



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

**PROPUESTA DIDÁCTICA EN
ELE PARA LA ETAPA
EDUCACIÓN PRIMARIA
BASADA EN LAS
METODOLOGÍAS
MONTESSORI Y APS: EL
NIVEL LÉXICO**

Alumno/a: Vázquez Mollà, Teresa

Tutor/a: Prof. Narciso Contreras Izquierdo
Dpto: Filología española

Noviembre, 2021

“La primera tarea de la educación es agitar la vida, y dejarla libre para que se desarrolle” MARÍA MONTESSORI

Resumen:

El objetivo principal del presente trabajo es elaborar una propuesta didáctica interesante y creativa para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera destinada al alumnado de Educación Primaria. Su diseño se basa en los principios metodológicos de la pedagogía Montessori y en los fundamentos de la metodología Aprendizaje y Servicio, cuya finalidad principal es la de poner las capacidades y el trabajo del alumnado al servicio de la sociedad. Todo ello desde un enfoque léxico, el cual proporciona estrategias de aprendizaje específicas en el aprendizaje de una segunda lengua. Asimismo, se recalca la importancia de tener en cuenta las características, necesidades e intereses de la diversidad del alumnado, ya que son estos los que determinan todo lo demás. Por ello, la propuesta didáctica tiene un carácter flexible que permite adaptar las actividades y el material al alumnado.

Palabras clave: ELE primaria, pedagogía Montessori, Aprendizaje y Servicio, enfoque léxico.

Abstract:

The main objective of this work is to develop an interesting and creative didactic proposal for the teaching of Spanish as a Foreign Language for Primary School students. Its design is based on the methodological principles of Montessori pedagogy and on the foundations of the Learning and Service methodology, whose main purpose is to put the capacities and work of students at the service of society. All this from a lexical approach, which provides specific learning strategies in learning a second language. Likewise, the importance of taking into account the characteristics, needs and interests of the diversity of the students is emphasized, as they are the ones who mark the development of the activities. For this reason, the didactic proposal has a flexible character that allows adapting the activities and the material to the students.

Key words: Spanish Language primary school, Montessori pedagogy, Learning and Service methodology, lexical approach.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA.....	7
2.1.Principios metodología Montessori.....	8
2.2.Principios metodología Aprendizaje Servicio.....	12
2.3.Fundamentos didácticos de la enseñanza del léxico.....	18
2.4.El proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE a niños.....	25
3. ELABORACIÓN PROPUESTA DIDÁCTICA.....	29
3.1. Desarrollo psicoevolutivo.....	31
3.2.Objetivos.....	34
3.3.Competencias.....	37
3.4.Temporalización.....	39
3.5.Contenidos.....	39
3.6.Estrategias de aprendizaje.....	40
3.7.Atención a la diversidad.....	40
3.8.Elección y diseño de material didáctico.....	41
3.9.Actividades.....	42
3.10. Evaluación.....	47
4. CONCLUSIÓN.....	49
5. BIBLIOGRAFÍA.....	51
6. ANEXOS.....	58
6.1. Anexo 1. Imágenes de animales.....	58
6.2. Anexo 2. Características de animales espirituales.....	59
6.3. Anexo 3. Siluetas de animales.....	61
6.4. Anexo 4. Tarjetas gramaticales.....	62
6.5. Anexo 5. Ingredientes para la creación de colores.....	63
6.6. Anexo 6. Rutina de pensamiento para la búsqueda de información.....	64
6.7. Anexo 7. Rutina de pensamiento para las exposiciones orales.....	65
6.8. Anexo 8. Hoja de seguimiento.....	67
6.9. Anexo 9. Informes individuales	69
6.10. Anexo 10. Evaluación de trabajos grupales.....	73
6.11. Anexo 11. Evaluación de la escritura.....	74
6.12. Anexo 12. Evaluación de exposiciones orales.....	75

6.13.	<i>Anexo 13. Evaluación porfolio.....</i>	76
6.14.	<i>Anexo 14. Entrevista individual.....</i>	77
6.15.	<i>Anexo 15. Evaluación de la participación en debates.....</i>	78
6.16.	<i>Anexo 16. Coevaluación grupal.....</i>	79
6.17.	<i>Anexo 17. Evaluación de la práctica docente.....</i>	80
6.18.	<i>Anexo 18. Autoevaluación docente.....</i>	82

1. INTRODUCCIÓN

El lenguaje nos permite expresar nuestros pensamientos y emociones, es el medio por el cual comunicamos la cultura, por el cual nos relacionamos, y la sociedad se basa precisamente en la relación entre dichos componentes. Así pues, el lenguaje es el instrumento que sirve para comunicarnos, estructurar el pensamiento y transmitir y adquirir saberes. El lenguaje es imprescindible en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues es el medio de comunicación por excelencia, es gracias a este que el ser humano puede enseñar y aprender. La lengua, en cambio, se trata del sistema de comunicación propio de una comunidad. Cabe destacar que en la enseñanza de una lengua es de gran importancia el ámbito pragmático, el cual regula el uso social e interactivo del lenguaje permitiendo la relación y la adaptación al entorno.

Como indican Martín y otros (2008:6), “La enseñanza de lenguas extranjeras es un tema que ha estado siempre presente a lo largo de la historia, ya que es un denominador común en la historia del hombre la necesidad de comunicarse y establecer lazos de unión entre los diferentes pueblos y culturas”.

Así pues, un buen dominio del lenguaje es un componente clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que actúa como elemento facilitador en dicho proceso. Por ello, cabe destacar que el objetivo principal de la enseñanza de lenguas extranjeras según Tardo (2004) es convertir al aprendiz en un hablante y comunicador autónomo que pueda interaccionar eficazmente en el contexto sociocultural que proceda. Para ello el docente debe emplear diversas técnicas y métodos para llegar a ese objetivo.

En la actualidad, aprender lenguas no solo se considera como una práctica intelectual, sino también como un trascurso de la formación de la personalidad. El Constructivismo avala dicho aspecto, pues indica que el aprendizaje es un proceso activo en el cual el aprendiz construye nuevas ideas o conceptos basados en su experiencia, y, esta a su vez, interviene en la construcción de la persona.

En cuanto al papel como docentes, cabe destacar la visión de Romera (2012), presidenta de la Asociación Francesco Tonucci en España, quien señala que “los niños no aprenden lo que les enseñamos, aprenden de nosotros”, y esto junto a su idea de “Educar con las 3 Cs: capacidades, competencias y corazón”, supone en la presente propuesta didáctica una vertiente importante para desarrollar nuestra labor docente.

Asimismo, Tonucci (2013:17) señala que “el alimento de la escuela debería ser la experiencia de los niños¹”, se aprecia pues, la idea de escuela como agente activo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Otro aspecto con respecto a la escuela es que se configura como un agente en constante cambio, un agente activo y derivado de los procesos que allí se dan, derivado de unas necesidades del alumnado, y trabajadas desde un papel docente basado en el cambio y la inclusión. Por tanto, nos encontramos con una realidad en la que el alumnado y sus necesidades marcan el punto de partida, y debe ser la escuela la que cubra estas necesidades, y el docente con su acción didáctica debe configurarse como un agente activo de cambio y adaptado a la realidad.

En definitiva, la escuela y el docente se postulan como agentes necesarios para cubrir las necesidades educativas que surgen de una realidad cambiante. El alumnado requiere de una actividad basada en su aprendizaje y su propia experiencia, y deben ser estos agentes los encargados de conseguirlo.

Por todo ello, el propósito principal de este trabajo es la elaboración de una unidad didáctica para la enseñanza de Español como Lengua extranjera destinada al alumnado de la infancia, concretamente de la última etapa de Educación Primaria, así como el diseño de materiales didácticos para llevarla a cabo. Cabe tener en cuenta que su uso es flexible, es decir, puede ir destinada a alumnado extranjero que habita en países hispanohablantes y a estudiantes que en sus países de origen aprenden el español como segunda lengua extranjera. En cualquier caso, se considera importante la creación de material educativo para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera, pues se trata de una de las lenguas más habladas del mundo, motivo por el cual su aprendizaje es de gran interés en diferentes partes del planeta. Además, en el estudio de Fernández (2020), se aprecia que el número de estudiantes de origen extranjero en España va en aumento desde el curso 2005/2006 hasta la actualidad. Por consiguiente, es crucial que el alumnado extranjero desarrolle su competencia comunicativa en español de una manera íntegra.

Esta propuesta didáctica se basa en las metodologías Montessori y Aprendizaje y Servicio como principios generales y toma como método específico de la enseñanza de

¹ En el presente trabajo el masculino plural incluye tanto el género masculino como el femenino.

una Lengua Extranjera el enfoque léxico relacionado con el método comunicativo y cognitivo.

Por una parte, el método Montessori y el Aprendizaje y Servicio son dos metodologías que son perfectamente compatibles y se complementan mutuamente. Esta idea se puede apoyar en la obra de Mansur (2016), pues ambas metodologías coinciden en la creencia de aportar lo mejor de cada individuo a una sociedad común. El eje de la pedagogía Montessori reside en seguir a los niños, acompañándolos en su aprendizaje en cada una de las etapas evolutivas, de manera que, cada aprendiz se desarrolle como persona potenciando sus capacidades individuales con la finalidad de usarlas por el bien común del grupo, evitando así la competición y fomentando la colaboración y el trabajo en equipo. Asimismo, esta metodología fomenta la autonomía del alumnado, así como la educación en la empatía y la paz para la resolución de conflictos de manera respetuosa. Del mismo modo, el APS promueve la educación en valores con la finalidad de fomentar el compromiso con la sociedad por parte del alumnado a través de contenidos pedagógicos. Así pues, la elección de cada una de ellas tiene su por qué. Los principios de ambas metodologías, los cuales se desarrollan en el siguiente epígrafe, comportan a la creación de un ambiente positivo para el aprendizaje de lenguas. Esta última idea se apoya en el epígrafe “El proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE a niños”.

Por otra parte, en los últimos tiempos el Enfoque Léxico se ha convertido en el eje estructurador del desarrollo de la competencia comunicativa. Como expone Gómez (1997:71): “la enseñanza del léxico tiene como finalidad que las unidades léxicas pasen a la competencia comunicativa del individuo, dado el valor del vocabulario como elemento estructurador del pensamiento y su necesidad para la interacción social”. Asimismo, Lewis (1993) destaca la importancia de una metodología enfocada en el léxico en la enseñanza de lenguas extranjeras. El Enfoque Léxico que el autor promueve, el cual se desarrolla más adelante, consiste en el aprendizaje de unidades léxicas pluriverbales establecidas con el fin de desarrollar la capacidad lingüística del alumnado. Además, según Lewis (1997), es aconsejable que el alumnado aprenda estos bloques léxicos con naturalidad ya desde los niveles más bajos, de manera que, conforme vayan progresando en su aprendizaje puedan separar estos conjuntos léxicos, así como, ser capaces de reconocerlos y emplearlos en otros contextos.

Por consiguiente, los objetivos específicos que persigue el presente documento son los siguientes. Elaborar una propuesta didáctica que:

- Promueva el desarrollo del talento individual, la competencia de aprender a aprender, la creatividad, la imaginación, la flexibilidad intelectual y el pensamiento divergente.
- Eduque en la conciencia social y el compromiso con la sociedad.
- Proporcione al alumnado herramientas que les ayuden a desenvolverse en situaciones reales de comunicación.
- Dé la posibilidad de potenciar el trabajo de cooperación con el equipo docente.
- Ayude al docente a orientar el trabajo diario del aula.
- Promueva la reflexión del docente y que sea flexible para poder adaptarla a las características, necesidades e intereses del alumnado.
- Contenga el diseño de actividades creativas y motivadoras que tengan en cuenta los principios metodológicos en los que esta se basa.

Tras una breve contextualización del trabajo y sus propósitos, en el siguiente epígrafe se desarrolla la justificación teórica. Esta se corresponde con la exposición de los conceptos y postulados referentes a las metodologías que sigue la propuesta didáctica. Cabe tener en cuenta que la conceptualización y el desarrollo teórico del resto de elementos de la unidad didáctica se muestra en los epígrafes posteriores.

2. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

Estamos en una sociedad globalizada en la cual convergen tres aspectos: una sociedad en Red, la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento. Todo ello nos lleva a cambios sociales, a cambios políticos; y la respuesta es cambios en la educación.

De esta manera, la educación viene influida por una serie de organismos internacionales que en cierta medida tienen en cuenta los cambios sociales, como, por ejemplo, el informe Delors (1996), el cual nos marca los cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser.

Por ello, la escuela se debe centrar en cambios a nivel metodológico, que es donde el profesorado puede actuar sobre la praxis educativa. La metodología es el pilar del cambio.

Encontrar una manera de aprender para cambiar el mundo. Como Adela Cortina dice en Batlle (2020: 13): “la finalidad de la educación debe ser formar ciudadanos competentes capaces de transformar el mundo.”

2.1. Principios metodología Montessori

Montessori (2015: 8) expresa su concepto de educación de esta manera:

Ya no se puede concebir la educación como mera transmisión de conocimientos, hay que buscar otros caminos para liberar las potencialidades del hombre. Esto es estudiar los principios de la filosofía relativos a la naturaleza del alma humana. El estudio científico de la personalidad humana es el único camino posible hacia la salvación.

Es fundamental conocer un poco de la vida de María Montessori para entender su labor y su método educativo. Montessori, nacida en 1870 en Italia, se gradúa a los 26 años en medicina. Un año más tarde pone su foco de atención en los niños con dificultades educativas que se encontraban en manicomios, al mismo tiempo indaga el material de los médicos y educadores Jean Marc Itard y Édouard Seguin, concretamente el estudio realizado al niño salvaje de Aveyron. Así pues, a partir de estos dos sucesos la doctora Montessori considera que un determinado proceso educativo habría podido contribuir al reintegro de esos niños en la sociedad. Se puede decir que es este el punto que redirecciona el interés científico de María Montessori, pues desde ese momento se dedica a la observación científica del ser humano en el periodo de la infancia. De hecho, cabe tener en cuenta que se gradúa tanto en pedagogía como en filosofía y que en 1907 funda la primera Casa de Niños en Roma. A partir de este momento se dedica durante toda su vida a crear escuelas con su método, así como a realizar conferencias sobre sus estudios y experiencias por todo el mundo.

