poder dar respuesta a las necesidades comunicativas de los jóvenes e incentivar en ellos el deseo por aprender, ya que cada vez más, nos encontramos inmersos en un mundo globalizado donde convivimos, nos relacionamos, interactuamos y nos comunicamos con personas de distintos países, lenguas y culturas.

Por esta sencilla razón, es necesario que los docentes de ELE seamos competentes y poseamos conocimiento y estrategias para poder abordar la enseñanza de ELE con calidad en nuestras aulas, propiciando en nuestros alumnos aprendizajes satisfactorios extrapolables a sus futuros encuentros comunicativos. En definitiva, en palabras de Zanón

(1999, citado en Asensio, 2016, p.99) se apuesta por aprendizaje activo, significativo y funcional que fomente un uso real de la lengua.

Atendiendo a las palabras de Zanón, considero esencial definir en que consiste o que entendemos cuando hablamos de aprendizaje significativo, para ello, qué mejor que emplear las palabras de Ausubel (1983, p.14):

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información “se conecta” con un concepto relevante “subsunsor” pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de “anclaje” a las primeras.

Para poder desarrollar todo ello, diversos autores Luis (2020), Nevado (2008), Vilches (2011) apuestan por generar en el aula un ambiente favorable para el surgir de actos comunicativos en lengua extranjera, posibilitando el desarrollo de actividades muy diversas que impliquen la interacción, el intercambio comunicativo y social, reflexiones y cooperación, entre otros; enmarcadas dentro de las posibles realidades en las que los discentes se verán inmersos, incentivando así su motivación y generando en ellos aprendizajes significativos.

En relación a ello, Luis (2020, p.7) apunta que “es necesario una inmersión en un contexto de la lengua donde se pueda interactuar en situaciones y actividades lingüísticas reales o similares a la realidad, para desarrollar el idioma”. Así mismo, se busca poder “capacitar al aprendiente para una comunicación real, para lo cual se llevan a cabo actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad fuera del aula y en donde la comunicación es entendida no como un producto sino como un proceso” (Lorente y Pizarro, 2012).

Todo ello, nos lleva a poder afirmar que la enseñanza de español en ELE debe abogar por el aprendizaje significativo y hacer de sus clases, espacios donde se propicien experiencias únicas y vivenciales, partiendo de la motivación del alumno y sus centros de interés, pues como apunta Vilches (2011, p.10) citando a Ericsson (1989, p.75): “en el enfrentamiento del alumno con el objeto de estudio, su deseo de aprender, su motivación, es a veces completamente decisivo para su logro”.

2.1 4.2. Las teorías de la educación para niños y acerca de las segundas lenguas.

Existen diversas teorías relacionadas con la educación para niños y la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL). A continuación, abordaremos algunas de ellas.

Para comenzar, Nazareno (2018, p.12) define las teorías educativas como “marcos conceptuales que se han utilizado para explicar, describir y orientar el quehacer educativo, [...], se refiere a un hecho social desarrollado en torno a la persona y a la sociedad donde se desenvuelve”. Y dentro de dichos marcos conceptuales encontramos multitud de vertientes, tan amplias como especialidades relacionadas con cada uno de los aspectos vinculados a la educación que existen.

Por esta razón, resulta interesante nombrar a Piaget, padre de la teoría del desarrollo cognitivo, en la cual se describen los cuatro estadios del desarrollo por los que transita cada individuo desde que nace hasta que se convierte en adulto.

Nos resulta relevante pues el alumnado al que va destinada la siguiente propuesta didáctica se encuentra cursando la etapa de Educación Primaria, y cuyo desarrollo cognitivo, de acuerdo con la teoría piagetiana, se encontraría en el estadio de las operaciones concretas; este abarca de los siete a los once años de edad, donde el niño emplea un uso adecuado de la lógica, genera razonamiento inductivo, se deshace paulatinamente del egocentrismo, desarrolla empatía por los otros y la teoría de la mente. Todo ello queda reflejado con las palabras de Linares (2007-08, p.12), que añade que en esta etapa “su pensamiento muestra menor rigidez y mayor flexibilidad. [...] El niño de primaria puede fijarse simultáneamente en varias características del estímulo [...] ahora está en condiciones de hacer inferencias respecto a la naturaleza de las transformaciones”.

Así mismo, Lev Vigotsky (1979), influenciado por la teoría piagetiana, decide desarrollar la suya propia, conocida como teoría sociocultural, donde explica que el desarrollo del aprendizaje y la adquisición de conocimientos nuevos resulta de la interacción social. Esta teoría comprende que el lenguaje nos permite potenciar funciones mentales superiores y, de igual modo, que todo aprendizaje tiene como origen el entorno social, de acuerdo con las palabras de Antón (2010).

De ahí que el componente social sea de vital importancia pues es favorecedor del aprendizaje, ya que contribuye al desarrollo cognitivo, y el cual está muy ligado al lenguaje y al desarrollo de herramientas de adaptación intelectual en el discente.

Por otro lado, para Vigotsky, la cultura en la que naces tiene especial importancia ya que de ella depende el tipo de herramientas de adaptación intelectual adquiridas, esto es, la capacidad y/o técnicas de memorización o tomar apunte de lo que otros memorizan; distintas estrategias para afrontar la vida en sociedad que propician nuestro desarrollo cognitivo y condicionan nuestro lenguaje.

Esta teoría se centra en dos aspectos fundamentales, la Zona de Desarrollo Próximo y el lenguaje interior. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es la diferencia entre lo que el alumno ya sabe o es capaz de hacer y lo que va a saber o a hacer, pero con ayuda de otros, es decir, “el aprendizaje que se produzca partiendo desde una ZDA (Zona de Desarrollo Actual)- hasta alcanzar los límites de autonomía posible desde esa base definidos por la ZDP (Zona de Desarrollo Próximo)” (Álvarez y Del Río, 1990, p.111).

Por otro lado, el lenguaje interior podría definirse como la interiorización del lenguaje, es decir, el pensamiento. Según Vigotsky, se produce en torno a los tres años de edad, donde el lenguaje expresivo se interioriza, dando lugar al pensamiento verbal, es decir, el niño ahora es capaz de hablar de forma expresiva o de hablar mediante murmullos o susurros para sí mismo, pero también de pensar de manera interna sin necesidad de verbalizarlo. A este respecto, Antón (2010, p.11) expone que esta interiorización del lenguaje “se manifiesta en habla privada (habla abrevia dirigida a uno mismo), que se convierte en habla interna (habla silenciosa para uno mismo)”.

Y argumenta que esta técnica puede ser beneficiosa para los discentes en sus procesos de aprendizaje, ya que contribuye al desarrollo de su creatividad y habilidades en torno a la resolución de problemas; de este modo, con el *habla privada* en ciertos momentos de mayor dificultad puede ayudar al alumno a concentrarse y tomar perspectiva del problema al que se enfrenta y su posible solución (Antón, 2010).

Al respecto, y vinculándolo con la enseñanza de LE, Luis (2020, p.10) aporta, citando a Baker, García y Alonso-Cortés (1997) que los discentes que adquieren más de una lengua durante su infancia desarrollan creatividad y pensamiento divergente, lo cual “determina la cantidad de soluciones posibles que puede encontrar una persona a un problema”.

Lo cual reitera lo beneficioso de la enseñanza de LE y la adquisición de segundas lenguas (ASL) en discentes de edades tempranas y como dichos beneficios convergen en

aras de contribuir a que los discentes sean hablantes competentes, aptos para convivir en el mundo globalizado en el que nos sumergimos actualmente.

Por otro lado, es muy interesante destacar la sociolingüística, definida como:

Un enfoque o una perspectiva de estudio que se caracteriza por interpretar la adquisición como un proceso social en el que la interacción comunicativa resulta decisiva y por interpretar la lengua como una entidad esencialmente variable y condicionada por factores sociales y situacionales (Moreno, 2007, p.56).

Se centra en concebir la adquisición del lenguaje como un proceso social donde las múltiples interacciones lo configuran, generando aprendizajes en cuanto a la forma de interpretar y responder en función del contexto social y situacional en el que tiene lugar la situación comunicativa.

Así mismo, mediante este enfoque desarrollamos la competencia sociolingüística, que constituye una parte de la competencia comunicativa y el Centro Virtual Cervantes (2008) la define grosso modo como la capacidad que posee alguien para entender y producir expresiones lingüísticas en función del contexto en el que se usan, pues pueden surgir variables como la situación y relación de los hablantes, las intenciones comunicativas, las normas y convenciones sociales, entre otros.

En definitiva, al igual que con la teoría sociocultural, la sociolingüística aborda el lenguaje, su uso y su adquisición desde una perspectiva social, donde influyen múltiples factores y variables que condicionan la comunicación y contribuyen a que el hablante sea capaz de comunicarse en múltiples lenguas, de acuerdo con su conocimiento de la misma y su facilidad para con la comprensión y emisión del lenguaje en un contexto comunicativo dado.

Otra de las teorías relevantes a destacar es la teoría de la Gramática Generativa de Noam Chomsky, la cual hace su aparición a partir de la década de los 60 (Álvarez, 2012).

Esta teoría determina que existen estructuras mentales innatas que nos permiten comprender y producir en cualquier idioma de forma natural, sin necesidad de una gran exposición al lenguaje para su adquisición y desarrollo, produciéndose de forma casi automática (Barón y Müller, 2014).

Es decir, Chomsky entiende la adquisición del lenguaje como la adquisición de estructuras o reglas gramaticales que contribuyen a que el individuo sea capaz de producir y dar uso al lenguaje; y determina la existencia de “un dispositivo mental abstracto que

puede generar cualquier frase de cualquier idioma natural mediante la conexión de sonidos y significados” (Barón y Müller, 2014, p.421), el cual se activa en cuanto recibe input de cualquier idioma mientras se produce la adquisición del lenguaje en su momento más álgido, de acuerdo con lo expuesto por Barón y Müller (2014).

Por otro lado, otro de los aspectos de esta teoría que resulta relevante especificar es la distinción que hace Chomsky acerca de competencia y actuación. De acuerdo con Álvarez (2012, p.106), “Para Chomsky (1965, p.3), *competencia* es el conocimiento innato que el hablante tiene de su lengua y, *actuación* el uso real de esa competencia en situaciones concretas”.

Por último, me gustaría destacar la concepción que posee Chomsky acerca de la existencia del lenguaje, pues como comentamos con el devenir de este marco, los humanos emplean el lenguaje como una vía de comunicación y de relación en la sociedad, pero para el lingüista esta concepción es un tanto diferente, ya que piensa que “la razón de la existencia del lenguaje en los humanos no es permitir la comunicación sino permitir la creación y expresión del pensamiento” (Salvat Editores, 1975), (citado en Barón y Müller, 2014, p.420).

La siguiente teoría que abordaremos es la teoría de Krashen (1985) de la adquisición de segundas lenguas (ASL). Contreras (2012) realiza una magnífica síntesis acerca las cinco hipótesis que componen y dan forma a la teoría de Krashen, estas son la hipótesis de adquisición/aprendizaje, del monitor, del orden natural, de entrada y del filtro afectivo.

La hipótesis de la adquisición/aprendizaje basa en el modo que tiene el discente de adquirir su lengua materna y una LE. Callegari (2007) define el proceso de adquisición como un proceso automatizado, subconsciente, que surge de la necesidad del individuo por comunicarse, y para que este se produzca, el discente requiere de una gran interacción con el lenguaje.

Por otro lado, Contreras (2012, p.124), empleando las palabras de Krashen (1985, p. 1) define el aprendizaje como “un proceso consciente, como resultado del “conocimiento formal sobre la lengua”. Es decir, para que se produzca el aprendizaje, el discente debe tener consciencia de lo que está aprendiendo, de reglas gramaticales, vocabulario, entre otros aspectos formales, que contribuyan a ampliar su noción de la

lengua meta y pueda emplearla en intercambios comunicativos de forma coherente y correcta.

Esto último tiene relación con la hipótesis del monitor, la cual se basa en el aprendizaje cuya única función es hacer de monitor o “corrector” (Contreras, 2012, p.124), es decir, corregir todos aquellos errores formales que el alumno pudiera cometer ya que estos se salen de lo determinado en las reglas que ya conocen.

La siguiente hipótesis es la del orden natural, donde Krashen determina que el aprendizaje o la adquisición de una lengua extranjera se realiza siguiendo un orden natural y previsible, en base a que “existe un orden en la adquisición de reglas de la lengua materna, o sea, algunas reglas son internalizadas antes que otras. [...] ese orden no es necesariamente el mismo” (Callegari, 2007, p.7).

La cuarta hipótesis es la de entrada, esto quiere decir que para que se produzca adquisición, el aprendiente debe encontrarse expuesto y recibir “muestras de la lengua meta (entradas) que estén un poco más allá de su nivel actual de competencia lingüística” (Contreras, 2012, p.124). Lo cual podríamos relacionar con las teorías sociocultural, sociolingüísticas y la Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky, pues el discente en esta hipótesis requiere de inmersión en el contexto, cultura y lengua que pretende adquirir y, además, ese input que recibe debe ser algo más complicado de lo que ya es capaz de gestionar, de manera que pueda vincularlo con aprendizajes previos y genere así un aprendizaje significativo del mismo.