Tras esta breve bibliografía cabe destacar que son numerosos los aspectos de su vida que han influido en su trabajo profesional. Para saber más al respecto pueden consultar la obra bibliográfica de la autora Kramer (2019). Asimismo, a continuación, quedan plasmados los principios básicos de la filosofía Montessori y algunos de los conceptos que la autora describe en sus libros, en los cuales se fundamenta la propuesta didáctica del presente trabajo.

Siguiendo las líneas de Lillo (2020a), los principios generales de la filosofía Montessori son los siguientes:

- Gran respeto a los ritmos, necesidades e interés de los niños.
- Seguir una línea de trabajo educativo coherente con las necesidades de los infantes según el plano de desarrollo en el que se encuentran.
- Fomentar el recorrido educativo hacia la independencia y autonomía de cada estudiante, de esta manera se contribuye a la creación de la voluntad. Cabe destacar que, según Montessori, el lenguaje es la tercera conquista de la autonomía de las cinco que la pedagoga considera que se dan en los primeros años de vida. La finalidad del lenguaje es la de hablar y poder comunicarse, y esto nos permite adquirir un grado más de autonomía.
- Educar en la construcción de una sociedad cohesionada, educar por y para la paz.
- Búsqueda y respuesta a nuestra misión cósmica como docentes y ser guías en la búsqueda de la misión cósmica del alumnado.
- Búsqueda de la autodisciplina, tanto en nosotros como en los niños.
- Gran importancia a la observación, a través de ella se encuentra el secreto de la infancia.

Montessori insistía en la idea de “seguir al niño”, para ello es fundamental facilitar la toma de decisiones del alumnado, por ejemplo, en la libre elección del trabajo en la escuela. A su vez, el docente debe favorecer la independencia desde el primer momento y de manera gradual, así como crear un ambiente preparado que favorezca los periodos sensibles de cada etapa del desarrollo. Asimismo, Montessori (2013) hace hincapié en el desarrollo de la concentración, pues considera que es el medio que tiene el infante para aprender. Esa concentración es estimada por la pedagoga como el gran secreto de la infancia. Estos aspectos, junto con la observación científica y el aprendizaje desde la experiencia ayudan, a construir al niño desde el interior.

Montessori (1946) declara la idea de la vinculación de la naturaleza y su ciclo vital con la educación Montessori. Así pues, en la Conferencia 9 del 24 de septiembre de 1946 la pedagoga manifiesta la importancia del entorno, del ambiente en el cual se desarrollan los niños.

De acuerdo con Lillo (2020b), el concepto de “ambiente preparado” pretende reflejar un ambiente de aprendizaje en el cual tendrán un papel importante la atención y el

cuidado. Un ambiente que favorece la independencia del infante y su desarrollo tanto intelectual como social.

El ambiente preparado se organiza a fin de proveer a los niños materiales interesantes y un entorno de libertad el cual fomente su autoeducación. Un ambiente preparado se proyecta promoviendo el desarrollo de cada uno de los niveles del infante, desde el físico e intelectual hasta el espiritual y social. De hecho, la distribución de las aulas Montessori se realiza de manera que ayude a fomentar el debate entre el alumnado y estimular el aprendizaje cooperativo. Dicha distribución también busca que los niños se sientan en un ambiente cómodo y seguro, aspectos cruciales para un aprendizaje significativo.

Asimismo, un ambiente preparado no hace solo referencia al material del aula y a su distribución y organización, sino que también atañe al adulto que acompaña al alumnado y el papel que este tiene en su educación, pues es el adulto, el docente quien prepara el ambiente. Por lo tanto, la preparación interna del docente tanto profesional como emocional es crucial para proveer al alumnado de un ambiente preparado.

En la pedagogía Montessori el docente actúa como guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. De acuerdo con Lillo (2020a), el adulto debe tener siempre en cuenta que el niño es un ser completo con un maestro propio interno. Su rol fundamental es el de ayudar a que el niño conecte con su guía interno, con su intuición, con el amor universal, con la naturaleza y con su entorno desde el respeto y la dignidad. Asimismo, el rol del adulto es ser una persona consecuente y coherente con sus acciones y con lo que dice desde la humildad, el respeto, la tolerancia y la alegría de vivir.

Para ello, es fundamental que el docente haga un trabajo intrapersonal para poder construir un ambiente preparado, en el cual se requiere actividad y esfuerzo para realizar un trabajo productivo desde la colectividad, cooperación y organización con el resto de la comunidad educativa.

En Montessori (2015) se aprecian algunas de las cualidades que la autora considera imprescindibles en el adulto que acompaña a los niños durante su infancia. Estas son la capacidad de observación para comprender la verdadera naturaleza del niño, sus necesidades e intereses, la vocación del docente, la paciencia y la humildad.

Asimismo, es también importante que el docente conozca la concepción de la educación Montessori con respecto a la disciplina y a la libertad. Lillo (2020c) indica que,

cuando la pedagoga proveyó a los infantes la posibilidad de interactuar desde la libertad, descubrió que la disciplina es un instinto del ser humano, así como una necesidad de este. Así pues, determina que la disciplina y la libertad permiten el desarrollo de la personalidad, es decir, ambas son dos caras de una misma moneda. Son los límites quienes contribuyen a proporcionar un equilibrio entre ambos conceptos.

Por un lado, Montessori habla de “disciplina activa”, el alumnado hace, realiza, está en actividad. La actividad disciplina al individuo desarrollando un miembro que contribuye en su sociedad.

Por otro lado, habla también de la “libertad de desarrollo”, la cual no se puede limitar ni reducir, pues los límites son los propios del orden natural. Por ejemplo, el león es libre en el medio terrestre y en su hábitat, no lo puede ser en el agua. De este modo la libertad del ser humano está limitada por el bienestar social.

Por ello, de acuerdo con Lillo (2020c) nuestra libertad reside en dicho equilibrio. Así, nos encontramos limitados por nuestro propio ser, sin embargo, somos libres para desarrollarlo. Si la libertad de desarrollo y la disciplina activa se apoyan entre sí, la libertad del individuo y de la sociedad se convierten en una. De ahí la importancia de fomentar como docentes la autodisciplina en el alumnado.

Estos conceptos conectan directamente con el propósito principal de la educación Montessori: desarrollar en un ambiente preparado las potencialidades de cada ser humano para que las aporte a la sociedad.

Así, entra en juego el concepto de “supra naturaleza”. Montessori (2019) indica, concretamente en la Conferencia 12 del 27 de septiembre de 1946 de Londres, que la supra naturaleza se trata de realizar tareas por el bien común y por el desarrollo personal, es decir, vivir en armonía con la naturaleza y mostrar al alumnado que la finalidad del ser humano es vivir en cooperación en una sociedad donde sí importa lo que suceda alrededor. En palabras directas de la pedagoga Montessori (2019:8): “si tiene que llegar la salvación serán los niños los que la traigan, pues los niños son quienes forjan al hombre y a la sociedad. Están dotados de un poder interior que nos puede alumbrar el camino hacia un futuro más esclarecido”.

Como se señala en la introducción, en Mansur (2016) el autor especifica que el eje central de la Educación Montessori es el servicio a la comunidad, es decir, poner los

talentos de cada individuo a disposición de la sociedad que lo rodea, de manera que, cada ser contribuya a la mejora de esta y sienta que la diversidad que caracteriza al ser humano forma parte de un todo. Así pues, el corazón del método montessoriano se conecta con la metodología que se plasma en el siguiente epígrafe: el Aprendizaje y Servicio.

2.2. Principios metodología Aprendizaje Servicio

En el quinto artículo de la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño, Jebb (1923) expone que “el niño debe ser educado en el sentimiento de que tiene que poner sus mejores cualidades al servicio del prójimo.”

Dicho artículo no solo sigue la filosofía pedagógica Montessori, además es el principio por excelencia que defiende la metodología Aprendizaje y Servicio.

El APS ha seguido el proceso inverso a la mayoría de las metodologías de la didáctica que suelen partir de los niveles de la primera infancia hasta llegar a desarrollarse en las etapas sucesivas. Aprendizaje y Servicio surge en 1902 en la universidad de México, pero es a finales del siglo XX cuando inicia a plantearse en educación Primaria e Infantil.

La principal exponente de la divulgación de esta metodología por todo el mundo en las últimas décadas es María Nieves Tapia, pedagoga y fundadora del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS). Esta asociación trata de crear vínculos alrededor del mundo apoyando la consolidación de redes internacionales, regionales y locales de aprendizaje-servicio con la finalidad de potenciar el trabajo e incrementar el impacto en la sociedad global. Así pues, se forma una gran red en la que la diversidad y la heterogeneidad de los miembros contribuyen a reforzar la transversalidad y la riqueza del intercambio entre estos.

Según Batlle (2020), el origen del APS es el servicio comunitario, servicio civil o servicio social, también conocido como voluntariado. La realización de un servicio a la comunidad se concibe como una experiencia valiosa en la formación de la juventud. La diferencia con la actual metodología Aprendizaje y Servicio es que esta se constituye de un contenido curricular explícito. Así pues, Batlle (2020: 15) indica:

Lo que hace el APS es completar la acción solidaria con el vínculo curricular, ofreciendo al alumnado la oportunidad de aprender siendo útil a los demás. De esta manera, se

genera un círculo virtuoso: el aprendizaje aporta calidad al servicio que se presta y el servicio otorga sentido al aprendizaje.

Cabe tener en cuenta que el método APS toma influencia de diversos postulados de pedagogos del Constructivismo y la Escuela Nueva. Entre otros, se inspira en la relación reflexión-acción y la visión crítica de la sociedad de Paulo Freire, en el interés colectivo y el bien común de Makarenko y en el Movimiento Scout Mundial fundado por Robert Baden-Powell. Igualmente coincide con Comenius entendiendo la educación como poder para mejorar al ser humano y a la sociedad, y con Herbart quien indica que la educación desde ese punto de vista lleva al ser humano a una moral sana que, a su vez, lleva a la virtud y a la armonía que ocasiona paz en el alma. El APS también toma como referencia a John Dewey, pues se basa en una pedagogía experimental donde la educación democrática es la clave para que la escuela sea la reconstrucción del orden social, es decir, se basa en la visión del aprendizaje como resultado natural de un proceso de toma de conciencia desde el hacer.

Asimismo, la autora Batlle (2020: 22) señala dos aspectos inseparables de dicha metodología: la fraternidad y la “ciudadanía”. La fraternidad es el fundamento base de la ética del cuidado, sentir a los demás como hermanos y hermanas y cuidarlos como tales. De la Riva (2018: 23) sostiene que:

La ‘ciudadanía’ es la ciudadanía que reivindica y hace suya la cultura del cuidado, [...] La ‘ciudadanía’ afirma el valor de la diversidad y se sostiene en la empatía y la solidaridad. Su fundamento, su raíz, es la conciencia de la interdependencia, de que las personas nos necesitamos unas a otras, de que no es posible sobrevivir sin interactuar con las demás, sin aprovechar sus conocimientos y experiencias, sin apoyarnos mutuamente.

En palabras de la autora Batlle (2020:13): “generar ciudadanía activa es la principal función social de la educación y este es, precisamente, el enfoque del aprendizaje-servicio.”

Por lo tanto, el Aprendizaje y Servicio promueve la ética del cuidado. Pretende ayudar y cuidar a los ciudadanos partiendo de la base de la fraternidad, uno de los reclamos de la Revolución Francesa que, a diferencia de la libertad y la igualdad, no ha tenido tanto peso en nuestra sociedad, pero no por ello es menos importante.

Sin embargo, la metodología Aprendizaje y Servicio no solo responde a los principios expuestos anteriormente, sino que se trata de un método didáctico compatible con otras metodologías y estrategias de aprendizaje. Así pues, el catedrático de la Teoría de la Educación Puig (2009) indica que el APS se enlaza con metodologías cuyas pautas generales son la cooperación, el aprendizaje significativo, la participación, la reflexión crítica y la investigación realizada en grupo. En estas el papel del alumnado es totalmente activo, pues cada estudiante es el protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel cognitivo y social donde la actividad se sitúa en un contexto real de la sociedad.

Tras una pincelada del origen y de las influencias de dicha metodología, a continuación, se pretende delimitarla conceptualmente. Como se aprecia en los párrafos anteriores el APS se conforma de manera natural mediante la combinación de una diversidad de principios y postulados de otras pedagogías. Así, en sus inicios Stanton, Giles y Cruz (1999: 16) consideran que “hallar una sola, firme y universalmente aceptable, definición del aprendizaje-servicio es como navegar a través de la niebla”.

Con el tiempo el APS se ha ido implantando en una amplia red de proyectos y, aunque mantiene su carácter flexible y compatible con otras pedagogías, ahora su concepto es más concreto. Tapia (2000: 18) define el aprendizaje-servicio como “una metodología de enseñanza-aprendizaje mediante la cual los estudiantes desarrollan sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio a la comunidad”. De esta manera, la metodología APS se aplica en un ámbito formal y reglado en el que su escenario es la sociedad, cuya finalidad es la de desarrollar el talento de cada individuo para ponerlo al servicio de la comunidad respondiendo así a las necesidades sociales. El punto de partida es un problema o un reto social, a partir de ahí se desarrollan una serie de contenidos para dar respuesta a dicho problema o reto.

El Centro Promotor de Aprendizaje y Servicio de Cataluña (2019) da una definición que complementa la anterior: “el APS es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el cual los participantes se forman al implicarse en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo.” El APS es la unión de dos componentes: el servicio a la comunidad desde el aprendizaje basado en la experiencia.

Gil (2012: 29) distingue los siguientes principios que sigue dicha metodología:

- Beneficio de la sociedad: en el mundo globalizado de hoy en día es necesario que las instituciones educativas estén en relación con la sociedad que les rodea. Para que se trate de una metodología APS debe haber beneficio, tanto para la sociedad como para el alumnado. Por lo tanto, es fundamental que se incluyan los contenidos didácticos curriculares que llevan a ese fin, sin su presencia no sería APS sino un servicio benéfico a la comunidad
- Aprendizaje experiencial y significativo: aprender a través de la experiencia, de la práctica permite al alumnado mantener un rol activo en su proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Kraft (1985: 42), quien analiza el trabajo del filósofo educativo Dewey: “los individuos necesitan ser involucrados en lo que están aprendiendo, el aprendizaje a través de experiencias dentro y fuera del aula, y no solamente a través de “maestros”, es vital; el aprendizaje debe ser relevante para los involucrados, quienes aprenden deben actuar y vivir para el presente así como para el futuro; el aprendizaje debe facilitar a quienes aprenden, es su preparación para vivir en un mundo cambiante y en evolución.” Siguiendo su misma línea Rifkin (1995: 26) considera que “estamos empezando a entender que los alumnos de cualquier edad aprenden mejor si su educación es experimental y está basada directamente en la resolución de problemas en el tercer sector, en la comunidad.”
- Transformación social: el Aprendizaje-Servicio contribuye a una transformación social en mayor o en menor medida, una transformación que ocurre poco a poco a través de pequeños cambios.
- Reflexión: esta es necesaria para cumplir con los objetivos que requiere el APS, pues es la reflexión a través de la cual se llega a la conciencia de una dimensión social y de la tarea a realizar en esta. Para ello, es importante que el problema social sea cercano al alumnado para que este vea la necesidad, el interés de responder, y a partir de ahí reflexionar sobre los contenidos didácticos y su tarea social. Asimismo, la reflexión permite profundizar en el problema y tener una visión más amplia.
- Constructivismo social: parte de Vygotsky, y nos señala que el individuo es fruto de la interacción social y es mediante esta que el ser humano consigue aprendizajes significativos. Por tanto, es fundamental interactuar con el medio,

empaparse de valores y actitudes importantes para la etapa educativa y para el desarrollo de la persona.

- Planificación y organización: el APS requiere de una disposición cuidadosa de la organización de cada una de las fases (análisis de la realidad social y de sus necesidades, formación a través de contenidos didácticos, respuesta social y evaluación) y de las relaciones entre los miembros que intervienen, pues normalmente, participan otras instituciones a parte de la propia escuela.
- Incremento del bienestar y de su nivel de inclusión social: Aprendizaje-Servicio se vincula al compromiso social contribuyendo a cubrir necesidades sociales con el fin de proporcionar cuidado hacia las personas, las comunidades y el medioambiente

Tras estas últimas páginas dedicadas al APS, se aprecia que no se trata simplemente de una metodología educativa, sino que también es una promoción del desarrollo de la sociedad a través de un servicio comunitario. Por este motivo, en la mayoría de los proyectos promovidos por Aprendizaje-Servicio intervienen otras instituciones que se preocupan por el bienestar social como entidades sociales, movimientos populares, gobiernos locales...

Por consiguiente, para que se trate de metodología APS intervienen cuatro aspectos concretos. Batlle (2020: 35) los señala:

- Necesidad social: es el punto de partida. Esta se puede proponer al alumnado como problema (fomenta la reflexión sobre las causas) o como un reto (motiva a la acción).
- Servicio a la comunidad: intenta dar respuesta a la necesidad analizada con la finalidad de mejorar el entorno.
- Aprendizajes: el análisis de la necesidad y la planificación y realización del servicio social proporcionan una serie de aprendizajes significativos que contribuyen al desarrollo de diversas competencias. La metodología Aprendizaje y Servicio ofrece al alumnado diferentes oportunidades de aprendizaje. Batlle (2020: 45) los especifica:

Competencias y conocimientos derivados del tema del proyecto, de la investigación de las necesidades sociales, del contraste de información y de la evaluación de los resultados de la acción desarrollada, autoestima relacionada

con la satisfacción de poder incidir en la realidad y cambiarla, de llevar a cabo una acción realmente útil y necesaria, y estimulada también por el reconocimiento por parte de la entidad social o de las personas destinatarias, habilidades sociales que se ponen en juego al tener que organizar las acciones, trabajar en equipo, gestionar los conflictos del hecho de compartir un proyecto, relacionarse con personas fuera del ámbito escolar.

Asimismo, con respecto a los valores humanos, en Aprendizaje y Servicio no solo se dialoga sobre estos, sino que además también se viven, se sienten. Y, es por ello que se aprenden de una manera significativa, de manera que la empatía se convierte en fraternidad y la acción por una sociedad mejor se vuelve en el eje de esta metodología.

- Trabajo en red con los actores del entorno: para todo el proceso se necesita de un trabajo en red con los diferentes agentes que intervienen, desde un clima de confianza contribuyendo así al capital social. Batlle (2020: 29) especifica: “el trabajo en red que implica el APS no solo mejora la efectividad de cada parte implicada, sino que fortalece el capital social de la población.”

Cabe destacar que las características, funciones y finalidades del Aprendizaje y Servicio proporcionan numerosos beneficios de forma bidireccional: para el propio individuo y para la sociedad.

Así pues, el investigador y educador de la Universidad de Minnesota Andrew Furco ha realizado diversos estudios que analizan el impacto del APS en diferentes niveles que se plasman en su libro (Furco, 2002). Por tanto, determina seis áreas en las que dicha metodología beneficia al alumnado. Estas son: el desarrollo académico y cognitivo, la formación cívica, el desarrollo vocacional y profesional, el desarrollo ético y moral, el desarrollo personal y el desarrollo social.

En el conjunto de estas áreas se aprecia una larga lista de beneficios. Algunos de estos son la integración de valores humanos por parte del alumnado y la visibilidad de causas sociales. Además, promueve la inclusión social y la participación ciudadana a través de una educación democrática mejorando, a su vez, la cohesión social de la localidad en la que se da el proyecto y promoviendo el voluntariado entre los aprendientes. Por otro lado, proporciona oportunidades para el aprendizaje significativo y trata de integrar los elementos cognitivos, actitudinales y morales. Todo ello ayuda a darle un sentido social a la educación reduciendo los índices de fracaso escolar y absentismo, así como la

conflictividad. Del mismo modo, da valor a los educadores y trabajadores sociales que contribuyen en el proyecto. Finalmente, da importancia a la responsabilidad hacia uno mismo y hacia los demás.

Es interesante la consideración de Furco (2004) con respecto a la mejora de los resultados académicos, pues no la atribuye directamente al efecto del APS sino a la mejora alcanzada en las áreas personal y social, la cual repercute de manera positiva en el trabajo y esfuerzo académico. La mejora de la autoestima, el empoderamiento, los comportamientos prosociales, el compromiso y la motivación son aspectos que animan al alumnado a descubrir conocimientos, a adquirir destrezas y a desarrollar las competencias curriculares.

A grandes rasgos, Aprendizaje y Servicio es una metodología donde el contenido y el valor social van de la mano, se fomenta la reflexión y siempre tiene la finalidad de responder a una necesidad social.

Battle (2020: 41) defiende que:

En el APS, el servicio a la comunidad que desarrolla el alumnado se entiende como una acción solidaria enfocada al bien común, a favor de la comunidad, a través de la cual pueden aprender conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Es la acción intencional que se lleva a cabo para atender una necesidad social del entorno y que abre al alumnado a la alteridad.

2.3. Fundamentos didácticos de la enseñanza del léxico

El léxico es el fundamento y el punto de partida del aprendizaje de una lengua. Su importancia se puede apreciar en Álvarez (2008). El autor recalca la necesidad de los individuos en aprender a comunicarse, y es en la comunicación que el léxico juega un papel fundamental. Por consiguiente, el léxico es considerado como un fundamento crucial en el aprendizaje de una lengua, ya que es un medio para llegar al desarrollo de la competencia comunicativa. Esta idea se aprecia, específicamente, en el Enfoque Léxico de Michael Lewis, el cual se desarrolla detalladamente más adelante en el presente epígrafe.

Asimismo, la enseñanza de una segunda lengua a través del léxico es fundamental en el alumnado de las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, pues el aprendizaje

de una segunda lengua es muy similar a la materna, sobre todo en el período de la infancia, y este se centra en el léxico. Esto es respaldado por algunas filosofías pedagógicas, como la de Montessori (2015) descrita anteriormente, la cual apuesta por el aprendizaje a través el desarrollo natural del individuo con actividades basadas en contextos reales, donde el aprendizaje surja de manera natural.

La Real Academia de la lengua Española define el léxico como “el conjunto de palabras de un idioma”. Cabe destacar aquí la idea que se plasma en Higuera (1997), la cual respalda que la enseñanza del léxico en el aula de Lengua Española para Extranjeros no solo debe limitarse a enseñar las palabras, sino las unidades léxicas en su totalidad. Así pues, la autora declara que al no limitar el uso del léxico a la unidad de palabra se promueve en el alumnado la combinación de estas, guiándolo en su proceso de enseñanza-aprendizaje y en la mejora de la competencia comunicativa.

Siguiendo la misma línea, Cervero y Pichardo (2000) recalcan la crucial importancia de añadir al aprendizaje de la lengua española las frases hechas, las expresiones lexicalizadas y los marcadores del discurso, ya que estos elementos son unidades de significado que forman parte del corpus léxico de una lengua y son significativas en las muestras del registro oral de un idioma.

Asimismo, Gómez (2004) defiende la importancia de trabajar los distintos tipos de unidades léxicas de forma sistemática con la finalidad de que el alumnado practique estrategias diversas y mejoren y amplíen su vocabulario.

Sin olvidar la utilidad y eficacia de trabajar cuantas más unidades léxicas posibles en el aula de ELE se debe tener en cuenta que existen una serie de dificultades con respecto a la enseñanza del léxico. Barros (2008) señala algunas dificultades referidas a su propia naturaleza como su carácter amplio, variable e ilimitado, así como las relaciones gráficas, fonéticas, semánticas y de significado entre las diferentes unidades léxicas y las diversas variedades lingüísticas. Por ello, el esquema piramidal que se presenta a continuación sirve de referencia para guiar qué unidades léxicas trabajar con más intensidad dependiendo del nivel lingüístico del alumnado.



Figura 1. Pirámide léxica. Fuente: D'Andrea (2018)

Asimismo, cabe destacar la aportación de Melero (2000), quien declara que a partir del análisis de un léxico básico se deben seleccionar las palabras o unidades léxicas más utilizadas según las necesidades, intereses y contexto del alumnado con el objetivo de priorizar el léxico que se usa en la lengua real y auténtica. Todo ello teniendo siempre en cuenta los niveles de aprendizaje de cada individuo que se aprecian en la pirámide.

En cuanto a la relación del léxico y la comunicación, Bernarda (2011) indica que uno de los objetivos de la enseñanza del léxico es que este pase a la competencia comunicativa de cada individuo. Cuanto más léxico se adquiere más se desarrolla la capacidad de asociar significados y relaciones entre diferentes elementos de la lengua, por lo tanto, la enseñanza de una lengua enfocada en el léxico ayuda a perfeccionar la competencia comunicativa. La autora Barros (2008: 210) también concuerda con dicha idea, poner los contenidos al servicio de la comunicación: “el tratamiento de los contenidos léxicos en el aula debe reflejar una concepción de la competencia comunicativa que integre dichos contenidos junto a los contenidos gramaticales, fonéticos, discursivos, pragmáticos, estratégicos, socio e interculturales.”

A su vez, es interesante la visión de Gómez (1997), quien expresa que el léxico no solo está ligado a la competencia lingüística de una lengua sino también a las competencias sociolingüística, discursivas y estratégicas, ya que el léxico es decisivo a la hora de la adecuación en un determinado contexto social, la coherencia y la cohesión del mensaje que se transmite, sin olvidar el uso de las asociaciones léxicas como estrategias de aprendizaje. Así pues, como defiende Baralo (2005), tener un amplio vocabulario de una determinada lengua y saber usarlo adecuadamente comporta conocimientos, habilidades y estrategias que ayudan a desarrollar las diferentes competencias que se relacionan directamente con el uso de dicha lengua.

Dada la estrecha relación que se aprecia entre el léxico de una lengua y la competencia comunicativa en esta, a continuación se desarrollan las bases del enfoque comunicativo, a las cuales siguen los principios del enfoque léxico.

Según Melero (2000), el método comunicativo trata de enseñar la lengua con la finalidad de comunicarse en la vida diaria. La lengua no se concibe como el aprendizaje de meras estructuras lingüísticas aisladas sino como una herramienta de la comunicación en sí, por lo tanto, es fundamental desarrollar y fomentar la habilidad comunicativa en el alumnado de una lengua extranjera. Sus principios didácticos más significativos son los siguientes:

- Trabajo de contenidos motivantes y de interés para el alumnado que, a su vez, orienten a cada individuo en la lengua extranjera y en su nueva perspectiva acerca de esta. De esta manera, los contenidos son más cercanos a ser significativos.
- Papel activo del estudiante en su proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual toma decisiones, reflexiona y cuestiona, se dirige hacia la autonomía y la cooperación
- Diversidad en las formas de trabajo; individual, en parejas o en grupo.
- El docente es un guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, sus funciones, entre otras son: proporcionar las herramientas necesarias para un aprendizaje autónomo y significativo, tener en cuenta las necesidades e intereses de cada individuo y del grupo en sí y crear un ambiente enriquecedor, donde el alumnado se sienta cómodo y seguro.
- Materiales flexibles en función a las necesidades del alumnado y a los objetivos didácticos que se persiguen.

El Enfoque Léxico que promueve Lewis (1993) consiste principalmente en enseñar al alumnado las diversas tipologías del léxico, no solo limitarse a la unidad de palabra. Comparte muchos de los principios del Método Comunicativo, es más, su propósito es el desarrollo y la mejora del mismo. La diferencia con respecto a este se da en la noción del léxico y lo que esto supone, pues este es la herramienta principal para alcanzar y desarrollar la competencia comunicativa.