La última hipótesis desarrolla el filtro afectivo, el cual se define como “el bloqueo mental que impide que los aprendices utilicen completamente para la adquisición del lenguaje el insumo (input) comprensible recibido” (Krashen, 1985, p.3) (citado en Callegari, 2007, p.16). Este filtro resulta de gran importancia ya que se relaciona “tanto con el proceso de adquisición/aprendizaje de una segunda lengua, como con los resultados obtenidos a lo largo y al final de ese proceso” (Contreras, 2012, p.124).

Tras el desglose de las hipótesis de Krashen (1985), consideramos importante destacar que su teoría ha sido blanco de numerosas críticas debido a la poca concreción de los conceptos expuestos, la escasa refutación empírica que poseía y al respaldo que empleaba de estudios e investigaciones que, si bien encajaban con dicha teoría, verdaderamente no evidenciaban ni refutaban que fuera correcta en ciertos aspectos. Pero como bien determina Callegari (2007, p.20), “todas esas dificultades [...] no nos impiden

considerar el papel importante desempeñado por la teoría de Krashen en los estudios sobre la adquisición de lenguas extranjeras [...] que aportan [...] significativas contribuciones a la didáctica de las lenguas”.

En último lugar, nos gustaría hacer referencia a la metodología Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lenguas Extranjera (AICLE), o como es denominado en inglés *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). Se trata de un enfoque comunicativo donde el contenido y el idioma se integran en el proceso de enseñanza-aprendizaje, “se entrelazan, aunque el énfasis puede ser mayor en uno u otro según el contexto” (Coyle et al, 2012, p.1) (citado en Ordobás, 2015, p.6).

Se trata de enseñar contenidos del currículo de áreas no lingüísticas mediante la enseñanza de la lengua no nativa, es decir, se emplea la lengua extranjera como una herramienta que potencia la comunicación, para la enseñanza del área curricular, donde tanto la lengua como el contenido tienen la misma importancia (Allaga, 2008, p.131).

Dicha metodología facilita el trabajo en equipo, por proyectos, interactivo y cooperativo, mejora la autonomía, confianza, motivación y autoestima del alumnado, propicia el uso de diversos recursos, desarrolla habilidades de pensamiento y genera una conciencia intercultural en los discentes (Allaga, 2008 y Ordobás, 2015).

Además, el empleo de AICLE presenta diversos beneficios en el alumnado pues “no solo promueve la competencia lingüística, también sirve para estimular la flexibilidad cognitiva (Ordobás, 2015, p.7); en este sentido Allaga (2008, p.132) apunta que esto se debe a que la enseñanza mediante AICLE “exige un esfuerzo cognitivo mayor de comprensión, entendimiento y producción”.

Esta metodología se estructura mediante cuatro componentes, conocidas como las 4Cs: Contenidos, Comunicación, Cognición y Cultura. Mediante estos cuatro componentes dicha metodología trabaja de forma transversal los contenidos, a través de situaciones de comunicación, donde la cultura toma un papel fundamental y el alumno se esfuerza y desarrolla su cognición, de modo que su aprendizaje sea rico y significativo.

Para concluir esta categoría, comprobamos que el poder disponer del conocimiento de dichas teorías resulta de gran relevancia en nuestras aulas ya que como bien apunta Nazareno (2018, p.14): “las teorías son utilizadas como sistema de andamiaje durante el proceso de aprendizaje facilitando al maestro conocimientos válidos que permitirá potenciar las habilidades y destrezas, las capacidades y el comportamiento del

estudiante”. Es decir, serán dichas teorías las que sirvan de base, apoyo y conocimiento para el docente, con el fin de que este pueda estructurar su enseñanza y facilitar y mejorar la calidad del aprendizaje a sus discentes.

Es por ello muy importante la formación docente en estos ámbitos, así como el autoconocimiento de sus potencialidades y dificultades, con el propósito de superarse y mejorar para sí y para con sus alumnos ya que el éxito de dichas teorías, según afirma Nazareno (2008), dependerá de lo estimulados que lleguen a estar los docentes para analizar eficazmente sus prácticas.

3.1 4.3. La importancia de los enfoques comunicativos y el juego en ELE.

Definimos los enfoques comunicativos como el conjunto de propuestas didácticas destinadas al aprendizaje de la lengua cuyo propósito es enseñarla mediante actividades prácticas que propicien la comunicación (Cassany, 1999).

Estos enfoques tienen por objeto que, mediante gran diversidad de estrategias, agrupamientos, materiales y actividades, el alumno sea capaz de aprender una lengua y, sobre todo, sea capaz de hacer uso de la misma para comunicarse. Por ello, estos enfoques contemplan diversidad de aspectos que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, los enfoques comunicativos ofrecen, en lo referente a la dicotomía acerca de la priorización de lo oral o lo escrito en la enseñanza de las lenguas, una perspectiva equilibrada, pues “el lenguaje se manifiesta en dos canales equipolentes, autónomos e interrelacionados, cuya importancia está determinada por las necesidades comunicativas del aprendiz y que, en consecuencia, deben merecer tratamientos equivalentes en los cursos de lengua” (Cassany, 1999, p.5).

Diversos autores como Cassany (1999) y Luzón y Soria (1999), entre otros, concuerdan en la necesidad de contextualizar la lengua para el alumnado, ofreciéndoles ejemplos, propuestas y/o extractos de discursos “reales” que favorecerán la comprensión, adquisición e interiorización de la lengua objeto de aprendizaje. Resulta también primordial, como bien determina Asensio (2016), la focalización de la evaluación en el proceso de aprendizaje y no solo en el producto del mismo, pues dicha puntualización nos ofrecería una visión errónea del aprendizaje suscitado y nos privaría de multitud de matices, logros y relaciones establecidas por el discente a lo largo de su proceso.

Tanto Asensio (2016) como Luzón y Soria (1999) coinciden en la concepción del error, pues se alejan de la visión estigmatizada de este como una concepción negativa que induce a la desmotivación y al fracaso. De igual modo, coinciden también en la importancia para estos enfoques de la figura del discente como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual genera mayor autonomía y responsabilidad en el alumnado en cuanto a las decisiones tomadas por y para su aprendizaje (Luzón y Soria, 1999)

Con respecto a la figura del docente, Asensio (2016), empleando las palabras de Martín Martín (2004) y Nunan (1992), determina que este atiende a una serie de factores que pueden intervenir en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que pueden ser: externos (relacionados con el contexto, medio y estado actual del aprendizaje), internos (la lengua nativa, el conocimiento del mundo, cognitivo y metalingüístico) e individuales (edad, inteligencia, personalidad, entre otros).

Por otro lado, concerniente a los enfoques comunicativos, Cassany (1999) nos expone que existen una serie de características psicopedagógicas que resultan interesantes en estos enfoques, las cuales ponen el énfasis en la comunicación y el significado en lugar de a la forma; resultan ser una forma de entrada del input o “caudal lingüístico” para la adquisición de la lengua objeto y la enseñanza de la misma se aborda desde una perspectiva global y no “atómica”, pues resulta más enriquecedor contemplar la lengua en su conjunto que diseccionarla por compartimentos estanco sin vinculación entre sí.

Después de observar en qué consisten los enfoques comunicativos, a que atienden, como se estructuran y la versatilidad que suponen para con la adquisición de la LE, es momento de vincularlo al juego, otro de los temas que consideramos interesante para con el desarrollo de la enseñanza de ELE, pues son numerosos autores los que relacionan el juego como un mecanismo, vehículo o forma de desarrollo de los enfoques comunicativos. Así mismo, la importancia del juego para con la enseñanza de ELE queda reflejada en el MCER (2002) ya que le destinan un apartado al uso del componente lúdico en la enseñanza de ELE y proponen una serie de juegos para desarrollar en el aula que contribuyan a la adquisición del mismo.

Nevado (2008, p.6) apunta que la característica más importante del enfoque comunicativo es “la de proporcionar al estudiante las herramientas necesarias que le permitan desenvolverse en situaciones reales y cotidianas. Aquí es donde tienen cabida (...) el juego”.

Por otro lado, Schiza, Vasilopoulou y Constantinou (2013, p.45) determinan que el enfoque comunicativo acoge también al juego dramático pues “el objetivo principal es la comunicación, la desenvolvura y la interacción de y entre los aprendientes en contextos de cotidianeidad. (...) la semántica y la pragmática, y no solo en torno a los elementos gramaticales y estructurales”. Lo cual nos justifica el carácter globalizador de los enfoques comunicativos, donde se percibe el lenguaje como un todo, y con cada actividad, juego o dinámica abordamos multitud de elementos que lo conforman y que se encuentran vinculados entre sí de forma transversal. Es pues que:

El juego se revela entonces como un importante instrumento y se convierte en los enfoques comunicativos como un recurso habitual en el aula, ya que abordar esas actividades va a permitir desarrollar en el alumno diversas habilidades comunicativas que posteriormente se concretarán en la tarea final. (Lorente y Pizarro, 2012).

Y es que, como bien determina Nevado (2008, p.2): «“se aprende jugando en clase” y no sólo eso, sino que todo lo que genera el juego a su alrededor facilita enormemente el proceso de aprendizaje, [...] potenciando la integración y la cohesión grupal». Pues el alumnado aprende sin proponérselo ya que el juego siempre ha sido asociado a momentos de desconexión, ocio y diversión, no perciben que mientras juegan sus estructuras cognitivas asimilan el contenido educativo que están trabajando durante su realización; además de ser un medio para reducir la ansiedad y el estrés, así como de socialización. Es por ello que “el aprendizaje de E/LE por medio del juego proporciona la ocasión perfecta para usar la lengua en interacciones significativas en aras de la construcción del conocimiento y comprensión de la lengua” (Lorente y Pizarro, 2012).

Lo cual concuerda con Nevado (2008) al exponer que el juego es considerado una parte importante en las clases de ELE ya que supone una gran fuente de motivación para el discente, permitiendo trabajar todas las destrezas que conforman la lengua. Concordamos con esta autora pues se trata de un elemento que es motivador per se, ya que cumple con todos los puntos propuestos por Ausubel (1989) para mantener la motivación en el aula (citado en Vilches, 2011, pp.11-12).

El juego permite al discente investigar sobre aquello que va a aprender para poder resolverlo; permite la manipulación de objetos e ideas con el fin de conseguir nueva información útil; permite la actividad y el movimiento pues requiere de desplazamientos, así como de interacción con otros; permite el desarrollo y la adquisición de conocimientos, pues en edades tempranas podemos enseñar gran cantidad de cosas a

nuestros discentes a través de él; y por último, desarrolla el aumento de la autoestima en los aprendices, pues se ven capaces de solventar situaciones de diversa índole de forma satisfactoria y resolutive.

Aunque todo esto no sería posible sin la figura del docente, como llevamos apuntando a lo largo de este marco teórico, la figura del docente dentro de la enseñanza de ELE y en el enfoque educativo debe ser un guía del proceso de enseñanza-aprendizaje de los discentes, debe dejar a un lado el protagonismo para así conseguir que sea el propio alumno el protagonista de su propio aprendizaje, el encargado de tomar sus propias decisiones y el encargado de su proceso de aprendizaje. A este respecto y como colofón a esta categoría, me gustaría citar las palabras de Lorente y Pizarro (2012) que determinan que el docente:

Debe ser mediador, ser capaz de propiciar un clima de cooperación y respeto que favorezca la interacción entre los participantes. Pero también debe saber ser animador, ser capaz de activar el juego, ceder protagonismo a los estudiantes, pero, sin olvidar su condición de líder del grupo, ya que, su forma de actuar repercute significativamente en el clima del aula y en los procesos del grupo (Dömyei y Malderez, 1999, pp. 182-185).

4.1 4.4. Las aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL).

Son muchos los autores que desde sus perspectivas investigadoras y/o desarrolladoras en sus aulas, abordan esta temática y sobre sus reflexiones estructuraremos esta categoría. Así mismo, consideramos importante su presencia en este trabajo pues las aulas de ATAL, así como los profesionales que desarrollan su labor, tanto dentro como fuera de ellas, realizan una importante labor para con un colectivo estudiantil que precisa de nuevas herramientas, estrategias y conocimientos con los que desenvolverse en una cultura y comunidad que le son ajenas.

Para comenzar, Del Río (2015, p.104) define las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) como programas de enseñanza aprendizaje, donde profesores especializados enseñan español como lengua vehicular y facilitan y contribuyen a “la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados atendiendo a su edad y a su competencia curricular”.

Estas aulas “comenzaron en 1997 como una experiencia piloto, llevada a cabo en Almería, que posteriormente se hizo extensiva al resto de provincias andaluzas” (Castilla, 2011, p.505) y surgen de la necesidad de poder dar una respuesta educativa al alumnado extranjero/inmigrante que comienza a acudir a las escuelas sin conocimiento de la lengua vehicular.

Las aulas de ATAL en Andalucía están reguladas por la Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. Y cabría destacar lo expuesto en su artículo 2.2, donde se invita a desarrollar aspectos fundamentales en el desarrollo de los citados discentes, como son su acogida en el centro, que aprendan español como lengua vehicular y que se mantenga y valore su cultura de origen.

A este respecto, y continuando con la normativa vigente, Goenechea, García y Jiménez (2011, p.2) expresan que la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), contempla las aulas de ATAL como «“programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas” (art.78.2) cuyo desarrollo será “simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje” (art. 79.2)».

Estos autores nos brindan una idea que es clave en la configuración de las aulas de ATAL y es su objetivo fundamental, pues estas aulas pretenden que el alumno que acude con desconocimiento en el lenguaje reciba una atención específica e individualizada que contribuya al desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas, así como su integración en los diferentes contextos con los que interactúe (Del Río, 2015, p.104).

Como bien apuntan algunos autores como Goenechea, García y Jiménez (2011), Castilla (2011), Guerrero (2013) o Porras, García y Cotrina (2009), las ATAL acogen a alumnos escolarizados desde el segundo ciclo de Educación Primaria hasta el último curso de Educación Secundaria Obligatoria y el número máximo de alumnos atendidos es limitado hasta doce. Lo cual significa que dichas aulas de ATAL normalmente atienden a pequeños grupos de alumnos que lo necesiten y, de acuerdo con la normativa anteriormente expuesta, estas aulas se organizan de modo que atiendan a los alumnos la mayor parte del tiempo posible en su aula de referencia, permitiendo la salida del mismo

al aula de ATAL siempre y cuando “*circunstancias especiales en la comprensión y expresión de la lengua española así lo aconsejen*” (Del Río, 2015, p.104); esta permanencia en las aulas de ATAL durará un curso escolar, que en Andalucía puede ser ampliado a dos siempre y cuando sea autorizado por el Servicio de Inspección.

A este respecto la normativa vigente concreta que, en la etapa de Educación Primaria, el alumno no podrá salir del aula un máximo de diez horas, las cuales se amplían a quince horas en la ESO. Además, como determinan Goenechea, García y Jiménez (2011, pp.7-8), existen multitud de estudios realizados que señalan:

Que para el acceso a los contenidos curriculares el aprendizaje de la L2 requiere más de tres años de exposición efectiva a la misma. Obviar este extremo en la política y la práctica de la enseñanza de otro idioma, estaría contribuyendo al fracaso escolar de los estudiantes extranjeros alófonos.

Por otro lado, estos autores anteriormente citados, también hacen alusión a la forma en la que se distribuyen las aulas de ATAL en Andalucía, pues estas pueden ser fijas de algún centro (sobre todo cuando la cantidad de alumnado es elevada) o itinerantes, es decir, el docente especialista en ATAL es el que se desplaza a los centros para atender al alumnado, lo que genera que dicho docente acuda a más de un centro a la semana y ocasiona “problemas con la organización del tiempo, relaciones con los miembros de la comunidad educativa y con el traslado de materiales. (Castilla, 2011, p.506).

Nos resulta relevante destacar en este punto que varios autores consideran que el desarrollo de las aulas de ATAL se produce desde el modelo del déficit (Del Río, 2015; Porras, García y Cotrina, 2009; Guerrero, 2013), pues se busca cubrir las deficiencias lingüísticas del alumnado, apartándolos temporalmente de la acción de las aulas de referencia (en la mayoría de los casos) durante el desarrollo de las áreas instrumentales, de modo que el alumno que acude a ATAL trabaja por mejorar su competencia comunicativa y lingüística en detrimento del resto de conocimientos instrumentales, generándole así deficiencias en dichas áreas así como en la integración social con sus compañeros. En esta línea, Rojas, Cruz, Sayáns y Tatar (2011, p.517) exponen:

No es suficiente con que los ACNEES accedan al aula ordinaria, es necesario eliminar o minimizar cualquier barrera u obstáculo que impida la participación de este alumnado en el mismo en el currículum ordinario y con que su grupo de iguales (p.e. Booth y Ainscow, 2002).

A esto deberíamos sumarle las barreras existentes en cuanto a la organización o desarrollo de estos programas, pues no debiera depender solo del profesional de ATAL,

sino que ha de ser una cuestión que incumba a toda la comunidad educativa, desde los docentes en el centro que atienden a este alumnado hasta sus familias y la posible participación de las mismas en las actividades que se planifiquen.

De igual modo, los docentes que no son especialistas en ATAL requieren de una formación al respecto (Porrás, García y Cotrina (2009), para poder conocer las necesidades de este alumnado e intervenir con ellos del modo más satisfactorio posible; por igual sería interesante negociar la itinerancia de los docentes de ATAL pues como bien determinan Porrás, García y Cotrina (2009, p.23), esta condición de itinerancia “los aboca a desarrollar -casi en exclusiva- acción directa con los y las estudiantes, es uno de los factores decisivos que, por su parte condicionan la posibilidad de desarrollar procesos compartidos y colaborativos de diseño curricular en el aula ordinaria”. En esta línea, sería pertinente tener en cuenta que “mientras la incorporación a las aulas temporales suele estar bien definida por la norma, la integración en el grupo de trabajo del aula ordinaria suele estar confiada al buen hacer del centro y del profesorado (Trujillo 2007)” (Rojas, Cruz, Sayáns y Tatar, 2011, p.521).

Pero cierto es que no todo está perdido, pues todos ellos también apuntan que queda un pequeño atisbo de esperanza siempre y cuando la enseñanza en las aulas de ATAL se aborden desde una perspectiva más inclusiva, pues en dichos casos, dentro del aula de referencia, los alumnos han manifestado mayor interés por participar y aprender la lengua, y se han integrado mejor con sus compañeros; además, han disminuido los problemas conductuales (Guerrero, 2013, p.46).

Coincidiendo con lo expuesto, Goenechea, García y Jiménez (2011, p.9) aportan que cuando el apoyo se realiza en el aula ordinaria se producen mayores resultados pues “en un contexto inclusivo beneficia tanto a alumnado cuya lengua materna es el español como, de manera muy destacada, al alumnado para el que está concebido dicho apoyo”. En dicha línea, Castilla (2011, p.509) apunta que desarrollar los programas de ATAL en el aula de referencia podría ser una forma bastante eficiente y conveniente de destinar recursos educativos y humanos pues se beneficiarían todos los docentes, no solo aquellos para los que se destina el programa, pues “mejoran las relaciones interpersonales y el logro académico, independientemente del contenido de las tareas” (Rojas, Cruz, Sayáns y Tatar, 2011, p.517).

Como hemos podido observar a lo largo de esta categoría, las aulas de ATAL son un universo paralelo dentro de los centros educativos que, por lo general, se desarrolla de

“aquella manera” para poder dar respuesta a las necesidades comunicativas del alumnado inmigrante. Las malas praxis, normalmente por factores como la itinerancia o la falta de recursos materiales o humanos, hacen que el proceso de aprendizaje no sea tan satisfactorio como el esperado. Pero si lo percibimos desde una perspectiva inclusiva, que no integradora, podremos comprobar como los beneficios de los proyectos de estas aulas aumentan exponencialmente en el alumnado objetivo ya que es la interacción entre iguales lo que modifica su ritmo de aprendizaje.

5.1 4.5. La importancia de la cultura e interculturalidad en la enseñanza de ELE.

La última categoría a abordar en este marco teórico se centra en la cultura vinculada a la enseñanza de ELE, pues considero que resulta ser la piedra angular en todo este proceso de adquisición del español como lengua extranjera y que, además, interviene y tiene presencia en cada una de las categorías descritas anteriormente; si bien hemos podido percibir su potencial en lo referente a las teorías socioculturales.

Como veníamos reflejando en las páginas anteriores, no se concibe el aprendizaje de una nueva lengua sin que se contemple el aprendizaje de la cultura sobre la que se sustenta y desarrolla dicha lengua, pues “la cultura es intrínseca a la enseñanza de la lengua” (Álvarez, 2012, p.90) ya que “a medida que vamos adquiriendo competencia lingüística también estamos adquiriendo competencia social y cultural” (Álvarez, 2002, p.126).

Sabemos que la cultura es un componente esencial en todo el entramado que estamos desarrollando, pero ¿qué entendemos por cultura? Esta es una pregunta que se llevan planteando numerosos investigadores, tanto es así que no se llega a establecer una definición concreta y general para todos los ámbitos. Es por ello que López García (2000, citado en Álvarez, 2012), nos arroja un poco de luz a esta cuestión y plantea la definición de cultura en torno a tres líneas: antropológica, sociológica y pedagógica (Álvarez, 2012, p.59).

Centrándonos en la línea sociológica, Álvarez (2012, p.64) define la cultura como un conjunto compuesto por “hábitos y valores adquiridos que se transmiten de unas generaciones a otras, que van evolucionando con el paso del tiempo y que entre sí construyen una cultura única que la distingue de otras culturas pertenecientes a diferentes grupos humanos”.

La clave está en transmitirle a los discentes las estrategias, conocimientos y experiencias necesarias para que ellos mismos sean autónomos y autosuficientes en cuanto a la interacción y el descubrimiento de dichos hábitos y valores descritos por Álvarez (2012), pues así:

El proceso de aprendizaje se convertirá en un proceso de considerar conscientemente lo que para otros es obvio o reconocer que las ideas preconcebidas son distintas, de identificar distintas voces culturales, y por otra parte de releer los signos habituales, de desarrollar una nueva percepción de lo habitual y lo no habitual, será pues un proceso de descubrimiento de los significados y prácticas culturales a través de una negociación de forma que se creará una realidad nueva con los interlocutores. (Peña y Gutiérrez, 2002, pp.924-925).

Habiendo definido que es la cultura, demos un paso más allá, haciendo hincapié en lo expuesto por el Plan Curricular (2006) acerca de desarrollar la competencia comunicativa en el alumnado para que llegue a ser, entre otros, un hablante intercultural; considero interesante definir que es la interculturalidad. De acuerdo con el Diccionario de términos clave de ELE (2008), la interculturalidad es “un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida”.

El intercambio comunicativo e intercultural no pretende fusionar culturas ni someter una cultura a otra, sino que cada individuo con su propia cultura sea reflexivo; y abierto y receptivo a poder comprender y aprender la cultura del otro, para poder establecer relaciones interculturales satisfactorias. En esta línea, el MCER (2002, p.1) argumenta que, desde un enfoque intercultural, se potencia el sentimiento de identidad de los discentes, así como el desarrollo de su personalidad, la cual se construye enfrentándose a *lo diferente*, en lo que a lengua y cultura se refiere.

Esto último va en consonancia con la definición de competencia intercultural planteada por Meyer (1991), el cual la concibe como “la habilidad que posee una persona para actuar de forma adecuada y flexible frente a personas de otras culturas. Durante estos encuentros se estabiliza la propia identidad y al mismo tiempo se ayuda a otras personas a establecer la suya” (citado en Álvarez, 2012, p.123).

Por esta razón, en la enseñanza de ELE, es importante que contemplemos, respetemos y desarrollemos la cultura e identidad del discente, pues va a confluir en él valores positivos de aceptación, mejora de la autoestima e inclusión, sintiéndose valorado y respetado. Por ello, Areizaga, Gómez e Ibarra (2005) apuntan que sería interesante

brindar a nuestros discentes de estrategias, normas o instrucciones acerca de “aprender a aprender” cultura, en lugar de centrarnos en la adquisición de conductas sociales que les eximan del conflicto.

Del Río (2015, p.108) se muestra de acuerdo con lo expuesto al afirmar que debemos esforzarnos como docentes en “el mantenimiento de la cultura de origen del alumnado inmigrante, con el fin de promover el conocimiento y la valoración de las diferentes culturas”. A este respecto, Guerrero (2013, p.49), citando a Muñoz (2004), determina que para poder conseguir la integración (y posterior inclusión) del alumno extranjero en nuestras aulas y centros es necesario partir “de los códigos simbólicos y culturales que estructuran la lengua, los cuales se obtienen fundamentalmente a través del intercambio comunicativo”.

Todo ello contribuye al desarrollo de intercambios satisfactorios y aprendizajes significativos para el alumnado, el cual desarrolla a razón de ellos, cualidades y competencias beneficiosas para con su desarrollo intercultural en nuestro mundo globalizado, un ejemplo de ello es el expuesto por Luis (2020, p.11), citando a García (2003):

Los niños bilingües es que entienden mejor lo que es la diversidad cultural, dado que comprenden que existen diferencias interactivas y diferentes expresiones culturales [...] son más abiertos a entender y aprender nuevas culturas además de ser capaces de diferenciar las interacciones de una cultura.

Como colofón, podemos tomar consciencia de como la cultura y la interculturalidad se constituyen un eje sobre el que gira y se entronca la enseñanza de ELE, donde muestra a cada alumno tal y como es, y lo reta a la adquisición de conocimiento sobre lo desconocido, que posteriormente acabará formando parte de él, brindándole los conocimientos, estrategias y apreciaciones que lo ayuden a reflexionar sobre su cultura, aceptar su identidad, abrir su mente a las nuevas concepciones culturales con las que se relacione y aceptarlas como fuentes de enriquecimiento en sus procesos comunicativos; pues como bien determina Riutort (2012, p.78) “la cultura influye en la comunicación, porque las normas de lo adecuado en cada contexto comunicativo están influidas culturalmente”.

5. METODOLOGÍA

Tras todo lo acontecido hasta ahora, consideramos pertinente enmarcar y definir la metodología sobre la que se estructurará el presente Trabajo Final de Máster. Dicho trabajo parte de la línea de investigación que se encarga del análisis y diseño de materiales. Por ello, consideramos que la metodología más acorde a dicha línea de investigación es la metodología cualitativa. Definimos la metodología cualitativa como aquella que se centra en comprender la realidad desde dentro, desde el punto de vista de sus participantes, partiendo de su contexto y de todos los aspectos y variables que influyen y se interrelacionan con ella (Guerrero, 2016).