Así pues, el Enfoque Léxico de Lewis se basa en la primacía de la enseñanza del léxico por encima de la enseñanza de la gramática, así como en la atención por parte de alumnos y profesores al reconocimiento y memorización de segmentos léxicos para mejorar la fluidez y precisión del alumnado. Asimismo, otorga importancia a la organización sintagmática u horizontal de las palabras, es decir, tener en cuenta el aspecto co-textual del contexto y no el aspecto situacional (las colocaciones). Finalmente, insiste tanto en la importancia de la enseñanza del léxico de manera explicativa (el paradigma Presentar, Practicar, Producir) como en la enseñanza de manera incidental (el paradigma Observar, Hipotizar, Experimentar).

Otro enfoque que se relaciona estrechamente con los dos anteriores y que es importante tener en cuenta, ya que sus principios se corresponden no solo con la manera de aprender el lenguaje sino también con cualquier otra área es el Enfoque Cognitivo.

Johnson (1987) indica que el lenguaje se compone por el conocimiento y la percepción que cada individuo tiene del mundo, así como sus experiencias y sus conductas en este. El autor defiende que gracias a la capacidad cognitiva perceptiva y a la interacción con el mundo se conceptualiza el entorno.

Así pues, siguiendo a Cheikh-Khamis (2016: 376):

En relación con la organización del léxico, el enfoque cognitivo considera que el lenguaje está constituido por un sistema de nodos interrelacionados por múltiples conexiones de tipo cognitivo, en el que cuando se usa algún concepto se activa un nodo y con él las relaciones que establece con otros nodos. Así, la incorporación de una palabra al lexicón supone tres subprocesos paralelos: interconexión con la imagen léxica; empaquetado por etiquetas, rasgos dialectales, pragmáticos, sociales, metafóricos, etc.; y creación de una nueva estructura.

Hernández e Izura (2010) respaldan dicha idea defendiendo que existen factores cognitivos que predicen la rapidez con la cual vienen ciertas palabras en la mente de los

individuos. Estos factores cognitivos influyen en los procesos de recuperación y selección del léxico, así como en las diferentes asociaciones que se pueden hacer entre las unidades léxicas, como, por ejemplo, los trascursos cognitivos que se nombran en el siguiente párrafo.

Por tanto, Lahuerta y Pujol (2009) indican tres procesos cognitivos en el aprendizaje de una unidad léxica nueva que se presentan de manera progresiva: comprensión, retención y utilización. Del mismo modo, Gómez (2004) los desglosa y expone los siguientes procesos cognitivos a través de los cuales tiene lugar el desarrollo de adquisición de una unidad léxica. En primer lugar, tiene lugar la identificación de la forma léxica. Luego, se da la comprensión y/o interpretación del significado, de manera que se llega a la utilización de la palabra o la expresión de esta de forma significativa. Tras estos primeros procesos, tiene lugar la memoria a corto plazo, y a esta le sigue la retención, es decir, la memoria a largo plazo. Por último, se da la reutilización de la forma léxica mediante una tipología variada de actividades que requieren esfuerzo cognitivo y comunicativo.

De esta manera, las unidades léxicas que se van adquiriendo se relacionan y asocian a otras a medida que se aprenden. En palabras de Álvarez (2016: 29):

Parece sostenible que aquellos aprendizajes basados en la relación consiguen metas más pedagógicas y hacen posible un aprendizaje más sencillo. Establecer conexiones entre múltiples elementos favorece la comprensión y la asimilación de conceptos y por ende, la retención de vocabulario.

Tras el breve recorrido a través de los principios base de los enfoques relacionados con el léxico, es importante tener en cuenta estrategias de aprendizaje que promuevan el aprendizaje significativo del léxico en el alumnado.

En primer lugar, según Oxford (1990) las estrategias cognitivas se clasifican en directas e indirectas.

Por una parte, las estrategias directas vienen clasificadas en:

- Estrategias memorísticas: ayudan a aprender nuevas unidades léxicas y a usar las ya adquiridas.

- Estrategias cognitivas: intervienen significativamente en el proceso de aprendizaje y sirven para analizar, manipular, organizar y transformar la lengua que se pretende aprender.
- Estrategias de comunicación: las utiliza el alumnado cuando se comunica. Se distinguen en dos tipos:
 - De percepción: se predice el significado por el contexto o el argumento.
 - De producción: invención de palabras, comunicación gestual, mímica...

Por otra parte, las estrategias indirectas se catalogan en:

- Estrategias metacognitivas: son aquellas que regulan el proceso de aprendizaje del individuo.
- Estrategias afectivas: regulan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Estrategias sociales: se utilizan en la interacción social con el resto del grupo, maestro o maestra, otros agentes...Estas influyen en la competencia intercultural.

En segundo lugar, Gómez (2004) indica algunas propuestas para facilitar el aprendizaje del léxico:

- El aprendizaje debe seguir unas pautas y modelos adecuados a los procesos asociados con el uso del lenguaje (comprensión, uso y retención).
- La enseñanza debe estar centrada en el alumno, respetar sus ritmos y modos de aprendizaje y atender sus necesidades según sus intereses y características.
- Se debe promover el procesamiento del input y la relación de este con los conocimientos previos con respecto al vocabulario.
- Se debe potenciar el aprendizaje del vocabulario de forma autónoma a través de las estrategias desarrolladas en el aula sobre un número limitado de unidades.
- Se deben proporcionar herramientas para que el alumno aprenda a enfrentarse al vocabulario de forma autónoma gracias a las estrategias desarrolladas en el aula sobre un número limitado de unidades.

En tercer y último lugar, en uno de los apartados del epígrafe “Elaboración propuesta didáctica” se desarrollan otras estrategias didácticas que tienen que ver directamente con la metodología general.

Así pues, a través del trayecto teórico por las metodologías en las cuales se basa la propuesta didáctica del presente trabajo se aprecia que todas ellas son compatibles y se

integran entre sí con la finalidad de enriquecer y potenciar al máximo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española como lengua extranjera en relación con el resto de las competencias del ser humano.

2.4. El proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en niños

Para la enseñanza de una segunda lengua es importante tener el máximo conocimiento posible sobre las características, necesidades e intereses de los aprendientes. Para ello, es necesario tener en cuenta los factores que intervienen en la adquisición de una lengua, como los procesos cognitivos y las normas lingüísticas universales ya interiorizadas por el alumnado.

Así pues, a continuación, se exponen los factores que intervienen en la adquisición de una segunda lengua, concretamente en niños, ya que la neurolingüística expone diversas diferencias con respecto a los mecanismos internos de los adultos. Por una parte, según López (2008), la actividad cerebral que se observa en el aprendizaje de la lengua materna y una segunda lengua es diferente. Mientras que en el hemisferio derecho se dan los procesos inconscientes del lenguaje propios de la lengua materna, en el hemisferio izquierdo se encuentra la actividad metalingüística consciente. Por otra parte, Mayor (2016) defiende que en las etapas iniciales de una persona existe mayor actividad cerebral en el hemisferio derecho y con el tiempo esta se va desplazando al hemisferio izquierdo. Por consiguiente, se debe tener en cuenta que los mecanismos internos por los cuales se da la adquisición del lenguaje en niños son muy similares a los de la lengua materna y que, progresivamente, estos procesos cognitivos se desplazan al hemisferio izquierdo, es decir, en esta etapa evolutiva se da un cambio en el modo de aprendizaje.

“Desarrollo” y “aprendizaje” son dos términos diferentes pero indisociables, la relación entre ambos ayuda a propiciar en el individuo las capacidades y competencias necesarias para su interacción activa en la sociedad y para conseguir un desarrollo íntegro, pleno y personal. Ya que, de esta manera, se puede ofrecer una enseñanza acorde y adecuada al momento madurativo de cada uno de los aprendientes. Mientras que en el apartado “Desarrollo psicoevolutivo” se expone detalladamente lo que respecta al desarrollo madurativo de los niños de 9 a 12 años en todo su conjunto, a continuación, con la finalidad de conocer en profundidad el desarrollo del lenguaje desde los primeros

años, se exhiben las etapas madurativas por las que pasa un individuo desde los 2 años hasta la adolescencia.

Siguiendo las obras de Brooks (1964) y Slobin (1973), el desarrollo lingüístico se compone de cuatro estadios o etapas. En primer lugar, se da el estadio de expansión, en el cual los niños de 2 a 4 años combinan una o más palabras yendo de lo general a lo concreto. En segundo lugar, de los 4 a los 7 años entran en el estadio de la conciencia estructural, los niños organizan las oraciones y los diálogos, a la vez que sintetizan, generalizan y amplían el vocabulario. En esta segunda etapa Slobin (1973) diferencia dos subestadios, de los 4 a los 5 años los niños construyen su lenguaje de manera creativa y constante; mientras que de los 6 a los 7 años adaptan el lenguaje del adulto estableciendo un modo característico para expresarse. En tercer lugar, de los 7 a los 10 años se da la etapa de la automatización en la cual experimentan de manera sintáctica. En cuarto y último lugar, el estadio creativo aparece a partir de los 10 años hasta los 14-15. En esta etapa los niños desarrollan un lenguaje propio, en el cual se pueden encontrar metáforas e ideas abstractas.

Asimismo, es preciso señalar que hay otros factores relacionados con la lengua madre que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera a niños. Estos se encuentran simultáneamente en el proceso de aprendizaje de su lengua madre, por lo que el grado de dominio de la lengua madre influye en el aprendizaje de una segunda. Además, si en alguno de los aprendientes se observa un “período silencioso”, una fase en la cual el individuo comprende, pero no produce, es posible que el motivo sea que se encuentre en un proceso de elaboración y de reflexión metalingüística inconsciente. No obstante, Asensio (2016) señala otros motivos posibles de la aparición de dicho período como el miedo o la timidez que afectan a la curva de concentración. En este caso, la autora aconseja que el docente se aleje de la ambigüedad y la abstracción y se concentre en lo concreto. Del mismo modo, otro factor relacionado con la lengua madre es el alfabeto de esta. Por ejemplo, si el alumnado lee y escribe únicamente en árabe o chino, se debe tener especial atención en la escritura del alfabeto latino, así como en la caligrafía.

Así pues, Fernández (2015) incide en la importancia de la reflexión por parte del docente sobre si las correcciones en el uso del lenguaje (fonéticas, morfológicas,

sintácticas, paralingüísticas o quinésicas) en la infancia se deben al desarrollo madurativo del lenguaje o a interferencias ocasionadas por el contacto de ambas lenguas.

Otro aspecto que es necesario tener en cuenta para el diseño de una programación didáctica y sus actividades es el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera en el que se encuentra el alumnado, ya que dependiendo de la situación se deben tener en cuenta unas variables u otras, como, por ejemplo, el estadio lingüístico en el que se encuentran, la lengua madre del alumnado y el grado de consciencia en los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje de la lengua. Así pues, por un lado, se encuentra la enseñanza del español como lengua extranjera a niños en el sistema educativo de su propio país o en instituciones privadas. En este ámbito educativo todo el grupo clase se encuentra en la situación de aprender una lengua nueva al mismo tiempo que aprende y perfecciona su lengua materna. Por otro lado, se da la enseñanza del español como lengua extranjera en una situación de inmersión lingüística, es decir, niños que aprenden la lengua española en un sistema educativo reglado hispanohablante cuya lengua madre es distinta al español.

Cabe destacar que en el último caso el alumnado no solo se encuentra en una situación de inmersión lingüística, sino también de inmersión sociocultural mucho más profunda que el alumnado que aprende español en su país. Por ello, en el segundo ámbito educativo el componente emocional interviene, seguramente, con más intensidad. Según Fernández (2015), la necesidad y la motivación de este tipo de alumnado es apremiante, ya que el dominio de la lengua es clave para la vida cotidiana, la integración entre sus iguales y es el instrumento para cualquier tipo de aprendizaje en la escuela. Otro aspecto importante para tener en cuenta es la posible sensación de soledad. En este caso, es fundamental una óptima atención por cada uno de los agentes del sistema educativo, de manera que, se promueva una educación inclusiva que acompañe a los aprendientes en su período de adaptación y de integración al grupo de iguales, haciendo hincapié en las habilidades comunicativas de la lengua.

Según Miras y Sancho (2017: 872): “para que los niños se desarrollen armoniosamente, deben poder interactuar con el mundo que les rodea y deben percibir lo que acontece a su alrededor. La lengua es un medio del que niño se apropia poco a poco, de forma intuitiva, de manera natural y que, además, se aprende de forma sistemática en la escuela”.

Por lo tanto, cabe tener en cuenta ciertas características atribuidas a los niños. Asensio (2016) expone algunas específicas en el proceso de aprendizaje de una lengua como la plasticidad cognitiva y fonológica, la destreza para comprender el significado, la creatividad y la imaginación en el empleo de la lengua, la capacidad de aprendizaje inconsciente y la curiosidad propia de la infancia. En vez de basarse en la madurez cognitiva, como los adultos, los niños utilizan estrategias metalingüísticas para aproximarse a la lengua extranjera. Por ello, es fundamental que el elemento lúdico esté presente en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Asensio (2016:9) defiende que el juego “exige del aprendiente “acción”, es decir, tener que interactuar, indagar, reflexionar, crear, etc. Todo esto lo estimulará en diferentes planos (el cognitivo, el afectivo, el lingüístico o el social, etc.) al tener que emplear la lengua para jugar”. Por consiguiente, un ambiente lúdico promueve rapidez y seguridad en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Asimismo, siguiendo a Miras y Sancho (2017) la motivación y la afectividad por parte del docente resultan factores fundamentales en el aprendizaje de una segunda lengua en niños, ya que ayudan a desarrollar la autoestima en el alumnado y, a su vez, mejoran la interacción entre docente y alumnado. Así, se fomenta de forma positiva la consciencia de creer en sí mismos, de esta manera, se consigue que los niños se comuniquen en el aula con mayor eficacia. Las autoras también defienden la importancia de dar el peso justo al error, pues consideran el error como un elemento necesario y fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no como un elemento obstaculizador. Es importante transmitir al alumnado que el error ayuda a aprender e invitarlo a intentarlo de nuevo, ya que los niños se caracterizan por no tener miedo al error con respecto a los adolescentes y a los adultos. Por lo tanto, el aspecto afectivo en el ambiente de un aula de enseñanza del español como lengua extranjera influye en su proceso de aprendizaje.