En esta línea, Quintana (2006) determina que para el desarrollo de dicha metodología se emplean como estrategias o técnicas la observación, el descubrimiento de conceptos nuevos y razonamiento inductivo, lo cual nos lleva a emplear una metodología inductiva, pues a través de ella el discente obtiene conclusiones a partir de lo que observa y se vuelven generales si validan todos los casos sobre los que se emplean. Este tipo de metodología emplea estrategias de aprendizaje y procedimientos como la observación, la experimentación, la comparación, la abstracción y la generalización (D'Aita, 2014).

Así mismo, tomaremos consciencia acerca del Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lenguas Extranjeras (AICLE), pues se trata de una metodología lingüística que promueve la inmersión del discente en la lengua meta en áreas curriculares comunes como pueden ser ciencias sociales y ciencias naturales, en nuestro caso, a través de la enseñanza de la materia de forma más funcional, pues esta metodología “destaca por su carácter dual, pues pretende promover tanto el aprendizaje del lenguaje como el del contenido” (Wolff, 2012, citado en Macanas, 2014, p.10). Este tipo de metodología no desarrollará en la propuesta didáctica que aquí ofrecemos, pues las condiciones en las que se desarrolla son diferentes a las dadas en AICLE, pero nos servirá como referencia para la misma.

6. ANÁLISIS DE MATERIAL

Antes de proceder con el desarrollo de la propuesta didáctica, consideramos relevante situarnos en los materiales actualmente ofrecidos para la enseñanza de español en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Hemos de anticipar que el análisis de los materiales que se brinda a continuación se basa en el análisis de la primera unidad

de tres libros de texto tanto de Ciencias de la Naturaleza como de Ciencias Sociales, los cuales han sido diseñados para alumnos nativos de español, por ello consideramos recalcar que dicho material no ha sido diseñado para la adquisición del español como lengua extranjera.

Por otro lado, consideramos pertinente destacar el objetivo de dicho análisis, ya que nuestro propósito con el mismo es identificar las potencialidades y posibles mejoras de las unidades didácticas escogidas tanto de Ciencias de la Naturaleza como de Ciencias Sociales, con el fin de poder escoger la que mejor se adapte o resulte del análisis realizado, una de cada área, y adaptarlas al nivel A1, para dar respuesta a las necesidades de nuestro alumnado inmigrante que desconoce el español y se encuentra inmerso en un CEIP y recibe asistencia del docente especialista en ATAL.

Partimos de los análisis e investigaciones realizados por Ezeiza (2009) como referencia para la elaboración y desarrollo del análisis que nos ocupa. De acuerdo con este autor, existe una serie de aspectos a tener en cuenta para poder definir o justificar el tipo de análisis a realizar. Es por ello que consideramos que nuestro análisis presenta un propósito utilitario, ya que pretendemos a partir de este, crear un material que se adapte a las necesidades de nuestro alumnado.

Por otro lado, nuestro análisis es “preactivo”, ya que se ha realizado antes del diseño de la propuesta didáctica. Así mismo, consideramos que nuestro análisis presenta mayor afinidad con la investigación descriptiva de materiales, definida por Ezeiza (2009). Nos centramos en analizar su idoneidad mediante la observación y cuantificación de diversos aspectos mostrados a continuación.

En lo referente a la modalidad de análisis, consideramos que el análisis es “sistemático”, pues hemos elaborado una rúbrica a partir de los preceptos de Ezeiza (2009) como instrumento de evaluación. Dicha rúbrica recogerá aspectos que consideramos relevantes como el grado de contribución al desarrollo de las destrezas lingüísticas, la pertinencia de imágenes, la conciencia sobre la diversidad cultural, la libertad de expresión y aportaciones del alumnado, así como el realce del aducto, entre otros.

En esta misma línea, de acuerdo a lo expuesto por Ezeiza (2009), el punto de vista del presente trabajo es “externo”, debido a que analizamos el material en base al grado de

“congruencia” o idoneidad para con un contexto muy concreto como es el planteado en este trabajo.

Con respecto al foco de análisis, Ezeiza (2009) determina que existen dos categorías, los niveles de análisis y el objeto del mismo. Para ello, expone que dichos niveles se centran en tres cuestiones: que ofrece el material, que exige del alumno y que implicaciones se obtienen con su uso. Por otro lado, el objeto de análisis se centra en los aspectos de los que pretende extraer alguna conclusión: variables contextuales, objetivos y contenidos y procedimientos para su desarrollo.

Lo aquí expuesto se abordará a través de la siguiente rúbrica, la cual se distribuye para la contemplación de las seis unidades didácticas escogidas, tres pertenecientes al área de Ciencias de la Naturaleza y otras tres correspondientes a Ciencias Sociales. Todas ellas pertenecen a las unidades de muestra ofrecidas por las editoriales SM, Santillana y Anaya, las cuales son más populares en los centros públicos de Andalucía. Todas ellas serán evaluadas a partir de los mismos ítems, en un rango de 1 a 5, aunque consideramos pertinente su presentación separada por áreas, para así facilitar el posterior análisis de las mismas.

6.1 Ciencias de la Naturaleza:

Las unidades didácticas a analizar corresponden a temáticas algo dispares, por ello consideramos necesario especificar el contenido de cada una de ellas. La unidad procedente de la editorial SM aborda el tema de los seres vivos: que son, como se clasifican, animales vertebrados e invertebrados y el reino de las plantas (funciones vitales, partes, y clasificación según flores y tallo).

La unidad propuesta por Anaya se adentra en cómo es el cuerpo humano, a nivel externo e interno, diferencia las principales partes del cuerpo, sus principales diferencias y desarrolla o profundiza las tres funciones vitales (nutrición, relación y reproducción), para terminar con las etapas de la vida de un ser humano.

Por último, la unidad didáctica ofrecida por la editorial Santillana nos habla también del cuerpo humano, pero con menos profundidad que la anterior. Se centra en las partes del cuerpo, las principales diferencias y las etapas de la vida. Aborda también la salud y los hábitos de vida saludables, así como la higiene, el ocio y el descanso.

Tabla 1: Rúbrica análisis Unidades Didácticas de Ciencias Naturales. [Elaboración propia].

	1. Nada	2. Apenas	3. Con frecuencia	4. Casi siempre	5. Siempre
ÍTEMS					
	C. de la Naturaleza SM	C. de la Naturaleza ANAYA	C. N. SANTILLANA		
1.Diversidad de actividades	5	3	4		
2.Relación entre las distintas tareas	2	1	3		
3.Presencia de actividades previas de diagnóstico	1	1	3		
4.Tareas de cooperativo	3	3	1		
5.Aplicación experiencial de contenidos	3	3	1		
6.Desarrollo de todas las destrezas lingüísticas	2	2	3		
7.Cantidad y pertinencia de imágenes propuestas	5	5	5		
8.Realce del aducto	4	5	3		
9.Aportación del alumnado	3	2	4		
10.Libertad de elección	4	3	4		
11.Conciencia sobre diversidad cultural	1	3	2		
12.Expresión sobre diversidad cultural	1	1	1		
	34	32	34		

Analizando los ítems uno a uno, descubrimos que hay cierta disparidad entre las unidades seleccionadas. El primero de ellos corresponde a la diversidad de actividades a las que el alumnado se enfrenta, SM alcanza la máxima puntuación pues ofrece un gran abanico de actividades que van desde clasificar, responder a preguntas o identificar verdaderos y falsos, a realizar esquemas, investigar o razonar posibles resultados a hipótesis dadas ("¿qué pasaría si...?"). Por su lado, Santillana ofrece ejercicios escritos, pero también insta al discente a investigar, debatir en el aula y realizar entrevistas o cuestiones a personas externas al aula. Finalmente, Anaya centra sus actividades en la descripción de imágenes, y que el discente dé explicaciones o responda a las preguntas planteadas.

El segundo ítem se corresponde con la relación que se establece entre las distintas tareas, es decir, si los ejercicios o actividades planteados al alumnado presentan un hilo conductor más allá de la teoría ofrecida en la unidad. A este respecto debemos recalcar que la unidad ofrecida por Anaya no presenta dicha relación entre tareas, se limita a agrupar las tareas en pequeños grupos por página sin relación alguna más allá de la teoría. En SM, encontramos algo más de relación al entrelazar el trabajo cooperativo de investigación con la teoría propuesta, no se limita simplemente a tomar la respuesta de la teoría sin más, sino que debe analizar el desarrollo o proceso del experimento realizado por los distintos grupos para poder hallar su respuesta. Por otro lado, Santillana ofrece una mayor relación entre las tareas que las dos anteriores, ya que entre sus páginas se encuentra una lectura y un apartado titulado “Saber Hacer”, donde se demanda que el alumnado planifique su tiempo de ocio; así mismo, hay algunas actividades que agrupan preguntas, las cuales presentan correlación entre sí.

El tercer ítem aborda la presencia de actividades previas de diagnóstico, las cuales entendemos por aquellas actividades que nos ayudan a conocer el conocimiento que posee nuestro alumnado sobre un tema. En las unidades de SM y Anaya, no encontramos actividades de este tipo y en el caso de Santillana, dichas actividades no se encuentran en el interior de la unidad sino en una página previa a esta acogida bajo el epígrafe titulado “Comenzamos”, en este aparecen cuatro actividades de diagnóstico para situar al discente en la materia.

Con respecto al cuarto ítem, las tareas de cooperativo, hemos de reconocer que depende de cómo el docente lo enfoque, es decir, depende de este que solo sea una actividad grupal o bien un trabajo cooperativo. Lo cierto es que encontramos este tipo de tareas en las unidades propuestas por SM y Anaya, y ambas se introducen mediante un taller o un reto. SM organiza a los alumnos en tres grupos mientras que Anaya lo enfoca de un modo más particular. En Santillana no hay presencia alguna de este tipo de tareas.

El quinto ítem se centra en la aplicación experiencial de contenidos, ofrecer a los discentes espacios en el aula y tareas que propicien la experimentación y vivencia de los contenidos. En la edición de Santillana, no encontramos actividades de este estilo. Por otro lado, Anaya ofrece a los discentes la experiencia de poner a prueba sus órganos sensoriales mediante una dinámica que consiste en vendar los ojos de un voluntario y ofrecerle una bolsa llena de objetos, de la cual deberá identificar con el sentido del tacto los objetos que se hallan en su interior.

SM, a modo de tarea cooperativa, divide al grupo clase en tres grupos y cada uno de ellos llevan a cabo tres experimentos: el primero consiste en tapar una parte de una hoja para comprobar la importancia y necesidad de la luz para con las plantas; el segundo experimento consiste en visualizar el fototropismo de una planta y el tercero se centra en el crecimiento de lentejas. Finalmente, cada grupo anota y fotografía todo lo experimentado para compartirlo con sus compañeros.

El sexto ítem aborda el desarrollo de todas las destrezas lingüísticas. Las unidades de las editoriales SM y Anaya prácticamente contribuyen al desarrollo de la expresión escrita y comprensión lectora. En el caso de la unidad de Santillana, se fomenta el desarrollo también de la comprensión oral y expresión oral, ya que propicia el desarrollo de debates.

El séptimo ítem trata sobre la cantidad y pertinencia de las imágenes propuestas, y hemos de reconocer que las unidades didácticas elegidas presentan gran material visual e infografías que contribuyen a una mejor comprensión de su contenido. Nos gustaría recalcar el caso de Santillana, pues es la única unidad en la que se emplean imágenes reales en lugar de ilustraciones.

El octavo ítem está relacionado con el realce del aducto. Entendemos por ello la forma que presentan de realzar, destacar o hacer más llamativo las muestras o el caudal lingüístico de nuestra lengua. De menor a mayor grado, Santillana realza algunos términos con negrita, SM emplea negritas y hace uso de colores más llamativos para realzar sus textos. Anaya, además de usar negritas, esquemas y recuadros, subraya en color fluorescente el contenido más importante.

El noveno ítem se centra en la aportación del alumnado. Se trata de aquellas tareas que requieran de la aportación personal del discente, sus conocimientos previos, emociones, experiencias, entre otros. Anaya aborda este ítem mediante las actividades de evaluación situadas al final de la unidad. SM, además de las actividades de evaluación, añade un apartado titulado “mi diario”, en el cual el alumno debe responder a cuatro cuestiones acerca de lo que ha aprendido, sus logros y emociones. Por otro lado, Santillana en su unidad didáctica recurre bastante a la aportación personal del alumno para conocer su rutina de ocio, hábitos de ejercicio físico, sueño e higiene, entre otros. Así mismo, emplea el método de los seis sombreros para pensar propuesta por Edward de Bono (1933), para ayudar a los discentes en sus intervenciones grupales y tomas de decisiones.

El décimo ítem refiere a la libertad de elección, esto es la libertad que posee el discente de decidir lo que quiere decir y en qué modo decirlo. En Anaya podemos encontrar este ítem mediante la realización del juego de mesa que propone, donde el alumnado debe inventar preguntas y respuestas relacionadas con la teoría dada. SM ofrece mayores oportunidades de elección al posibilitar el desarrollo de experimentos, la investigación y búsqueda de información. En el caso de Santillana, al ser el discente quien cuenta sus experiencias en gran cantidad de actividades, posee dicha libertad para elegir en el modo en que son expresadas.