Es importante considerar y reflexionar sobre cada uno de estos aspectos a la hora de diseñar una propuesta didáctica destinada a niños, ya que pueden suponer la clave para un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo y de calidad. Así lo expone Fernández (2015:331):

Se requiere que estos docentes consigan dominar la teoría correspondiente al desarrollo cognitivo y madurativo del niño, los procesos de adquisición de la lengua y el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas del aprendiz, los procesos de integración del niño en las aulas y en el contexto social que le acoge, y la teoría y práctica relacionada

con la enseñanza de la lengua española y, más concretamente, la enseñanza de la lengua en contextos escolares infantiles.

3. ELABORACIÓN PROPUESTA DIDÁCTICA

En el presente epígrafe se desarrolla la unidad didáctica *En busca de tu huella*. Esta va destinada a la enseñanza de la Lengua Española como Lengua Extranjera y se corresponde con un nivel A2 según el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas. A su vez, va dirigida a alumnado de la etapa Educación Primaria, concretamente a alumnado de 9-12 años. Cabe destacar que dicha propuesta didáctica puede ser utilizada en diferentes contextos educativos, es decir, va destinada tanto a alumnado que estudia español como segunda lengua extranjera en una escuela reglada o academia privada de su país de origen como a alumnado de origen extranjero que se incorpora a una escuela hispanohablante, en este último caso el material didáctico que se presenta en esta unidad didáctica se corresponde con el de los aprendientes de origen extranjero.²

En cuanto a la relación de los niveles del marco común con los diferentes contextos educativos, según MCER (2002), los descriptores por niveles que especifican aquello que los aprendientes pueden hacer en diferentes situaciones tienen que relacionarse con cada uno de los contextos del alumnado, y deben ser adecuados a la función por la cual se usa en dicho contexto educativo. Por tanto, el docente que haga uso de la presente unidad didáctica debe tener esta idea en cuenta para modificar, recortar o ampliar alguno de los elementos de esta.

Así pues, a continuación, se parafrasean algunos de los descriptores del nivel A2 que se exponen en el mismo documento para contextualizar las capacidades del aprendiente de dicho nivel. El alumnado de nivel A2 es capaz de comprender y extraer información esencial de audios cortos y de la lengua hablada de manera clara y sencilla, lo suficiente para poder enfrentarse a necesidades concretas cotidianas y de su interés. Del mismo modo, es capaz de leer y comprender textos breves y simples e identificar información específica si aparece vocabulario muy frecuente y cotidiano. Así como de escribir sobre temas cotidianos de su entorno con un lenguaje sencillo y oraciones enlazadas por los

² Los apartados “objetivos”, “competencias” y “contenidos” se enmarcan en el currículo oficial de la ley educativa española. Cabe tener en cuenta que si la presente unidad didáctica se usa en otro estado se debe cambiar lo que respecta al currículo oficial educativo por el del país correspondiente.

conectores “y”, “pero” y “porque”. En cuanto al uso de la lengua hablada, el aprendiente es capaz de emplear estructuras compuestas por oraciones simples con determinadas expresiones, grupos de pocas palabras y reglas memorizadas con la finalidad de comunicarse en situaciones y/o actividades cotidianas y sencillas. Asimismo, es capaz de realizar monólogos, presentaciones y declaraciones breves utilizando descripciones y narraciones breves de hechos y actividades con un lenguaje sencillo. Para ello, puede presentar motivos y explicaciones para expresar planes, opiniones, acciones, lo que le gusta o lo que no le gusta respecto a algo. Del mismo modo, es capaz de plantear y contestar preguntas, coincidir o discrepar con otras personas, plantear sugerencias y responder a las de los demás e intercambiar puntos de vista, información e ideas sobre temas prácticos de forma sencilla en una comunicación clara y directa.

Es importante conocer las capacidades propias de un nivel de aprendizaje de una lengua, ya que facilita el seguimiento de este y permite valorar su progreso, así como determinar si dicho nivel es adecuado. Así pues, tras enmarcar algunas de las características del alumnado del nivel A2, se describe la función de la programación de una unidad didáctica.

Toda unidad didáctica queda organizada y estructurada mediante la programación didáctica. Programar es un proceso por el cual se planifica el trabajo docente que tiene como resultado una unidad didáctica que contesta a las preguntas: ¿Qué objetivos se quieren alcanzar; qué competencias se pretenden adquirir; qué contenidos se quieren aprender? ¿Cómo hacerlo, a través de que metodologías y/o estrategias; cómo evaluar dichos objetivos y competencias? ¿Cuándo se lleva a cabo, cual es la temporalización?

Asimismo, la programación didáctica facilita la práctica docente asegurando una coherencia entre intención y práctica, se trata de un instrumento de planificación, desarrollo y evaluación que incluye y organiza de manera flexible las medidas de atención a la diversidad.

El docente, aparte de seleccionar, organizar y planificar las actividades; debe orientar. Orientar en el sentido de pautar, de aconsejar, corregir, pero orientando hacia el camino correcto teniendo en cuenta que el aprendizaje es un descubrir constante, por consiguiente, debe facilitar esa situación de descubrimiento. Todo esto dentro de un compendio motivador.

A continuación, se desarrollan cada uno de los elementos de la unidad didáctica: *En busca de tu huella*. Cabe tener en cuenta que sigue las metodologías expuestas en el epígrafe de la justificación teórica.

3.1. Desarrollo psicoevolutivo

El desarrollo no es un simple despliegue natural de caracteres preformados biológicamente, sino que, además es fruto de la organización del aprendizaje de cada aprendiz.

Cabe destacar la importancia de la psicoevolutiva, pues el aprendizaje es un proceso de interiorización de elementos del medio físico y social, este se realiza llevando a cabo mecanismos de acomodación y asentamiento realizándose un equilibrio, desequilibrio y reequilibrio según la etapa de desarrollo en la que se encuentre cada individuo.

La etapa de desarrollo en la cual se encuentra el alumnado marca las características psicoevolutivas de este, es decir, indica qué puede aprender el individuo en cada etapa evolutiva. Existen dos grandes vertientes en las cuales nos podemos apoyar. Por una parte, se encuentran las teorías constructivistas (Piaget, Vygotsky, Bruner, Ausubel...). Por otra parte, se hallan las teorías relacionadas con el movimiento de renovación pedagógica de la Escuela Nueva (María Montessori, Hermanas Agazzi, padre Banholm, Rousseau, Comenius...)

Así pues, para establecer las ideas que pretenden esclarecer las características del alumnado de 10-12 años que marcan los ritmos de aprendizaje de cada alumno/a, la presente propuesta didáctica se basa en la psicoevolutiva de María Montessori, cuyos postulados pedagógicos han quedado definidos en el epígrafe anterior.

María Montessori es la primera en hacer una propuesta pedagógica para cada etapa de desarrollo, basándose en la observación de la naturaleza del niño. En la Conferencia 33 del 11 de diciembre, Montessori (2019) señala que los procesos de vida que se dan durante la infancia marcan la adultez y la posición en la adolescencia. Debido a ello, las características psicoevolutivas no solo son importantes para el aprendizaje sino también para el desarrollo y la construcción de la persona.

Con respecto a la mente absorbente, en la Casa de niños (0-6años) los niños son exploradores sensoriales de hechos, mientras que en Taller (6-12 años) dicha mente absorbente se ha convertido en mente razonadora, los niños ya no están interesados en hechos sino en razones.

En la Figura 2 se puede apreciar el esquema de los cuatro planos de desarrollo según la pedagoga italiana.

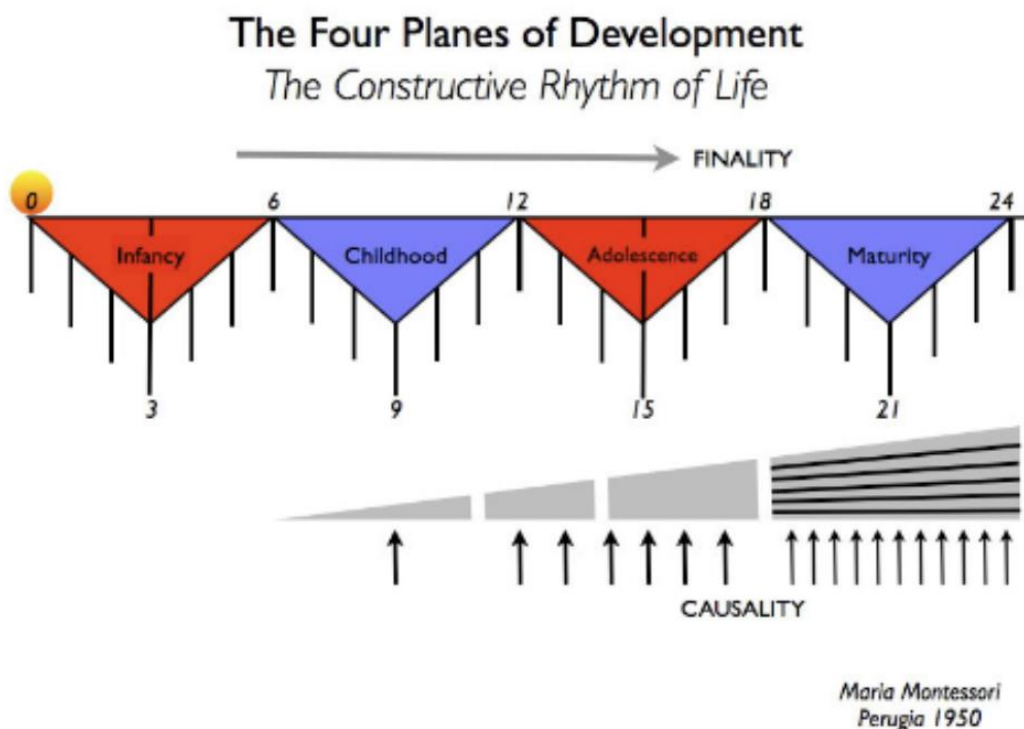


Figura 2. Esquema 4 planos de desarrollo según Montessori 1950. Fuente: Grazzini Camillo (1986)

La Asociación Montessori Internacional (1994) indica que según la pedagoga italiana en el plano azul de la niñez (6-12 años) están disponibles las habilidades desarrolladas con anterioridad, las que se adquieren durante el periodo de la mente absorbente (0-6 años) como el desarrollo del movimiento, el uso de la mano, la necesidad de lo concreto a la realidad, la adquisición y enriquecimiento del lenguaje... Se trata de un periodo tranquilo de crecimiento uniforme, el plano abstracto de la mente humana se organiza y se explora la moralidad. Así pues, habilidades que adquiere en este periodo son la mente que razona y la imaginación, aparece la conciencia moral y el significado de justicia, la necesidad de congruencia y consistencia por parte del adulto. Se da una sed de

conocimientos sobre el mundo y el universo, y una afirmación de la personalidad individual.

Consecuentemente, se da una gran expansión en el campo de acción del niño: los horizontes físicos y mentales se abren y no hay límite que el niño no pueda explorar si las condiciones y oportunidades se presentan de manera favorable. Las capacidades de los niños y las posibilidades durante este período son tan expansivas que Montessori lo señala diciendo que es fácil subestimar sus capacidades y por lo tanto poner límites innecesarios que los restringen. No obstante, Montessori siempre enfatiza en proporcionar contactos amplios y una educación expansiva con una cultura vasta en un ambiente abierto.

En cuanto a los periodos sensitivos en la segunda etapa de desarrollo, Lillo (2020a) los define como puntos sensibles que invitan al alumnado a involucrarse intensamente en lo que le interesa; por esto necesitan trabajar a su propio ritmo, sin horarios, a través de la actividad, mediante la cual se construye su inteligencia, y necesitan la repetición continua, pero ahora con amplificaciones.

Los puntos sensibles ayudan a completar el trabajo subconsciente del plano anterior. Estos puntos sensibles son la imaginación, la adquisición de la cultura, la abstracción, la autenticidad, la sociabilidad (el individuo quiere estar con sus amigos, organiza su personalidad con su grupo de compañeros, crean sus propias reglas y se inspiran lealtad entre ellos y su familia y se interesan por la sociedad). Otro punto sensible es la búsqueda de justicia; saber por ellos mismos lo que es justo, lo correcto, y las reglas que son morales. Muestran lealtad a sus compañeros y familiares, responsabilidad, justicia, generosidad y disgusto por trivialidades.

Así pues, el aprendiente ya no construye su ser individual, ahora comienza la construcción de un individuo miembro de una sociedad. Este aspecto se relaciona directamente con la metodología de Aprendizaje y Servicio. En palabras de María Montessori (2015: 108-109): “solo a partir de los seis años los chicos pueden extraer algún beneficio de la enseñanza sobre moral, pues entre los seis y los doce años se despierta la conciencia moral y el niño se empieza a preguntar qué es lo que está bien y lo que está mal”

Según Lillo (2020b), la responsabilidad del docente con el aprendiente del segundo plano de desarrollo, el cual responde a razones, es hacerlo consciente del porqué de sus

modales conductuales, “Trata como quieres que te traten”. Los niños del segundo plano, con su mente razonadora, pueden apreciar el porqué, y si han sido entrenados en el primer plano a entender su responsabilidad humana, pueden aceptar la razón.

El aprendiz del segundo plano está hambriento de cultura, lo que significa conocimiento y entendimiento del mundo hecho de naturaleza y humanidad. Está dotado de las capacidades necesarias: el poder de la imaginación, el poder de la abstracción a través del razonamiento, la fuerza física y salud. Por lo tanto, AMI (1994) indica que la educación cósmica, concepto que se desarrolla en el apartado “Contenidos” del presente documento, responde a las características de este plano de desarrollo, para las necesidades sensoriales y para sus aspiraciones.

En definitiva, como señala Lillo (2020a), el alumnado de la etapa 6-12 años necesita libertad de acción y de movimiento, de decisión y de elección para formar y desarrollar su carácter, su pensamiento y su personalidad. Pasamos de un espacio de transmisión de contenido a un espacio real de construcción de conocimiento y este, a su vez, pasa por la socialización y el co-crear algo juntos.

3.2.Objetivos

De acuerdo con Antúnez (1999), los objetivos didácticos son principios propios del proceso didáctico que conforman una guía para la planificación del aprendizaje y para los logros que se pretenden conseguir por parte de cada aprendiz, en relación con las características de cada individuo, su estructura mental y su proceso de aprendizaje. Los objetivos nos dicen qué enseñar.

Así pues, es fundamental tener en cuenta los objetivos de etapa que dispone la ley educativa del país en el que se imparte la enseñanza del español como lengua extranjera. Concretamente en España los objetivos de etapa se basan en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Entre otros destacan los siguientes:

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.

c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

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

Tras enmarcar el presente apartado con la ley educativa vigente, se desarrollan los objetivos generales y específicos.

Por una parte, los objetivos generales de la presente propuesta didáctica son:

- Conocer y respetar los valores y las normas de convivencia, llevarlas a cabo desde un sentido cívico de respeto por los derechos de los demás y por una sociedad democrática.
- Desarrollar habilidades para la resolución de conflictos.
- Desarrollar habilidades tanto para el trabajo individual como de equipo.
- Desenvolverse en situaciones interculturales básicas y tomar conciencia de la propia capacidad para hacerlo.
- Conocer y valorar el mundo animal y su entorno, así como, tomar conciencia de la situación de los animales en peligro de extinción y sus causas.
- Alcanzar un nivel de competencia comunicativa básico en Español como Lengua Extranjera para poder comprender y expresar mensajes simples en un contexto

real cotidiano (instrucciones del docente, comentarios de los compañeros, en la interacción con otros, material audiovisual vario...).

- Expresarse e interactuar oralmente en situaciones sencillas y habituales, utilizando procedimientos verbales y no verbales.
- Escribir textos breves sobre temas tratados previamente en el aula con y sin la ayuda de modelos.
- Leer de forma comprensiva textos diversos.
- Aprender a utilizar autónomamente de manera progresiva los medios a su alcance como estrategias de aprendizaje o las nuevas tecnologías con el fin de comunicar en lengua española.
- Valorar la lengua española y las lenguas en general como medio de comunicación y como parte de la cultura de personas de otros lugares del mundo.
- Manifestar una actitud receptiva en el aprendizaje de la lengua extranjera y en su uso.

Por otra parte, se pretende que el alumnado adquiera los siguientes objetivos específicos:

- a. Ampliar el vocabulario propio.
- b. Mejorar la ortografía y mejorar la pronunciación.
- c. Establecer diferentes relaciones entre unidades léxicas.
- d. Asociar el input visual con su palabra y significado.
- e. Iniciar el uso del diccionario y familiarizarse con su funcionamiento.
- f. Conocer frases hechas y refranes sencillos relacionados con los animales.
- g. Adquirir conocimientos sobre el léxico referido a los animales y sus entornos.
- h. Identificar las características de diversos animales y los climas de su entorno.
- i. Identificar las causas de las diversas situaciones de animales en peligro de extinción.
- j. Concienciarse y reflexionar sobre el problema de los animales en situación de extinción.

Todos estos objetivos se integran y tratan de contribuir a los objetivos 13, 14 y 15 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible propuesta por las Naciones Unidas en 2015 y firmada por un gran número de países. Estos

están relacionados con la fauna y sus hábitats y son, específicamente, la acción por el clima, la vida submarina y la vida de los ecosistemas terrestres.

3.3.Competencias

Coll (2009) define competencias como la capacidad de enfrentarse, con garantías de éxito, a una tarea en un contexto determinado. No basta con adquirir simplemente conocimientos, sino que hay que integrarlos en las circunstancias que lo requieran.

A efectos del artículo 2 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, entre las competencias del currículo se encuentran la comunicación lingüística, la competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas y sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. Es importante tratar de integrarlas dentro de una propuesta didáctica.

Así pues, por una parte, en la presente propuesta didáctica se trata de desarrollar las competencias relacionadas con los 4 pilares de la educación del siglo XX de Delors (1996):

- Aprender a conocer: conocimiento de retos o problemas sociales y sus causas, conocimiento de asociaciones, iniciativas ciudadanas y personas comprometidas en relación con los contenidos propuestos; y visión realista del mundo en el que vivimos.
- Aprender a hacer/Saber hacer: habilidades en la realización y gestión de proyectos, habilidades y competencias específicas de los contenidos que se desarrollan, y el desarrollo de capacidades y talentos personales.
- Aprender a ser/Saber ser: autonomía personal, interiorización de los valores humanos, conciencia crítica y capacidad de compromiso.
- Aprender a convivir: capacidades para el trabajo en equipo, actitudes prosociales y hábitos de convivencia y habilidades comunicativas.

Así como otras competencias que se trabajan de manera transversal.

- Competencia digital: dado que se desarrollan las habilidades de búsqueda y tratamiento de la información por parte del alumnado, así como la utilización de nuevas tecnologías aplicadas en el estudio y la búsqueda de recursos.

- Competencia aprender a aprender: el proceso de enseñanza aprendizaje ha de ser un sistema bidireccional en el que el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades, actitudes y aptitudes y poder crear un sujeto crítico y capaz de aprender por sí sólo.
- Competencia social y cívica: la educación no es solo un proceso de aprendizaje, también es un proceso de formación de ciudadanos, capaces de desarrollar su papel dentro de la sociedad, respetando no solo las normativas legislativas, sino también las normas sociales y éticas del entorno que nos rodea.
- Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: en quinto curso los aprendientes comienzan a desarrollar un cierto grado de autonomía tanto a nivel de trabajo como a nivel moral, y es importante conseguir esto en el desarrollo de esta actividad, donde se ponen en práctica las capacidades y los juicios de valor del alumnado.
- Competencia de conciencia y expresiones artísticas: conocer, comprender, apreciar y valorar diferentes manifestaciones culturales y artísticas, como fuentes de enriquecimiento y disfrute.

Las competencias específicas que se pretenden alcanzar a lo largo de la unidad didáctica *En busca de tu huella* giran en torno a la competencia de la comunicación lingüística, el eje fundamental de la programación, la cual se encarga de fomentar la importancia de trabajar aspectos lingüísticos verbales y no verbales, así como los elementos fundamentales de la comunicación. Así pues, la competencia de comunicación lingüística de la presente unidad didáctica se desglosa en:

- Ser capaz de comprender y producir mensajes orales con finalidad didáctica o de uso cotidiano.
- Ser capaz de expresarse mediante la escritura de producciones breves relacionados con los conocimientos previos.
- Ser capaz de identificar y usar conceptos gramaticales básicos y vocabulario trabajado previamente de manera correcta.
- Ser capaz de realizar búsquedas con el diccionario de manera autónoma.
- Ser capaz de asociar una palabra o grupo de palabras según diferentes relaciones semánticas.
- Ser capaz de leer y comprender de forma autónoma textos literarios infantiles.

3.4.Temporalización

La unidad didáctica *En busca de tu huella* se compone de una secuencia de 6 actividades, cada una de ellas corresponde a una sesión de 60 minutos.

3.5.Contenidos

Palacios (2019) indica que los contenidos curriculares son una selección de conocimientos de diversa naturaleza que se consideran fundamentales para el desarrollo y la socialización de los alumnos, y cuya asimilación no puede realizarse de forma plena y correcta sin una ayuda específica.

Así pues, por una parte, según el artículo 4 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, los contenidos curriculares de lengua y literatura castellana se dividen en 5 bloques: la comunicación oral (escuchar y hablar), la comunicación escrita centrada en la lectura, la comunicación escrita centrada en la escritura, el conocimiento de la lengua y la educación literaria. La presente propuesta didáctica trata de trabajarlos todos mediante actividades integradas.

Por otra parte, los contenidos curriculares específicos elegidos giran en torno al tema de los animales y el clima de sus entornos y al léxico correspondiente. Para la selección de estos se han tenido en cuenta los Niveles de Referencia del Instituto Cervantes y el Plan Curricular del Instituto Cervantes correspondiente. Como se ha especificado en la introducción, la presente unidad didáctica está destinada a un alumnado de nivel A2. Sin embargo, se tienen en cuenta los contenidos del nivel A1 como conocimientos previos que se trabajan a lo largo de la propuesta didáctica. Por consiguiente, se trabajan concretamente los epígrafes ‘20.2.2. Paisaje y accidentes geográficos’, ‘20.4. Clima y tiempo atmosférico’ y ‘20.5. Fauna’.

Siguiendo estos parámetros, es importante tener en cuenta los intereses, características y necesidades del alumnado en la selección del léxico que se pretende enseñar, ya que son estas quienes perfilan el proceso de enseñanza aprendizaje y, por lo tanto, ayudan a diseñar la programación didáctica.

Asimismo, los contenidos curriculares que se trabajan están estrechamente relacionados con la educación ambiental. De esta manera, el aprendiente conoce su

entorno para poder desenvolverse correcta y completamente en él, a través de este conocimiento será capaz de cuidarlo y respetarlo teniendo en cuenta unas medidas de conservación.

3.6.Estrategias de aprendizaje

Según la página web “Emagister”³, las estrategias de aprendizaje son el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades del alumnado al cual van dirigidas, los objetivos que persiguen y la naturaleza de las áreas y cursos, todo esto con la finalidad de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje.

Para la consecución de las actividades de la unidad didáctica *En busca de tu huella* se seguirán las siguientes estrategias generales de aprendizaje (las específicas de la enseñanza de Español como Lengua Extranjera han quedado plasmadas anteriormente en el epígrafe de la fundamentación teórica del enfoque léxico).

Por una parte, se usan técnicas de incorporación progresiva al aprendizaje cooperativo. Estas buscan la estructuración del trabajo por equipos interdisciplinares fomentando la interacción social, y esta ofrece enormes posibilidades para mejorar diversas situaciones de aprendizaje.

Por otra parte, la reflexión metalingüística es una estrategia de aprendizaje fundamental para que el aprendiente tenga autonomía en su proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, la reflexión metalingüística ayuda a desarrollar el autoaprendizaje.

3.7.Atención a la diversidad

La escuela es un sistema en el cual se reproduce la sociedad y, por tanto, se reproduce la gran diversidad que en ella se encuentra. Así, la intervención educativa debe responder a las necesidades del alumnado, puesto que todos deben tener acceso al currículum y/o la oportunidad de aprender una lengua extranjera. Coll (1991) explica la necesaria subordinación del currículum a las características psicoevolutivas, sociales y personales

³ <https://www.slideshare.net/emagister-web/definicin-de-estrategia-de-aprendizaje>

de cada niño/a de manera que los docentes deban diseñar una propuesta educativa adecuada para cubrir todas estas necesidades. Por consiguiente, a continuación, se muestra un listado de medidas que pretenden atender sea a los alumnos con necesidades educativas especiales sea a la diversidad general del grupo.

Estas son:

- Apoyar explicaciones con material audiovisual.
- Actividades de ampliación y de refuerzo.
- Actividades variadas en tipología puesto que cada uno tiene una mente diferente y una forma de aprender diferente.
- Actividades de recapitulación con el fin de llegar a un aprendizaje significativo.
- Secuenciación y diversificación de actividades.
- Realizar actividades sensoriales (visual, auditiva, manipulativa).
- Partir de la práctica para llegar a la teoría a través de ensayo-error.
- Rutinas individuales, ya que favorecen la autonomía y la independencia.
- Técnicas de aprendizaje cooperativo.
- Técnica de andamiaje, escalonar la actividad realizándola paso a paso.
- Estrategias para la organización del espacio (tanto del aula, pupitre hasta de libretas y agendas).
- Tutorización entre iguales.
- Talleres a partir de fases prácticas y manipulativas para llegar al producto final, al conocimiento.
- Dar mucha motivación (verbal o a través de técnicas).
- Dar responsabilidades, ya que favorecen la autoestima.

3.8. Elección y diseño de material didáctico

Antes de dar paso a los materiales didácticos en sí se exponen algunas de las pautas que estos siguen.

Según Lillo (2020b), los materiales de desarrollo que especificaba la pedagoga Montessori fueron diseñados de manera tal que cuando se utilizan en la secuencia

adecuada conducen gradualmente al niño, durante varios años, a la comprensión de ideas abstractas con un mínimo de explicación e interferencia de los adultos.

Todos los niños y la mayoría de los adultos aprenden mejor a través de la experiencia directa y el proceso de investigación y descubrimiento. La mayoría de los alumnos no retienen o, sinceramente no captan lo que “aprenden” tan solo “de memoria”. De esta manera, los niños necesitan manipular y explorar todo lo que capta su interés. Es su manera de conocer, comprender y apropiarse del mundo que les rodea para sentir que forman parte de él.

En definitiva, los materiales de desarrollo no son un método en sí mismos, son simplemente herramientas que usamos para estimular al niño a través del pensamiento lógico y el descubrimiento. Los materiales de desarrollo son provocativos y simples, cada uno diseñado para interesar al niño en un determinado nivel de desarrollo.

Los materiales utilizados en el presente currículo no siguen un manual específico. Son materiales de diferente tipología que tienen la posibilidad de ser adaptados por el docente con base en los contenidos y a las características, necesidades e intereses del alumnado.

3.9. Actividades

En este apartado se desarrollan las 6 actividades que conforman la unidad didáctica de Español para Extranjeros *En busca de tu huella*.

Cabe destacar que se hace uso de un portfolio personal de trabajo donde el alumnado archiva las actividades que se desarrollan en la asignatura, así como borradores, reflexiones personales voluntarias, apuntes... La finalidad de este documento es el registro del proceso de aprendizaje de cada alumno.

➤ Actividad 1: *Me siento un/una...*

La presente actividad trata los conocimientos previos del alumnado y, a su vez, sirve de introducción-motivación a la temática principal: los animales y sus entornos. Además, es de carácter emocional y promueve la reflexión personal y el trabajo individual.