El undécimo ítem refiere a la conciencia sobre diversidad cultural. Son aquellas actividades que contribuyen a conocer la existencia de una diversidad cultural más amplia de la que encontramos en nuestros barrios, casas o aulas. La unidad didáctica propuesta por SM no hace alusión a este ítem, consideramos que es debido a la temática que aborda. Con respecto a Anaya y Santillana, ambas muestran imágenes e ilustraciones que muestran una gran diversidad cultural, aunque es más predominante en la unidad de Anaya.

Con respecto al último ítem, que aborda la expresión sobre diversidad cultural, consideramos que dicha expresión se entiende como el fomento de propiciar o crear actuaciones que reflejen perspectivas culturales diferentes. En el caso de las unidades aquí analizadas, tememos decir que no hemos encontrado ninguna actividad acorde a este ítem.

Realizando el sumatorio de todos los valores ofrecidos en la tabla inicial, consideramos que las unidades didácticas de SM y Santillana son las unidades que presentan una mejor estructuración de las actividades y propicie un mejor aprendizaje para con nuestros discentes, aunque presentan ciertos aspectos que requieren de mejora, los cuales se atenderán en la siguiente propuesta didáctica. Debido a la temática que aborda cada unidad, nos decantamos por elegir la unidad didáctica de Santillana, ya que consideramos más propicio iniciar el curso escolar con la enseñanza-aprendizaje del *cuerpo humano y la salud*, en lugar de *los seres vivos y el reino de las plantas*.

6.2. Ciencias Sociales:

Las tres unidades didácticas de Ciencias Sociales abordan temas muy dispares, la primera unidad de la editorial SM trata sobre el planeta Tierra y la Luna: como está configurado nuestro sistema solar, los movimientos de nuestro planeta, la sucesión del

día y la noche y de las estaciones del año, así como las fases de la Luna y su relación con las mareas.

Por otro lado, la unidad ofrecida por la editorial Anaya nos acerca a los inicios de la historia, esta corresponde a la unidad 5 de su libro de texto y aborda los diferentes tiempos donde situar los acontecimientos, el tiempo y las fuentes históricas, los museos y monumentos, así como las cinco edades en las que se divide la historia.

Finalmente, la editorial Santillana nos enseña en su primera unidad como es el agua, sus diferentes estados, el cambio entre ellos y el ciclo del agua. También nos habla del aire, porqué es importante, de que está compuesto y su relación con la atmósfera y los fenómenos atmosféricos. Diferencia también entre tiempo y clima y nos habla sobre la contaminación atmosférica y posibles soluciones para reducir su contaminación.

Tabla 2: Rúbrica análisis Unidades Didácticas de Ciencias Naturales. [Elaboración propia].

	1. Nada 2. Apenas 3. Con frecuencia 4. Casi siempre 5. Siempre		
ÍTEMS	 C. Sociales SM	 C. Sociales ANAYA	 C. S. SANTILLANA
1.Diversidad de actividades	5	4	4
2.Relación entre las distintas tareas	3	2	2
3.Presencia de actividades previas de diagnóstico	2	1	3
4.Tareas de cooperativo	3	2	3
5.Aplicación experiencial de contenidos	5	1	4
6.Desarrollo de todas las destrezas lingüísticas	5	5	5
7.Cantidad y pertinencia de imágenes propuestas	5	5	5
8.Realce del aducto	4	5	4
9.Aportación del alumnado	4	3	3
10.Libertad de elección	4	4	4
11.Conciencia sobre diversidad cultural	2	1	2
12.Expresión sobre diversidad cultural	1	1	1
	43	34	40

El primer ítem aborda la diversidad de actividades presente en las unidades analizadas, SM es quien presenta una mayor diversidad al ofrecer al alumnado actividades de pregunta-respuesta, de evaluación final, para pensar, "¿qué pasaría si...?", desarrollo de experimentos, dibujar, investigar, actividades en línea¹, entrevistas, trabajo en equipo entre otros. Con respecto a Santillana y Anaya, presentan una diversidad de actividades similar, destacando para la primera las actividades tituladas "tiempo para hablar" y "veo-pienso-me pregunto"; y para la segunda, las actividades de inferencia de imágenes, trabajo en grupo, digitales y exposiciones grupales.

El segundo ítem alude a la relación entre las distintas actividades, si existe presencia o no de un hilo conductor más allá de la propia teoría (como avecinábamos en el análisis anterior). En este caso, tanto Anaya como Santillana ofrecen correlaciones de actividades en una o dos actividades de toda la unidad. En el caso de SM, existe un mayor número de actividades de este tipo, donde la respuesta de la primera pregunta, encabeza la siguiente pregunta.

El tercer ítem hace referencia a las actividades previas de diagnóstico empleadas para conocer el conocimiento o nivel inicial del discente con respecto a una temática. Anaya no presenta ninguna actividad de este tipo. SM ofrece dos preguntas previas al inicio de la unidad bajo el título: recuerda lo que sabes. En el caso de Santillana, como bien ocurría con su unidad de ciencias de la naturaleza, antes de comenzar la unidad ofrecían unas páginas con preguntas de diagnóstico para focalizar la atención para con el tema.

El cuarto ítem trata sobre las tareas de cooperativo, en esta área se desarrollan en menor medida. Anaya ofrece la exposición de un museo a través de objetos "antiguos" traídos por los alumnos. Santillana propone la realización de un mural del agua y SM plantea la realización de un taller, la creación de un modelo de la Tierra, el Sol y la Luna y el desarrollo de prácticas de movimiento espacial para explicar los distintos movimientos de los cuerpos celestes.

El quinto ítem recoge todas aquellas actividades que permiten la experimentación de los contenidos a adquirir. Anaya no presenta ningún experimento de este estilo, solo se limita a hacer exposiciones con el alumnado acerca de los cambios que se han producido en un objeto por su uso. Por otro lado, Santillana propone dos experimentos

¹¹ A través de la página <http://smmassavia.com>; requiere las claves del libro en línea para su realización.

para trabajar el ciclo del agua y los cambios de estado, uno de ellos es situar un hielo en un vaso con agua fría y otro en un vaso con agua caliente y comprobar que ocurre; otro se centra en dejar un vaso con agua en la ventana y al cabo de las horas verificar que ha ocurrido. En el caso de SM, en cada página hay un experimento diferente, desde hacer modelos, maquetas y planos, a observar la transición del día y la noche con una linterna, representar manipulativamente el eje de rotación de la tierra, entre otros.

El sexto ítem aborda el desarrollo de las destrezas lingüísticas y con estas unidades, se contribuye al desarrollo de todas ya que facilitan la comprensión y expresión escrita, así como la comprensión y expresión oral mediante el desarrollo de trabajos en grupo, tareas de cooperativo, exposiciones en clase, entre otros.

El séptimo ítem refiere a la cantidad y pertinencia de las imágenes propuestas y hemos de reconocer que todas las unidades vistas hasta ahora cumplen satisfactoriamente, ya que en sus páginas abundan ilustraciones, imágenes y ejemplos visuales muy útiles para la comprensión de los conceptos.

El octavo ítem nos habla del realce del aducto y vuelve a ocurrir que la editorial Anaya es quien ofrece un mejor realce, por el uso de negritas, títulos de epígrafe, cuadros resaltados de la teoría y subrayado fluorescente. SM y Santillana, por su parte, ofrecen las negritas, los títulos y los cuadros resaltados, además de emplear pequeños recuadros para organizar la información.

El noveno ítem nos lleva a analizar la aportación del alumnado, esto es, la contribución personal que hace el discente para con la resolución de las actividades. Santillana contribuye a ello mediante un apartado de evaluación personal sobre el progreso de la unidad, titulado “¿cómo lo he hecho?”, donde se abordan cuestiones relacionadas con aspectos a mejorar, nivel de comprensión y adquisición, emociones, entre otros. Anaya ofrece prácticamente lo mismo que Santillana, salvo que su apartado se titula “¿Cómo he aprendido?”. Es el caso de SM el que resulta más llamativo en cuanto a esta cuestión pues presenta una sección llamada “Mi diario” donde el alumno expresa que le ha gustado más de la unidad, cuál es su importancia para nosotros, lo que no le gusta que se desarrolle en clase o lo que le ha parecido más fácil de aprender. Esta editorial recibe mayor puntuación ya que consideramos que profundiza más en la opinión del alumnado con estas cuestiones que lo propuesto por las otras dos editoriales, a pesar de ser una actividad, sección o tarea similar entre ellas.

El décimo ítem abarca la libertad de elección que posee el discente en cuanto a su forma de expresarse mediante el lenguaje. SM ofrece secciones o preguntas como "¿qué pasaría si...?" e imagina, además de aquellas en las que el discente debe dar su opinión o explicar algo con sus palabras. En el caso de la editorial Anaya, se desarrolla mediante la inferencia de imágenes, las actividades de investigación, las exposiciones grupales y la sección "comprende y piensa". Por último, Santillana contribuye a su desarrollo a través de preguntas sobre valores y las secciones "veo-pienso-me pregunto" y "tiempo para hablar".

El undécimo ítem aborda el desarrollo de la conciencia y sensibilización sobre diversidad cultural, mediante el desarrollo de tareas inductivas que lleven al alumno a reflexionar acerca de la diversidad y adoptar una actitud positiva para con la misma. Intuimos que las temáticas desarrolladas no dan pie a poder desarrollar conciencia en cuanto a este aspecto. Sin embargo, solo las editoriales SM y Santillana hacen alusión a la diversidad cultural mediante el uso de ilustraciones o fotografías donde se muestran a personas de distintas culturas y etnias. En la unidad de Anaya no se percibe muestra alguna.

Con respecto al último ítem, que hace referencia a la expresión cultural diversa, es decir, el fomento de actividades donde se propicie la creación o actuación de acuerdo a diversas perspectivas culturales. Hemos de reconocer que no hemos encontrado en las unidades didácticas analizadas, nada que nos sirva para cumplimentar el presente ítem.

Realizando el sumatorio de los valores proporcionados en la tabla inicial, consideramos que la unidad didáctica de SM es la que presenta una mejor composición y facilita el desarrollo del aprendizaje de forma más eficaz para con nuestros discentes, a pesar de presentar ciertos aspectos a mejorar, de los cuales nos haremos cargo en la siguiente propuesta didáctica.

7. PROPUESTA DIDÁCTICA

La presente propuesta didáctica se propone y realiza para estudiantes inmigrantes que se encuentran cursando el tercer curso de Educación Primaria y no dominan el español. Estos alumnos son atendidos por el docente especialista en ATAL, y es esta figura la que nos aconseja y recomienda la elaboración de la presente propuesta didáctica, con el propósito de poder trabajar con este alumnado en un mayor número de áreas

además de Lengua Castellana, y así poder reducir la diferencia producida en su nivel de competencia curricular.

Cómo avecinábamos en el anterior análisis, la propuesta didáctica a desarrollar, partirá de la unidad didáctica de Santillana para el área de Ciencias de la Naturaleza y de la unidad didáctica de SM para el área de Ciencias Sociales, como bases; y de acuerdo a los ítems analizados, ofreceremos una serie de propuestas de mejora y adaptación al nivel A1 de español, para que sean viables en los procesos de enseñanza y aprendizaje para el alumnado objeto de la misma.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) determina que el nivel A1 de español, se concreta para los discentes en relación a cualidades y potencialidades por adquirir y cómo estas se desarrollan mediante la programación gramatical:

<i>Los alumnos que alcanzan un nivel A1:</i>	<i>A nivel gramático:</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ disponen de un repertorio muy limitado, ensayado y organizado léxicamente de frases que se utilizan en situaciones concretas y predecibles; ▪ pueden interactuar de forma sencilla, siempre que el interlocutor colabore; ▪ disponen de recursos que les permiten satisfacer necesidades inmediatas relacionadas con situaciones cotidianas como pedir cosas muy concretas e informarse sobre su ubicación, preguntar por el lugar al que quieren dirigirse, dar información sobre aspectos personales y desenvolverse con cantidades, precios y horarios. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hacen uso de nombres propios y comunes relacionados con periodos temporales. ▪ El género y el número. ▪ Los adjetivos calificativos y gentilicios. ▪ Los determinantes: artículo definido e indefinido, demostrativos, posesivos, cuantificadores y pronombres, relativos e interrogativos. ▪ Los adverbios. ▪ Verbos en presente, infinitivo y participio. ▪ El vocativo. ▪ Los sintagmas: nominales, adjetivales y verbales. ▪ El atributo, objeto directo e indirecto. ▪ Oraciones impersonales con haber, oraciones copulativas. ▪ El uso de pero. ▪ El uso de para + infinitivo.

7.1 Propuesta didáctica para Ciencias de la Naturaleza

La propuesta didáctica que aquí se ofrece, se centra en adaptar el libro digital del alumnado al nivel A1 de español, simplificando su contenido y modificando el lenguaje y su expresión de modo que facilite la comprensión y el entendimiento para los discentes. Estas modificaciones se ofrecen en el Anexo 1 y corresponden a algunas de las páginas con mayor contenido; el resto de ellas no han sido modificadas ya que se considera que el lenguaje empleado puede llegar a ser apto para el alumnado o bien, no serán utilizadas por el mismo, en cuyo caso serán sustituidas por las actividades propuestas.