Al inicio de la sesión el docente pide al grupo que forme un único gran círculo y que una vez formado tome la posición de sentado. El docente colocará imágenes (ANEXO 1) de diversos animales en medio del gran círculo, uno a uno deberá coger un animal y buscarlo en el diccionario *EnRédate*⁴ online en el ordenador del aula, mostrando al resto de la clase la palabra escrita junto con su pronunciación. Luego, pedirá al alumnado que piense en tres animales: uno que no le gusta (le transmite emociones como tristeza, miedo, asco...), otro con el que se identifica (piensa que es) y otro que le gustaría ser (aspiraciones, modelos a seguir). Cabe tener en cuenta que puede coincidir el mismo animal con el que se identifican y les gustaría ser. Además, los animales elegidos no tienen por qué estar en las imágenes, ya que estas son de apoyo visual y motivacional.

Así pues, el docente les invita a la reflexión interna y en silencio mientras pone la canción *Becoming one of the people* de la banda sonora de *Avatar*. Tras su escucha, invita al alumnado uno a uno a decir los animales que han elegido y, de manera voluntaria, expresar el por qué. Al mismo tiempo, el docente leerá las características de personalidad (ANEXO 2) atribuidas por algunas culturas nativo-americanas al animal con el cual el aprendiente se identifica.

La presente actividad tiene una doble finalidad: tomar datos de carácter emocional y presentar el léxico de los animales.

➤ Actividad 2: *El misterio de las siluetas*

Esta propuesta es una actividad de desarrollo que pretende presentar el léxico propio a las características de animales (partes del cuerpo animal y adjetivos) y persigue analizar categorías gramaticales y crear clasificaciones de significados. A su vez, fomenta tanto el trabajo en grupo como el individual.

Al inicio de la sesión el docente divide la clase en 3 grupos. Cada uno se encargará de buscar el léxico propio de las características de animal (terrestres, aéreos y marinos) a través de recursos como el diccionario *EnRédate*, apuntes anteriores de otros temas recopilados en el Porfolio, diversos libros, asociaciones de significado intuitivas... Tras la búsqueda de información, cada grupo escribirá en la pizarra la información encontrada

⁴ Se trata de un diccionario online para niños destinado al aprendizaje del léxico en el aula. Se puede visitar el siguiente link: <https://www.enredate.es/area/1>

escribiendo la palabra y dibujando su figura. Luego, se hará una revisión colectiva de los datos plasmados en la pizarra.

A continuación, el docente repartirá a cada aprendiente una ficha con la silueta del animal (ANEXO 3) que en la sesión anterior eligió como animal identificativo, de tal manera, que cada individuo deba escribir las características físicas expuestas en la pizarra siguiendo la línea de la silueta y lo que le gusta del animal o lo que le transmite en el interior de la figura. Dependiendo de las características y necesidades de cada aprendiente escribirán frases utilizando los verbos “ser”/”tener” o simplemente palabras sueltas.

Esta actividad busca el aprendizaje del léxico de las partes del cuerpo y las características que definen a los animales y el desarrollo de la competencia escrita.

➤ Actividad 3: *Creando “RefraLogos”*

En esta actividad se pretende iniciar al alumnado en los refranes y a promover la actitud creativa e imaginativa.

Al inicio de la sesión el docente presentará una serie de refranes relacionados con la temática de la fauna, explicará el concepto de refrán y preguntará al alumnado qué refranes de animales tienen en su lengua madre. De esta manera, facilita que los aprendientes se familiaricen con los refranes y las frases hechas a través de la comparación de las dos lenguas y de la experiencia del alumnado.

Tras dicha presentación, el docente invitará al alumnado a adaptar o inventarse un refrán con el animal elegido en las sesiones anteriores. Basándose en la técnica de escritura creativa de Rodari (2020), *el Binomio Fantástico*, cada aprendiente deberá crear una frase hecha a partir de dos palabras: una es el animal que ha elegido y la otra será una palabra que no tenga nada que ver con la primera que le proporcionará otro compañero/a.

Así pues, una vez creada, deberán escribirla en la otra cara de la ficha trabajada en la sesión anterior. Al terminar, cada aprendiente escribirá la frase en la pizarra y colocará las tarjetas gramaticales encima de cada palabra según su función gramatical (el triángulo negro y grande corresponde al sustantivo; el triángulo pequeño y azul al artículo, el cuadrado verde al adjetivo y el círculo rojo al verbo) (ANEXO 4). Cabe tener en cuenta

que esta última se trata de una actividad rutinaria que se desarrolla en determinados momentos para recordar y trabajar el análisis de las diversas funciones del léxico.

En el caso que el contexto sea una escuela reglada, el docente proporcionará al alumnado una lista de colores con sus respectivos alimentos (ANEXO 5) con la intención de crear colores de acuarela naturales, de manera que, desde el área artística creen el color que les identifica mediante la elaboración de colores naturales para pintar la parte de la ficha animal donde escribieron la frase hecha inventada.

El producto final de estas 3 sesiones se corresponde con la ficha de la silueta del animal espiritual de cada alumno/a, el cual recoge sus características y una “Frase Logo” identificativa del aprendiente.

➤ Actividad 4: *Girando climas*

Esta actividad pretende presentar el léxico correspondiente a las características de los diferentes climas y fomentar el trabajo cooperativo y la lectura.

Al inicio de la sesión el docente expone los 6 tipos de clima en el mundo (tropical, seco, moderado, continental, polar y de tierras altas) de manera muy breve y dividirá la clase en 6 grupos, de modo que, proporcionando una rutina de pensamiento (material de apoyo) (ANEXO 6) cada subgrupo se encargue de la búsqueda de información referenciada en dicho material del clima que le haya tocado. Una vez recogida toda la información se llevará a cabo la técnica de aprendizaje cooperativo del folio giratorio, es decir, cuando los grupos hayan completado la información requerida pasan la ficha al grupo siguiente.

Cabe tener en cuenta que durante el curso anterior y el presente se ha ido leyendo el libro *El mundo es mi casa* de Maïa Brami y Karine Daisay. Así pues, los grupos deben realizar una segunda búsqueda en dicho libro e intentar predecir con la información escrita del grupo anterior, los países que tengan dicho clima y aparezcan en las narraciones de los personajes del libro. De esta manera, podrán añadir más información a la ficha, así como relacionar ideas y conceptos con conocimientos de otras unidades didácticas.

➤ Actividad 5: *¡Que se sepa!*

Lo que pretende principalmente esta actividad es concienciar al alumnado de la situación de los animales en peligro de extinción a través de un trabajo de investigación-acción mediante grupos cooperativos con el léxico trabajado hasta ahora.

Al iniciar la sesión el docente presenta a grandes rasgos el problema medioambiental de los animales en vía de extinción. Divide la clase en grupos de 4 personas, a cada grupo le dará unas premisas para la elección de los animales en peligro de extinción sobre los cuales deberán investigar. A cada grupo le asignará uno de los climas trabajados en la sesión anterior, cada componente deberá elegir un animal en vía de extinción con la condición de que de los 4 haya uno terrestre, uno marino y uno aéreo.

De esta manera, mediante la técnica 4.2.1 llevarán a cabo un trabajo de investigación-acción. En el primer paso (1) se encargan individualmente de buscar información relacionada con las causas de la extinción, de las posibles consecuencias y de medidas que pueden ayudar a frenar el trascurso de dicha extinción. En el segundo paso, por parejas (2) se encargarán de poner en común la información y organizar y escribir la información de 2 de los animales del grupo. Por último, (4) todos los componentes del grupo reorganizan y escriben un tríptico en un Word ya editado por el docente en modo de plantilla. Cabe destacar que mientras están reunidos en grupos cooperativos, cada grupo tendrá una tarjeta que por una parte es verde y la otra roja, de modo que, si se encuentran con algún problema y necesitan la ayuda del docente, puedan levantar la tarjeta por la parte roja.

Dicho tríptico se divulgará por las calles de toda la localidad con el fin de visibilizar este gran problema a la sociedad cercana de la escuela y de concienciar a la población. Asimismo, con el apoyo de una rutina de pensamiento (ANEXO 7) para la comunicación oral, cada grupo preparará la exposición de su tríptico, a su vez el conjunto de exposiciones de todos los grupos conformará una mini ponencia destinada al resto de alumnado de la escuela.

➤ *Actividad 6: Reconponemos piezas en la sociedad.*

En la última sesión, se realizará como final de la unidad didáctica un juego de recapitulación, mediante la técnica de aprendizaje cooperativo el Puzzle de Aronson, con la finalidad de observar si todos los grupos entendieron los conceptos.

El docente dividirá la clase en grupos de 3 (llamados “grupos nodriza”). A cada componente de cada grupo le asignará un símbolo diferente (ola de mar, árbol y nube), de esta manera se volverán a reagrupar en 3 equipos dependiendo del símbolo que tengan (llamados “grupos de expertos”). Luego, el grupo con el símbolo de la ola de mar deberá repasar los conocimientos aprendidos sobre los animales marinos y tratar de asociar el léxico que los describe con gestos; el grupo con el símbolo del árbol hará lo mismo con los animales terrestres y el grupo con el símbolo de la nube con los animales de aire.

Cuando el docente considere volverá a pedir al alumnado que se reagrupe en los grupos iniciales (grupos nodriza). En esta última fase cada componente del grupo (uno de cada símbolo) realizará la mímica con los gestos preparados en los grupos de expertos para que sus otros dos compañeros adivinen el animal del que se trata.

Asimismo, individualmente realizarán un mapa conceptual donde se vea las asociaciones entre el léxico aprendido en la presente unidad y sus relaciones.

3.10. *Evaluación*

Según Casanova (1995):

La evaluación es un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y sistemática para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa.

Se trata de un proceso continuo, sistemático y flexible que sigue la evolución y la toma de decisiones del alumnado. Es un medio y no el fin en sí mismo, es decir, importa el proceso no solo la meta. Así pues, no solo se evalúan los conocimientos, sino también las habilidades, destrezas, actitudes y valores teniendo en cuenta las diferencias individuales. A continuación, se desarrollan las finalidades o funciones del proceso de evaluación de la presente unidad didáctica:

- Analizar todas las variables para ajustar el proceso educativo con el fin de que el alumnado haga frente a todas las situaciones de su vida cotidiana.
- Descubrir intereses específicos del aprendiente para facilitar su desarrollo y poder iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una motivación.
- Conocer la situación de partida de los componentes que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Detectar dificultades académicas, personales, sociales y emocionales que surjan a lo largo de todo el proceso.
- Regular el proceso de aplicación continúa facilitando la consecución de las metas previstas.
- Identificar los aspectos lingüísticos en los que el alumnado necesita mejorar.
- Se centra en la capacidad de saber hacer del alumnado.
- Hacer consciente al alumnado del punto en el que se encuentran en su proceso de enseñanza-aprendizaje, permite una retroalimentación.
- Evaluar el progreso desde el punto de partida de cada aprendiente hasta el momento en el que se encuentra y marcar nuevos objetivos acorde.

Tras definir sus funciones principales, a continuación, se determinan los criterios que se utilizarán para la evaluación del alumnado en Español como Lengua Extranjera. Los criterios de evaluación están directamente relacionados con los objetivos que ya se especifican en el epígrafe “Objetivos”. Se debe tener en cuenta que dichos criterios se establecen para observar si el alumnado, por medio de actividades de evaluación, ha conseguido los objetivos específicos establecidos, los cuales permiten, a su vez, la consecución de objetivos generales y de las competencias clave. Se presentan, a continuación (cada criterio de evaluación se corresponde con un objetivo específico marcado por la misma letra):

- a. Ha ampliado el propio vocabulario.
- b. Ha mejorado la ortografía y la pronunciación.
- c. Es capaz de establecer diferentes relaciones entre unidades léxicas.
- d. Es capaz de asociar el input visual con su palabra y significado.
- e. Es capaz de usar el diccionario y familiarizarse con su funcionamiento.

- f. Conoce frases hechas y refranes sencillos relacionados con los animales.
- g. Ha adquirido conocimientos sobre el léxico referido a los animales y sus entornos.
- h. Es capaz de identificar las características de diversos animales y los climas de su entorno.
- i. Es capaz de identificar las causas de las diversas situaciones de animales en peligro de extinción.
- j. Reflexiona sobre el problema de los animales en situación de extinción.

En cuanto a los instrumentos de evaluación del alumnado⁵ se usará la observación directa y sistemática del niño, para la cual se utilizarán unas hojas de seguimiento (ANEXO 8) para observar la evolución de los alumnos y el grado de disfrute de la lengua española. De la misma manera se evaluará la propia práctica educativa y las concreciones curriculares.

Así pues, por una parte, el docente realizará la evaluación del alumnado mediante una revisión del expediente, informes individuales (ANEXO 9), trabajos en grupo (ANEXO 10), trabajos escritos (ANEXO 11), exposiciones (ANEXO 12), portfolios (ANEXO 13), entrevistas individuales (ANEXO 14) y debates (ANEXO 15). Cabe destacar que también tendrá lugar la coevaluación entre los miembros de cada grupo para evaluar la calidad del trabajo en equipo. (ANEXO 16).

Por otra parte, para la evaluación de la práctica docente se utilizará una plantilla de evaluación por parte del alumnado (ANEXO 17) en la que quedan plasmados los indicadores a evaluar y una plantilla de autoevaluación por parte del docente (ANEXO 18) en la cual se especifica un apartado destinado a la reflexión acerca de las observaciones, dificultades encontradas y propuestas de mejora.