Así mismo, crearemos con el alumnado un glosario o diccionario visual, que en este caso llamaremos *Pictodictionary*. El alumnado se encargará de anotar las palabras que desconoce en español, traducirlas a su lengua materna y asociar a la misma la imagen correspondiente, pudiendo ser un pictograma, una ilustración o una imagen real. Este *Pictodictionary* se irá completando a lo largo de la unidad didáctica, sirviéndole al alumnado de apoyo, consulta y evaluación. Así mismo, en el caso que a nuestros discentes les cueste encontrar la imagen adecuada o quieran comunicarse con ayuda de pictogramas, pueden hacer uso de Pictotraductor² o AraWord. Hemos realizado una muestra a modo de ejemplo situada en el Anexo 2.

En esta línea, se han escogido videos de la plataforma Youtube que amplían la información ofrecida, así como dotan de ejemplos a los discentes acerca de la materia vista. Del mismo modo, hemos diseñado un Genially, es decir, una presentación dinámica en la plataforma con el mismo nombre acerca de uno de los apartados del tema, titulado “La salud y los hábitos saludables”. En dicha presentación se aborda la información asociada a contenido visual para facilitar su comprensión y, además, finaliza con la realización de un Kahoot, esto es, una página web y aplicación para móvil donde el docente y los alumnos pueden crear preguntas con múltiples respuestas a modo de evaluación, para comprobar lo aprendido. Los enlaces a todo lo aquí expuesto se presenta en el Anexo 3.

Por otro lado, ofrecemos al alumnado una serie de dinámicas que favorezcan la interacción con sus compañeros, el trabajo en equipo y cooperativo, mediante diferentes agrupamientos. Las dinámicas ofrecidas son las siguientes:

1. Juguemos a quién es quién.

Esta dinámica se debe realizar durante la explicación de la página 15 de la unidad didáctica, donde se aborda las diferencias físicas entre personas. El alumnado se distribuye por parejas y cada uno escribe el nombre de algún compañero en un Post-it y lo pega en la frente de su pareja. La dinámica consiste en intentar adivinar, mediante preguntas, la persona que tiene tu Post-it sin verlo.

² Este es el enlace a Pictotraductor: <https://www.pictotraductor.com/?fcb=2>

Tendrá una duración aproximada de 10-15 minutos y el alumnado para el que se realiza la adaptación contará con la siguiente guía para que se familiarice con los términos y la dinámica no le resulte frustrante.

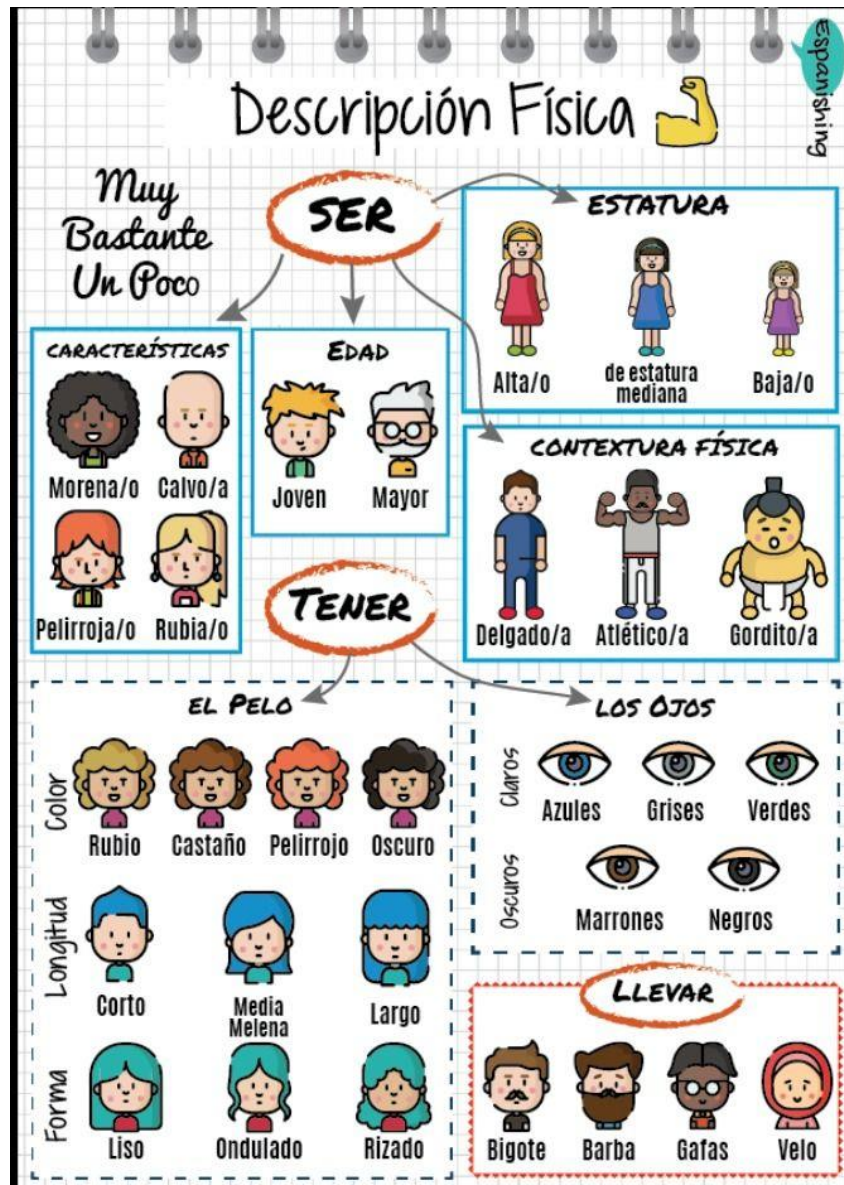


Ilustración 1: Infografía de la Descripción Física en la clase de ELE A1.

2. Los juegos del mundo.

Esta actividad conviene realizarla junto con la explicación de la página 17 de la unidad didáctica. En dicha página se solicita al alumnado la realización de un libro de juegos de los mayores, pero iremos un paso más allá, al plantear mediante trabajo cooperativo, que el alumnado, distribuido en pequeños grupos de cuatro integrantes,

realicen una investigación sobre los diferentes juegos que se practican en las diversas culturas y partes del mundo.

Se le asignará un continente a cada grupo y deberán realizar un documento con ilustraciones y/o presentación que luego expondrán en el aula y el cual se facilitará al profesor de educación física para su posterior realización. Todos los documentos entregados se unificarán, a modo de libro, el cual estará disponible en el aula para su consulta. La realización de esta dinámica tendrá una duración de 20 minutos durante seis sesiones, las dos primeras de indagación, la tercera y cuarta de maquetación y estructuración del trabajo, y las dos últimas de presentación al grupo clase.

Tras cada presentación, el alumnado dará su feedback a los compañeros, opinando acerca de que les ha parecido, cuál les gusta más o comentar acerca de algún juego típico que conozcan y aún no se haya mencionado.

3. La importancia de lavarse las manos.

Para concienciar a nuestros alumnos sobre la importancia de mantener una buena higiene, les propondremos hacer un experimento en clase, el cual consiste en verter pimienta negra sobre un plato hondo con agua. La dinámica consiste en ver la importancia del jabón y su poder limpiador, pues si tocamos el agua, no ocurrirá nada, pero si ponemos una gota de jabón sobre el dedo de nuestro alumnado y este toca el agua, la pimienta se alejará a los márgenes del plato dejando el agua del centro (donde el jabón ha entrado en contacto) limpia.

Realmente este experimento justifica la tensión superficial del agua, pero nos parece idóneo para introducir la importancia de la higiene. Es por ello que esta dinámica debe desarrollarse tras la explicación de la página 19 de la unidad didáctica de Santillana.

7.2 Propuesta didáctica para Ciencias Sociales

En esta propuesta didáctica, al igual que ocurría con la de Ciencias de la Naturaleza, recurrimos a la adaptación del libro digital al nivel A1, con el propósito de facilitar la comprensión del alumnado. Apostamos por la modificación de aquellas páginas con mayor contenido, ya que el resto de las pertenecientes a la unidad didáctica se encuentran expresadas de forma apta para este alumnado o, no serán empleadas por

este al ser sustituidas por las actividades que se advienen. Esta adaptación se encuentra expuesta en el Anexo 4.

Así mismo, daremos uso al Pictodictionary, pues consideramos que es una buena propuesta ya que ofrece al alumnado la libertad de crear su propio glosario y añadir todos aquellos términos e imágenes que desconocen, para así tenerlo disponible y servirle durante su proceso de enseñanza aprendizaje. Una muestra de ello se ofrece en el Anexo 5, y hemos de añadir, como en la propuesta anterior, el uso de Pictotraductor y Araword, ya que consideramos que son una gran propuesta online como procesadores de texto e imágenes, muy útiles para la comunicación de nuestros discentes.

En adición, visionaremos con nuestro alumnado una serie de videos de Youtube, donde se explica de forma gráfica y sencilla como está compuesto el sistema solar, sus componentes y algunas curiosidades; así como los movimientos de rotación y traslación de nuestro planeta y lo que ello produce y repercute en nuestra vida. De igual modo, nos adentraremos en Scope, una página web que nos permite ver en tres dimensiones, los planteas que componen nuestro sistema solar y nos aporta información para profundizar, en cuanto a sus estructuras, dimensiones, enciclopedia del mismo, órbita en la que se encuentra y visitarlo de cerca; al igual que una visión del cielo nocturno desde los mismos.

Además, realizaremos en clase todos los experimentos propuestos en la unidad como el del eje de rotación, el de la sucesión de los días y las noches, el movimiento de rotación de la Luna alrededor de la Tierra, entre otros; y resolveremos juntos un Quizizz que hemos creado para la ocasión. Consiste en un test de preguntas rápidas donde el alumnado, en pequeños grupos de cuatro, deben negociar sus respuestas, para hacerlo más dinámico.

A todo ello, a modo de dinámica, añadiremos la realización de una exposición con las diferentes maquetas sobre la Tierra, el Sol y la Luna que realizarán los alumnos por parejas, fomentando así el trabajo cooperativo. Ellos mismos se encargarán de organizarse de modo que todos puedan participar y exponer su maqueta.

Finalmente, contaremos con la página web de Cokitos, donde se ofrecen multitud de juegos en línea para afianzar los conocimientos en este tema, de forma dinámica y divertida. Los enlaces a todo lo descrito en esta propuesta, se encuentran referenciados en el Anexo 6.

8. CONCLUSIONES

En un mundo globalizado donde el conocimiento de diferentes idiomas es esencial para el desarrollo personal y social, resulta una cuestión actual y de interés el poder brindar dicho conocimiento al alumnado inmigrante que acude a nuestras aulas, desde una perspectiva inclusiva y propiciar su desarrollo en un mayor número de áreas, como en este caso, las ciencias sociales y de la naturaleza.

Al inicio del presente trabajo ofrecíamos una serie de objetivos de partida, los cuales procedemos a abordar para concretar así si han sido cumplidos y en que medida. Como objetivo general, nos proponíamos profundizar acerca de la enseñanza de lengua extranjera dirigida a discentes que cursan la etapa de educación primaria, y posteriormente desarrollar una propuesta didáctica acorde a sus necesidades. Consideramos que este objetivo ha sido cumplido, pues hemos investigado acerca de diversos aspectos relacionados con la enseñanza de ELE, para poder obtener una visión más especializada en este tema y poder analizar así los materiales empleados en las aulas, de los cuales derivan las propuestas didácticas expuestas, las cuales han sido adaptadas y complementadas para poder dar respuesta a las necesidades comunicativas del alumnado inmigrante.

Por ello, centrándonos en los objetivos específicos, consideramos que el primer objetivo, el cual versa sobre la recopilación de bibliografía actual sobre la enseñanza de ELE en Educación Primaria, ha sido cumplido en menor medida debido a su amplitud, pues a pesar de leer, analizar y reflexionar acerca de un gran bagaje de bibliografía de diversa temática concerniente a la enseñanza de ELE, no hemos podido abarcar toda la bibliografía existente.

Con respecto al segundo objetivo específico, referente al análisis de materiales didácticos ya existentes para la enseñanza de ELE destinada al alumnado de Educación Primaria; hemos de resaltar que, para las áreas de ciencias de la naturaleza y ciencias sociales, no existen materiales didácticos específicos para ELE, es por esta razón que decidimos realizar dicho análisis con las unidades didácticas de muestra de tres editoriales empleadas en las aulas andaluzas, el cual hemos realizado basándonos en los conocimientos y experiencia de Ezeiza (2009). Por ello consideramos que este objetivo ha sido cumplido a pesar de esta matización.

El siguiente objetivo se focaliza en la investigación sobre las aulas de ATAL, su funcionamiento y teorías relacionadas con la misma. Con respecto a este objetivo, consideramos que ha sido cumplido, pues hemos partido de la información expuesta por autores como Del Río (2015), Rojas, Cruz, Sayáns y Tatar (2011), Goenechea, García y Jiménez (2011), Guerrero (2013) o Castilla (2011), entre otros; y hemos llegado a comprender en mayor profundidad cuales son los entresijos que componen a las aulas de ATAL, como se organizan, quien es el alumnado objeto de las mismas o qué se trabaja en ellas. Pero nos ha llamado la atención un aspecto que destacan todos estos autores y es que el profesional especialista de ATAL prácticamente se encuentra solo en cuanto a la enseñanza del español al alumnado inmigrante, ya que no cuenta con el apoyo y la coordinación por parte del resto de docentes que atienden a dicho alumnado. Es por ello que consideramos a la figura del profesional de ATAL como esencial y piedra angular de este proceso de enseñanza de ELE para con el alumnado inmigrante en las aulas de la etapa de educación primaria.

Así mismo, el último objetivo centra su atención en definir posibles intervenciones en base a la información obtenida, y consideramos que ha sido cumplido en gran medida. Toda la información aquí expuesta tanto en el marco teórico como en la metodología y el análisis de las unidades didácticas, nos lleva a desarrollar una propuesta didáctica para cada una de las áreas mencionadas. Dichas propuestas han sido elaboradas tratando de ser fieles a la realidad del aula y respetando el material empleado en las mismas. No obstante, consideramos que requería de cierta adaptación, como la adición del componente lúdico a través de la realización de trabajos cooperativos, experimentos o resolviendo actividades de contenido multimedia. Es por ello que creemos que los materiales aquí ofrecidos son adecuados para este alumnado puesto que favorece su comunicación y adquisición lingüística, ofrecen los contenidos a través de diferentes vías, se apoya en imágenes, ilustraciones y pictogramas que contribuyen a una mayor comprensión de los contenidos, así como la oportunidad de interrelación, exposición, investigación y creación de murales, experimentos, juegos, entre otros.

En esta línea, la propuesta didáctica se desarrolla con la intención de dar respuesta a la demanda idiomática del alumnado desde un punto de vista inclusivo, propiciando el desarrollo del discente en estas áreas como un miembro más del grupo a pesar del hándicap al que se enfrenta, es por ello que proponemos diferentes agrupamientos para facilitar la inclusión de los estudiantes y generar así relaciones sociales con sus

compañeros; además de sentirse útil y comprobar que todo su esfuerzo es considerado y reconocido por el grupo clase y por sí mismo, haciéndoles ver cuán capaces son de afrontar todos los retos que se les presenten.

Para concluir, consideramos relevante expresar nuestras pretensiones para con este trabajo, pues intentamos comprender la situación del alumnado inmigrante y del docente especialista en ATAL ya que, como avecinábamos anteriormente, resulta ardua y solitaria. Por ello nuestra intención es abrir nuevas miras en cuanto a estos protagonistas y tender puentes dentro de la comunidad educativa, para que la educación que reciban los discentes inmigrantes se desarrolle desde la inclusión, ofreciéndole diversas experiencias y recursos que posibiliten su inclusión en el aula y en el centro; así como implicar a todo el profesorado del centro en la educación de este alumnado, pues juntos lograremos que su presencia en la escuela sea más gratificante y su aprendizaje más enriquecedor.

9. BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (2008). «*Competencia sociolingüística*». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el día 1 de octubre de 2021, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociolingustica.htm
- (2008). «*Interculturalidad*». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el día 3 de octubre de 2021, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm
- (2008). «*Lengua materna*». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el día 27 de septiembre de 2021, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguamaterna.htm
- ÁLVAREZ, Amelia. y DEL RÍO, Pablo. (1990). Aprendizaje y desarrollo: la teoría de la actividad y la Zona de Desarrollo Próximo. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación* (págs. 93-119). Madrid: Alianza Editorial.
- ÁLVAREZ BAZ, Antonio. (2002). La interculturalidad en la clase de ELE. Estudio de campo. En *El español, lengua de mestizaje y la interculturalidad, actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. ASELE: Murcia, 2-5 de octubre de 2002. Págs. 120-129. https://www.segundaslenguaseinmigracion.com/Actas_Congresos/ASELE.pdf
- (2012). *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes*. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. <https://hera.ugr.es/tesisugr/21081955.pdf>
- ALLAGA UGARTE, Rosa (2008). Aprendizaje integrado de contenidos y lengua (AICLE). *Revista Electrónica d'investigació i innovació Educativa i Socioeducativa*, vol. 1, n. 0. Págs. 129-138. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/5769/01220093000045.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- ANTÓN, Marta. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *RESLA*, 23, págs. 9-30.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3897521.pdf>
- AREIZAGA, Elisabet, GÓMEZ, Inés e IBARRA, Ernesto. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de Psicodidáctica Año 2005. Vol.10. N° 2.* págs. 27-46.
<https://www.redalyc.org/pdf/175/17510204.pdf>
- ASENSIO PASTOR, Margarita Isabel. (2016). Enseñar español como lengua extranjera a niños: aportaciones teórico-prácticas. *Lenguaje y Textos*, 44, págs. 95-105.
<https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/80285/6983-24464-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- AUSUBEL, David P., NOVAK., Joshep D., y HANESIAN, Helen. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BARÓN BIRCHENALL, Leonardo. y MÜLLER, Oliver. (2014). La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad. *Lenguaje*, 2014, 42 (2), págs. 417-442.
<https://pdfs.semanticscholar.org/fba0/b29f1ecb3b9bf964736ca2f9dd7cc8d2aad5.pdf>
- CASTILLA SEGURA, José. (2011). Las ATAL: una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (págs. 503-512). Granada: Instituto de Migraciones.
- CALLEGARI, Marília Oliveira Vasques. (2007). Reflexiones sobre el modelo de adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen – Un puente entre la teoría y la práctica. *Revista electrónica E/LE Brasil*, n. 5, febrero de 2007.
<https://docplayer.es/2363164-Propuesto-por-krashen-para-despues-detenernos-mas-detalladamente-en.html>
- CASSANY, Daniel. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura*, 36-37. págs. 11-33.
https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21223/cassany_enfoques.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- CONTRERAS SALAS, Olga Lucía. (2012). Stephen Krashen: sus aportes a la educación bilingüe. *Rastros Rostros*, vol. 14, n. 27, págs. 123-124. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6515551.pdf>
- D'AITA, Ornella. (2014). *La metodología inductiva y el enfoque por tareas para la enseñanza del presente en la asignatura de inglés, en primero de la Educación Secundaria Obligatoria del centro concertado Escola Virolai de Barcelona*. [Trabajo Final de Máster, Universidad Internacional de la Rioja]. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2985/Ornella_D%27Aita.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- DEL RÍO, José Luis. (2015). *Evaluación de las posibilidades educativas del aula ATAL en los centros escolares de Málaga. Estudio de casos*. [Tesis Doctoral, Universidad de Málaga]. https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/10575/TD_Del_Rio_Fernandez.pdf?sequence=1
- EZEIZA RAMOS, Joseba. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: Algunas claves para la formación del profesorado. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, n. 9, 2009. <https://marcoele.com/descargas/9/ezeiza1.pdf>
- GOENECHEA PERMISÁN, Cristina, GARCÍA FERNÁNDEZ, José Antonio. y JIMÉNEZ GÁMEZ, Rafael Ángel. (2011). Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados. Estudio comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (Aulas de Enlace). *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol. 15, n. 3 (diciembre 2011). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL4.pdf>
- GUERRERO BEJARANO, María Auxiliadora. (2016). *La investigación cualitativa*. *INNOVA. Ressearch Journal (febrero 2016) Vol. 1, n. 2*. Págs. 1-9. <https://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/3645/3/document.pdf>
- GUERRERO VALDEBENITO, Rosa María. (2013). Integración sociocultural y enseñanza del español en Andalucía Aplicación del programa Aulas Temporales de

- Adaptación Lingüística (ATAL). *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, n. 142, 2013. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400004
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca nueva.
- LINARES, Aurèlia Rafael. (2007-08). Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vigotsky. *Master de Paidopsiquiatria. Modulo I*, bienio 07-08. http://www.paidopsiquiatria.cat/FILES/TEORIAS_DESARROLLO_COGNITIVO_0.PDF
- LOMAS, Carlos. (ed.) (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- LORENTE FERNÁNDEZ, Paula y PIZARRO CARMONA, Mercedes. (2012). El juego en la enseñanza de español como lengua extranjera. Nuevas perspectivas. *Revista de estudios filológicos*, n. 23, Julio 2012. https://www.um.es/tonosdigital/znum23/secciones/estudios-14-el_juego.htm
- LUIS RODRÍGUEZ, Oriol. (2020). La importancia de la literatura para la enseñanza de la lengua extranjera en la educación primaria. [Trabajo Final de Grado, Universidad de la Laguna]. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/19726>
- LUZÓN ENCABO, José María y SORIA PASTOR, Inés. (1999). El Enfoque Comunicativo en la Enseñanza de Lenguas. Un Desafío para los Sistemas de Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Vol. 2, n. 2, diciembre de 1999. http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20686/enfoque_comunicativo.pdf
- MACANAS, María Alfonso (2014). Definición, fundamentación y principales agentes de AICLE en la educación primaria. [Trabajo Fin de Grado]. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2532/alfonso.macanas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. (2007). Adquisición de segundas lenguas y sociolingüísticas. *Revista de educación*, 343. Mayo-agosto 2007, págs. 55-70. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re343/re343_03.pdf

- NEVADO FUENTES, Charo. (2008). El componente lúdico en las clases de ELE. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, n. 7, julio-diciembre, 2008, págs. 1-14. https://marcoele.com/descargas/7/nevado_juego.pdf
- NAZARENO MOSQUERA, Jenny Margarita. (2018). La teoría de la educación como eje potencializador de la calidad educativa en el nivel inicial. [Examen complejo, Universidad Técnica de Machala]. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/12178>
- ORDOBÁS OLLERO, María Mercedes (2015). Metodología AICLE en Educación Primaria: Diseño Curricular en el Área de Educación Física. [Trabajo Fin de Grado. Campus de Huesca] <https://zaguan.unizar.es/record/31790/files/TAZ-TFG-2015-1342.pdf>
- PATO, Enrique y FANTECHI, Giancarlo. (2012). Sobre los conceptos de lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2). *Relingüística aplicada*, n. 10, diciembre 2011-mayo 2012. <http://relinguistica.azc.uam.mx/no010/a11.htm>
- PEÑA CALVO, Alicia. y GUTIÉRREZ ALMARZA, Gloria. (2002). La interculturalidad y el desarrollo de actividades interculturales para estudiantes principiantes de ELE. En *El español, lengua de mestizaje y la interculturalidad, actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. ASELE: Murcia, 2-5 de octubre de 2002. Págs. 921-938 http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/Actas_Congresos/ASELE.pdf
- PORRAS VALLEJO, Ramón, GARCÍA GARCÍA, Mayka y COTRINA GARCÍA, Manuel. J., (2009). Posibilidades y límites del programa de ATAL en el marco de una escuela inclusiva. El caso de la provincia de Cádiz. *Revista Educación Inclusiva*, Vol. 2, n. 1. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3011847.pdf>
- QUINTANA PEÑA, Alberto. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) (2006). *Psicología: Tópicos de la actualidad*. Lima UNMSM.
- RIUTORT CÁNOVAS, Antonio. (2010). *La competencia comunicativa intercultural en el aula de español de los negocios. Análisis de materiales para su enseñanza*. [Tesis Doctoral, E.T.S.I. Montes (UPM)]. https://oa.upm.es/10621/1/ANTONIO_RIUTORT_CANOVAS_1.pdf

ROJAS TEJADA, Antonio J., CRUZ DEL PINO, Raquel M., SAYÁNS JIMÉNEZ, Pablo y TATAR, Moshe. (2011). El profesorado del programa ATAL: ¿innovador o tradicional? En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (págs. 517-522). Granada: Instituto de Migraciones. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4033092.pdf>

SCHIZA, Elena, VASILOPOULOU, Stravroula y CONSTANTINO, Emmanouel-Marinos. (2013). El juego dramático en la enseñanza de ELE para niños. En *V Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre*, 13 -15 de junio de 2013. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5147366&orden=1&info=link>

VILCHES FURIÓ, Marcela. (2011). *El desafío de motivar a los alumnos de ELE. Análisis comparativo de dos manuales de enseñanza de ELE en torno a estrategias de aprendizaje de lengua, destrezas de lengua y motivación*. [Tesina, Universidad de Gotemburgo]. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/26151/1/gupea_2077_26151_1.pdf

Legislación consultada:

ORDEN DE 15 DE ENERO DE 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.

Unidades didácticas analizadas:

AA. VV. (2019). 1. El cuerpo humano y la salud. *Ciencias de la Naturaleza 3 Primaria (Grazalema)*. Editorial Santillana, <https://back-edupack.santillana.es/file/repository/934153.pdf>

— (2019). 1. Necesitamos el agua y el aire. *Ciencias Sociales 3 Primaria (Grazalema)*. Editorial Santillana. <https://back-edupack.santillana.es/file/repository/934444.pdf>

BENÍTEZ OREA, José Kelliam; CANO CARRETERO, José Alberto; FERNÁNDEZ FRIERA, Eduardo y BUSTOS JIMÉNEZ, Antonio. (2018). 5. Cómo saber lo que ocurrió. *Ciencias Sociales 3*. Editorial Anaya. https://piezaapieza.anayaeducacion.es/descargas/anaya_educacion/demos/8385189_DLBA.pdf

GÓMEZ GIL, Ricardo y VALBUENA PRADILLO, Rafael (2019). 1. Así somos. *Ciencias de la Naturaleza* 3. Editorial Anaya. https://piezaapieza.anayaeducacion.es/descargas/anaya_educacion/demos/8385188_DLBA.pdf

NAVARRO ELBAL, Alberto; LÓPEZ, Sergio; SORIA TOSANTOS, Alicia; PÉREZ JIMÉNEZ, Mar; FERNÁNDEZ CAMPOS, Adela; GONZÁLEZ MENDIZABAL, Irene y NÚÑEZ FERNÁNDEZ, M^a Carmen. (2018). 1. Los seres vivos. *Ciencias de la Naturaleza. 3 Primaria*. Mas Savia. Andalucía. Equipo Editorial SM. https://comprosf.gruposm.com/webpack/assets/files/185331_libro_008-019_ud01_savia.pdf

PÉREZ BRAVO, José Luis; GÓMEZ NEGRETE, María; FERNÁNDEZ CAMPOS, Adela; GONZÁLEZ MENDIZABAL, Irene; GRISALEÑA URRECHO, Jesús; NÚÑEZ FERNÁNDEZ, M^a Carmen y PÉREZ GÓMEZ, M^a Mar. (2018). 1. Nuestro planeta y la Luna. *Ciencias Sociales. 3 Primaria*. Mas Savia. Andalucía. Equipo Editorial SM. https://comprosf.gruposm.com/webpack/assets/files/186749_libro_008-027_ud01_savia.pdf

Imágenes:

ESPANISHING. (visto el 27 de octubre de 2021). Infografía de la Descripción Física en la clase de ELE A1. Pinterest. [Imagen]. <https://www.pinterest.es/pin/860398703794539516/>

El cuerpo humano

Nuestro cuerpo

El cuerpo humano tiene tres partes:

La **cabeza**. Tiene la cara en la parte delantera.

El **tronco**. Está formado por el **tórax**, que es la zona del pecho, y por el **abdomen**, que es la zona de la tripa.

Las **extremidades**. Tenemos dos tipos: las superiores y las inferiores.



COMPARO Y CONTRASTO

Analiza la imagen.

Explica los parecidos y las diferencias entre las partes del cuerpo de la niña y su gato.



Las etapas de la vida

Todas las personas pasamos por cuatro etapas en nuestra vida: la **infancia**, la **adolescencia**, la **edad adulta** y la **ancianidad**.



La **infancia**. Es la etapa en a que **más crecemos**. Un bebé recién nacido necesita de otras personas para vivir, se alimentan de leche y nacen sin dientes, pero les crecen poco a poco.



La **adolescencia**. Es la etapa que dura de los 12 a 16 años, donde el **cuerpo y la mente evolucionan**. Aparecen diferencias entre el cuerpo de chicos y chicas.

A los chicos les cambia la voz y les crece más vello. A las chicas les cambia la forma corporal y los senos.

Los adolescentes son más **independientes** y tienen **gustos personales**.



La **edad adulta**. El cuerpo está desarrollado y listo para la **reproducción**. Las personas adultas cambian lentamente en esta etapa y dejan de crecer.

Están preparadas para aceptar **responsabilidades** como el trabajo, el cuidado de los hijos, etc.

65

La **ancianidad**. El cuerpo pierde parte de su fuerza y resistencia. El pelo cambia su color a blanco y aparecen arrugas en la piel.

Las personas ancianas han vivido muchas **experiencias**. ¡Podemos aprender mucho con ellos!



ACTIVIDADES

1 Contesta.

- ¿Cuántos años tienes?
- ¿En qué etapa estás?
- ¿Y tu profesora o profesor?

2 TIEMPO PARA ESCRIBIR.

Pregunta a algunas personas mayores a qué jugaban en su niñez. Elabora un informe que se titule *Los juegos de los mayores*.

La higiene

La **higiene** es la **limpieza y aseo** de nuestro cuerpo, los alimentos y objetos que nos rodean. La higiene es un **hábito** que evita enfermedades.

Medidas de higiene:

- **Ducharse** todos los días.
- Lavarse las **manos**.
- Cepillarse los **dientes** después de comer.
- Lavar bien los **alimentos**.

La salud implica el cuidado del cuerpo y la mente. Hay que realizar ejercicio físico, cuidar la postura y mantener la higiene.

OBSERVA Y DESCUBRE



- ¿Qué deberían hacer estas niñas cuando terminen de jugar? Explica por qué.

ACTIVIDADES

- 1 ¿Por qué es importante mantener una postura correcta? ¿Crees que deberías mejorar tu postura?
- 2 Las personas sedentarias son aquellas que hacen poco o ningún ejercicio.
 - ¿Qué beneficios aporta el ejercicio físico?
 - ¿Qué ejercicios realizas tú para cuidar tu cuerpo?
- 3 Lavarse los dientes es un hábito de higiene.
 - ¿Por qué es importante cepillarse los dientes?
 - ¿En qué momentos es recomendable hacerlo?
 - Explica cómo lo haces.



11. ANEXO 2: PICTODICCIONARIO

Aquí se ofrece un ejemplo donde suponemos que el alumno que lo elabora es hablante nativo de inglés.

Torso

Trunk



Ilustración 6: Fotografía de un torso.

Higiene

Hygiene



Ilustración 7: Ilustración que representa diferentes hábitos de higiene.

Ocio

Free time



Ilustración 8: Personas pasando su tiempo libre en el cine.

12. ANEXO 3: ENLACES DE INTERÉS

BABYRADIO. (4 de junio de 2014). *Aprende las partes del cuerpo. Recurso para niños* [Video]. Youtube. https://youtu.be/cZP7LdK_DaY

SMILE AND LEARN. (22 de agosto de 2018). Las partes del cuerpo humano para niños. Vídeos educativos para niños [Video]. Youtube. <https://youtu.be/ppUnmAvLhwE>

HIJANO MARTÍN, María Eugenia. (27 de octubre de 2021). La salud y los hábitos de vida saludables. Genially. <https://view.genial.ly/6177e041a4b4040def503e33/interactive-content-genially-sin-titulo>

1
El sistema solar

1

Nuestro planeta y la Luna



En esta unidad, vamos a:

Comprender cómo se mueven la Tierra y la Luna.

- ¿Por qué hay día y noche?
- ¿Por qué hace calor en verano y frío en invierno?

Representar la Tierra y orientarnos.

- ¿Cómo podemos dibujar toda la Tierra en un papel?
- ¿Cómo salimos de un bosque si estamos perdidos?

smMasSavia.com

Lo que ya sé.

2 ¿Qué es la órbita de un planeta?

Nos activamos

6) 1 PIENSA en estas cuestiones sobre el Sol en tu equipo.

- El Sol es una estrella. ¿Por qué no vemos las demás estrellas de día, pero sí el Sol?
- ¿Dónde está el Sol por la noche?



Comprendemos

Las estrellas son astros que están muy lejos, por eso nos llega poca luz. El **Sol está más cerca**, por eso su luz es tan fuerte que no nos deja ver las demás estrellas.

¿Qué es el Sol?

El Sol es una estrella. Las estrellas son esferas gigantes que tienen luz propia y calientan. El Sol nos da la luz y el calor necesarios para la vida.

¿Qué es la Tierra?

La Tierra es un planeta. Los planetas tienen una forma casi esférica y giran alrededor de una estrella. El recorrido que hacen es la órbita. La Tierra recorre su órbita alrededor del Sol.

2 ¿Qué es la órbita de un planeta?

2 ¿Qué es la órbita de un planeta?

Ilustración 9: Adaptación de la página 8 de la unidad "Nuestro planeta y la Luna" de la editorial SM.

La Tierra rota sobre sí misma

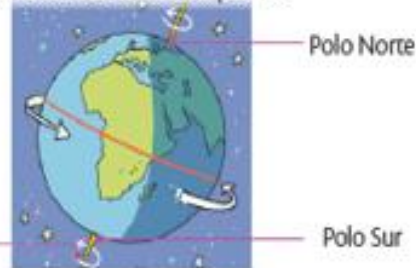
La Tierra gira sobre sí misma en su **movimiento de rotación**, este se parece al de una peonza.

La Tierra gira alrededor de un **eje de rotación**, **imaginario** y ligeramente **inclinado**, que une el Polo Norte con el Polo Sur.



La peonza rota sobre un eje.

La Tierra rota como una peonza.



3 Completa la frase en tu cuaderno:

La Tierra gira sobre su ******* en el movimiento de *******.

- ▶ La Tierra gira sobre sí misma. Este es el movimiento de rotación.
- ▶ El eje de rotación es la línea imaginaria que atraviesa la Tierra desde el Polo Norte al Polo Sur.

Aplicamos

4 **EXPLICA** en qué se parece el movimiento de rotación de la Tierra al giro de una peonza.

5 **EXPERIMENTA**. Haz una bola con plastilina y atraviésala con un palillo. Gírala lentamente. Responde a estas preguntas y luego compara tus respuestas con tu compañero y comprueba que estáis de acuerdo.

- a. Explica cuál es el eje de rotación.
- b. ¿Cuál sería el Polo Norte de la bola? ¿Y el Polo Sur?

Guarda la bola con el palillo para la próxima clase. La volveremos a utilizar.



3 De día y de noche

Nos activamos

- 1 **EXPERIMENTA.** Vamos a volver a usar la bola con un palillo de la clase anterior. Ahora ilumina la bola con una linterna y gírala lentamente.

Si la bola representa la Tierra, ¿en qué lado es de día? ¿En qué lado es de noche?



Comprendemos

Donde da la luz es de día, en el otro lado es de noche.

El día y la noche se suceden

La Tierra gira y **tarda 24 horas** en completar el **movimiento de rotación**, eso es un **día completo**.

Los rayos de Sol no llegan igual a todas las partes del planeta. En la parte iluminada es de **día** y en la que no recibe luz es de **noche**.



- 2 Explica, con ayuda del dibujo, por qué el día sigue a la noche.

4 El viaje de la Tierra alrededor del Sol

Nos activamos

¿Cuál es el vehículo más rápido en el que has viajado?

No es un coche ni un avión. ¡Es la Tierra! La Tierra se mueve alrededor del Sol a una velocidad enorme. ¡Más de 100 000 km por hora! Algunos cohetes llegan a 50 000 km/h.



- 1 **CALCULA.** ¿Qué es más rápido, un cohete o la Tierra? ¿Cuánto más rápido?

Comprendemos

La Tierra se mueve alrededor del Sol a gran velocidad. Pero la órbita es muy larga y tarda ¡un año en recorrerla!

Un viaje cada año

La tierra tarda 365 días en dar una vuelta completa al Sol, esto se llama **traslación**.

- 2 ¿Cuánto tiempo tarda la Tierra en dar una vuelta completa al Sol? ¿Cómo se llama ese movimiento?

Las estaciones del año

El eje de la Tierra está inclinado, lo que hace que reciba los rayos de sol de manera diferente, esto da origen a las cuatro estaciones del año: **primavera, verano, otoño e invierno**.

1. En primavera comienza poco a poco el calor y los días se alargan. La primavera empieza hacia el 21 de marzo y finaliza el 20 de junio.



2. En verano los rayos del sol llegan de forma muy directa. Por eso hace mucho calor y los días son muy largos. Esta estación dura desde el día 21 de junio hasta el 22 de septiembre.



Las estaciones del año no ocurren al mismo tiempo en toda la Tierra. ¿Cuando es verano en España, en el sur del mundo es invierno!



Localizar un punto en la Tierra

Los paralelos y los meridianos son líneas imaginarias que sirven para localizar un punto en la superficie terrestre. Por ejemplo, dónde está nuestra localidad.



También existen instrumentos como el navegador **GPS** de un coche, que indica dónde nos encontramos.

3 ¿Qué son los paralelos? ¿Y los meridianos? ¿Para qué sirven?

- ▶ Los puntos cardinales sirven para orientarse.
- ▶ Los paralelos son circunferencias paralelas al ecuador y los meridianos pasan por los polos.



El GPS indica la posición del coche en un mapa.

Aplicamos

4 **RELACIONA** en tu cuaderno cada una de estas pistas con un punto cardinal:

- | | |
|------------------|---------|
| sol a mediodía • | • norte |
| salida del sol • | • sur |
| opuesto al sur • | • oeste |
| puesta de sol • | • este |

5 **PONTE EN SU LUGAR.** Vuelve a leer el texto de Nos activamos. ¿Hacia qué punto cardinal hemos caminado esta mañana? ¿Hacia dónde deberíamos caminar para volver?

6 **INVESTIGA** sobre la brújula, su origen y su uso.

14. ANEXO 5: PICTODICCIONARIO

Rayo

Lightning



Ilustración 14: Imagen de rayos durante tormenta eléctrica.

Eje de rotación

Axis of rotation



Ilustración 15: Representación del eje de rotación terrestre.

Marea

Tide



Ilustración 16: Fotografías del cambio producido por la bajada y subida de las mareas en una misma ubicación.

15. ANEXO 6: ENLACES DE INTERÉS.

COKITOS (2012-2021). COKITOS. Juegos Educativos Online. Recuperado de:
<https://www.cokitos.com/>

HAPPY LEARNING ESPAÑOL. (31 de marzo de 2015). El sistema Solar. Videos Educativos para Niños. [Video]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=ZykXgSqet6A&ab_channel=HappyLearningEspa%C3%B1ol

HAPPY LEARNING ESPAÑOL. (28 de abril de 2015). La Tierra y sus Movimientos. Videos Educativos para Niños. [Video]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=th79sDCAh0Q&ab_channel=HappyLearningEspa%C3%B1ol

HIJANO MARTÍN, María Eugenia. (1 de octubre de 2021). Nuestro planeta y la Luna. Quizizz. <https://quizizz.com/admin/quiz/617fd2858a9933001d820260>

INOVE (2019). Scope. Solar Sistem. <https://www.solarsystemscope.com/>