4. CONCLUSIÓN

A lo largo del presente trabajo se ha pretendido ofrecer una visión del proceso organizativo y de diseño de una unidad didáctica de Español como Lengua Extranjera desde las metodologías Montessori y Aprendizaje y Servicio y desde el Enfoque Léxico en la que todos los elementos articulados señalan una misma idea general. Se podría

⁵ Los ítems evaluables de estos se basan en la obra de Ortega y Pellicer (2018).

comparar la programación docente con el iceberg, del cual la punta sería el desarrollo de las actividades y su material, mientras que en la sombra permanecen el resto de los elementos. Aun así, nuestra labor como docentes debe sustentarse en todos ellos, pues sin articularlos de una forma óptima no favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así pues, la unidad didáctica *En busca de tu huella* pretende integrar la enseñanza del Español como Lengua Extranjera con principios pedagógicos que respeten el desarrollo natural de la infancia como los de la metodología Montessori y poner dicho proceso de enseñanza-aprendizaje al servicio de la comunidad, puesto que, aunque sean niños y niñas, forman parte de la sociedad y, por lo tanto, tienen derecho a contribuir y poner su granito de arena en la mejora del mundo, su mundo, nuestro mundo.

5. BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, Eva (2016): “Aproximación a la enseñanza de las habilidades discursivas: la competencia léxica y su adquisición en el aula e/le”, *Nebrija Procedia*, págs. 17-35.

ÁLVAREZ, José L. (2008): *Algunas aplicaciones del enfoque léxico al aula de ELE*, Universidad de Barcelona. En línea: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4a5410f8-3579-4cfa-8f96-8f5fc5471f06/2008-bv-09-02alvarez-cavanillas-pdf.pdf> [Fecha de consulta: 28/05/2021]

ANTÚNEZ, Serafín, DEL CARMEN, Lluís M., IMBERNON, Francesc, PARCERISA, Artur y ZABALA, Antoni (1999): *Del proyecto educativo a la programación de aula*, Barcelona, Graó.

ASENSIO, Margarita. I (2016): “Enseñar español como lengua extranjera a niños: aportaciones teórico-prácticas” *Lenguaje y textos*, XLIV, págs. 95-105. En línea: <https://www.readcube.com/articles/10.4995%2Flyt.2016.6983> [Fecha de consulta: 15/09/2021]

ASOCIACIÓN MONTESSORI INTERNACIONAL (1994): “El niño en familia y el futuro, los cuatro planos de desarrollo”, *Conferencia de AMI, Congreso llevado a cabo en Washington*, Estados Unidos.

BARALO, Marta (2005): “Aspectos de la adquisición de léxico y su aplicación en el aula”, *FIAPE I Congreso internacional: El español como lengua del futuro. Congreso llevado a cabo en Toledo*. En línea: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:34fd3b11-73f3-45a9-9e5d-95ef8e027ca8/2005-esp-05-03baralo-pdf.pdf> [Fecha de consulta: 28/05/2021]

BARROS, Rocío (2008): “El léxico, enseñanza y aprendizaje en la clase de ELE”, *Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de ELE y la Literatura Española Contemporánea*, Universidad de Santiago de Compostela. págs 207-212, En línea: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/91403/00820113013760.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Fecha de consulta: 25/05/2021]

BATLLE, Roser (2020): *Aprendizaje-servicio, compromiso social en acción*, Madrid, Santillana Activa.

BERNARDO, Natalia y PAZ, María (2011): “La importancia del léxico y su didáctica: introducción al aprendizaje de refranes y expresiones”, *Biblioteca virtual redELE*, Especial, págs. 124-138. En línea: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c44741d0-1684-49ef-baef-1874614d0187/2011-esp-05-15paz-bernardo-pdf.pdf> [Fecha de consulta: 28/05/2021]

BRAMI, Maïa y DAISAY, Karine (2017): *El mundo es mi casa*, Barcelona, Zahorí Books.

BROOKS, Nelson (1964): *Language and Language Learning: Theory and Practice*, New York, Harcourt Brace.

CASANOVA, María A. (1995): “Manual de evaluación educativa”, *Revista complutense de educación*, VII, págs. 181-182.

CENTRE PROMOTOR D’APRENENTATGE I SERVEI DE CATALUNYA (2019): *Què és l’APS?*, En línea: <https://aprenentatgeservei.cat/que-es-laps/#definicio> [Fecha de consulta: 20/05/2021]

CENTRO LATINOAMERICANO DE APRENDIZAJE Y SERVICIO SOLIDARIO (Montevideo): “Redes y Alianzas”, En línea: <https://clayss.org/redes> [Fecha de consulta: 10/05/2021].

CENTRO VIRTUAL CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ [Fecha de consulta: 01/06/2021]

CERVERO, María. J y PICHARDO, Francisca (2000): *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa.

CHEIKH-KHAMIS, Fátima (2016): “Aportes del enfoque cognitivo en la instrucción del léxico en la clase de L2”, *XXXIII Congreso Internacional Aesla*, II, págs. 374-386. En línea: <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/02/34.pdf> [Fecha de consulta: 30/05/2020]

COLL, César (1991): *Pedagogía y currículum*, Barcelona, Ediciones Paidós.

COLL, César (2009): “Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido del aprendizaje escolar”, *COMIE X Congreso Nacional de Investigación Educativa*.

Congreso llevado a cabo en Veracruz. En línea: https://antiga.sindicat.net/oposicions/assessoraments/lleida/CC_COMIE09.pdf [Fecha de consulta: 03/06/2021]

CRUZ, Nadinne. I, GILES, Dwight. E, and STANTON, Timothy. K (1999): *Service-learning, a movement's pioneers reflect on its origins, practice and future*, San Francisco, Jossey-Bass.

D'ANDREA, Letizia (2018): "La fraseología y el uso auténtico de la lengua en el aula de E/LE", *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios*, Universidad de Salamanca, págs. 185-194.

DE LA RIVA, Fernando (2018): "Elogio de la 'ciudadanía'", *El tercer puente*. En línea: <https://eltercerpuente.com/elogio-la-ciudadania/> [Fecha de consulta: 22/05/2021]

DELORS, Jacques (1996): *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana UNESCO.

EMAGISTER (Madrid): "Definición de estrategia de aprendizaje", En línea: <https://www.emagister.com> [Fecha de consulta: 03/06/2021]

FERNÁNDEZ, Mari. C (2015): "El aprendiz más complejo. Bases lingüísticas para la enseñanza del español como lengua extranjera a niño". En *XXV Congreso Internacional ASELE, La enseñanza de ELE centrada en el alumno, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, págs. 331-340.

FERNÁNDEZ, Rosa (7 de junio de 2020): "Número de estudiantes extranjeros matriculados en cualquier tipo de enseñanza no universitaria en España del curso 2005/06 al 2018/19", *Statista*. En línea: <https://es.statista.com/estadisticas/479163/alumnado-extranjero-matriculado-en-espana/> [Fecha de consulta: 10/09/2021]

FURCO, Andrew (2002): *Service-Learning: The Essence of Pedagogy*, Charlotte, Information Age Publishing.

FURCO, Andrew (2004): "El impacto educacional del aprendizaje y servicio ¿Qué sabemos a partir de la investigación?", *VII Seminario internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario*, Seminario llevado a cabo en Buenos Aires, Argentina.

GIL, Jesús (2012): *El aprendizaje-servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la educación física*, Universidad Jaume I. En línea:

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/86937/jgilgomez.pdf?sequence=1> [Fecha de consulta: 20/05/2021]

GÓMEZ, José. R (1997): “El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica”, REALE, VII, págs. 69-94. En línea: https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7407/lexico_gomez_REALE_1997.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Fecha de consulta: 28/05/2021]

GÓMEZ, José. R (2004): “Las unidades léxicas en español”, *Carabela*. LVI, págs. 27-50. En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/56/56_027.pdf [Fecha de consulta: 25/05/2021]

HERNÁNDEZ, Natividad e IZURA, Cristina (2010): “¿Perro o musaraña? La recuperación léxica en las categorías semánticas”, *Ciencia Cognitiva*, IV, págs. 1-3. En línea: <http://www.cienciacognitiva.org/?p=84> [Fecha de consulta: 30/05/2020]

HIGUERAS, Marta (1997): “Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros”, *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, VIII, págs. 35-50.

JEBB, Eglantyne (1923): “La primera Declaración de los Derechos del Niño”, *IV Congreso General de la organización Save the Children*. Congreso llevado a cabo en Ginebra, Suiza.

JOHNSON, Mark (1987): *The body in the mind. The bodily basis of meaning, imagination and reason*, University of Chicago Press.

KRAFT, Robert (1985): *The Theory of Experiential Education*, Colorado, Association for Experiential Education.

KRAMER, Rita (2019) *Maria Montessori: Biografía de una innovadora de la pedagogía*, [1976] Madrid, Biblioteca Innovación Educativa SM.

LAHUERTA, Javier y PUJOL, Mercé (2009): “La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica.” *Marcoele*, VIII, págs. 117-138. En línea: https://marcoele.com/descargas/expolingua1993_lahuerta_pujol.pdf [Fecha de consulta: 30/05/2020]

LEWIS, Michael (1993): *The lexical approach: the state of ELT and the way forward*, Hove, Language Teaching Publications.

LEWIS, Michael (1997): *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*, Hove, Language Teaching Publications.

LILLO, Betzabé (2020a): *Filosofía Montessori*, Barcelona, Montessori Canela.

LILLO, Betzabé (2020b) *El método*, Barcelona, Montessori Canela.

LILLO, Betzabé (2020c) *Construcción de la persona*, Barcelona, Montessori Canela.

LOPE, Juan M. (1990): *Estudios de Historia Lingüística Hispánica*, Madrid, Arco Libros.

LÓPEZ, Ángel (2008): *Estudios sobre neurolingüística y traducción*, Universitat de València. En línea: <https://www.uv.es/=alopez/documentos/neuroytrad.pdf> [Fecha de consulta: 15/09/2021]

MANSUR, Juan C. (2016): *De la casa de los niños a la morada del ser: Conocer a la persona a partir del pensamiento de María Montessori*, México, Herder.

MARTÍN, Ernesto y otros (2008): “Diccionario de términos clave de ELE”, Madrid, SGEL. En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm [Fecha de consulta: 05/05/2020]

MAYOR, Juan (2016): “Aportaciones de la psicolingüística”. En J. Sánchez e I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, SGEL, págs. 43-68.

MIRAS, Elizabeth y SANCHO, María (2017): "La enseñanza de ELE a niños, adolescentes e inmigrantes". En A. M. Cestero e I. Penadés, *Manual del profesor de ELE*, Universidad de Alcalá, págs. 865-912.

MELERO, Pilar (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.

MONTESORI, María (2013): *El Niño. El secreto de la infancia*, [1937] Ámsterdam, Montessori-Pierson Publishing Company.

MONTESSORI, María (2015): *Educar para un nuevo mundo*, [1946] Ámsterdam, Montessori-Pierson Publishing Company.

MONTESSORI, María (2019): *Las conferencias de Londres en 1946*, [1946] Ámsterdam, Montessori-Pierson Publishing Company.

ORTEGA, María y PELLICER, Carmen (2018): *La evaluación de las competencias básicas*, Madrid, PPC.

REBECCA, Oxford (1990): *Language Learning Strategies, what every teacher should know*. Boston, Heinle Cengage Learning.

PALACIOS, Ignacio y otros (2019): “Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas”, DICENLEN. En línea: <https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/contenidos> [Fecha de consulta: 03/06/2021]

PUIG, Josep M. (2009): *Aprendizaje Servicio (APS), educación y compromiso cívico*, Barcelona, Graó.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (Madrid): *Diccionario de la lengua española*, En línea: <https://dle.rae.es/l%C3%A9xico> [Fecha de consulta: 25/05/2021]

RIFKIN, Jeremy (1995): *El fin del trabajo: nuevas tecnologías contra puestos de trabajo, el nacimiento de una nueva era*, Nueva York, Paidós.

RODARI, Gianni (2020): *Gramática de la fantasía, introducción al arte de inventar historias*, [1980] Pontevedra, Kalandraka.

ROMERA, María del M. (2012): “Los niños no aprenden lo que les enseñamos, sino a nosotros,” *El Faro de Ceuta*. En línea: <https://elfarodeceuta.es/los-ninos-no-aprenden-lo-que-les-ensenamos-sino-a-nosotros/> [Fecha de consulta: 05/05/2021]

SLOBIN, Dan. I (1973): *The ontogenesis of language*. Nueva York, Academic Press.

TAPIA, María N. (2000): *La solidaridad como pedagogía*, Buenos Aires, Ciudad Nueva.

TARDO, Yaritza (2004): “Para un enfoque didáctico integral de las estrategias de comunicación oral en la enseñanza del español como lengua extranjera”, *Redele*, III, págs.31-38.

TONUCCI, Francesco (2013): *Con ojos de maestro*, Buenos Aires, Losada.

6. ANEXOS

Anexo 1. Imágenes de animales



ANIMALES ESPIRITUALES

ABEJA: PURA, COOPERATIVA, COMPRENSIVA, TRABAJADORA, ALEGRE

ÁGUILA BLANCA: RÁPIDA, FUERTE, VALIENTE, SABIA, CREATIVA

ÁGUILA DORADA: VALIENTE, FUERTE, RESPETUOSA, ATENTA, ALEGRE

BALLENA: INTELIGENTE, MUSICAL, EMPÁTICA, GRACIOSA

BÚHO: SILENCIOSO, RÁPIDO, DISCRETO, LIBRE, RELAJADO

BURRO: DECIDIDO, SEGURO, GRACIOSO, FUERTE, FAMILIA

CABALLO: VITAL, FIEL, LIBRE, CONTROL, COOPERATIVO

CAMALEÓN: SUPERVIVIENTE, PACIENTE, RELAJADO, FUERTE

CANARIO: MUSICAL, ALEGRE, POSITIVO, GRACIOSO, AMISTAD

COLIBRÍ: PACIENTE, RÁPIDO, ALEGRE, AMOR

CONEJO: ATENTO, INGENIOSO, INTUITIVO, RÁPIDO, HUMILDE

DELFIN: INTELIGENTE, COOPERATIVO, LIBRE, SEGURO, COMPRENSIVO

ELEFANTE: FUERTE, SABIO, SEGURO, PACIENTE, EMPÁTICO

GATO: INDEPENDENTE, PROTECTIVO, AMOR, SILENCIOSO, RELAJADO

GORILA: INTELIGENTE, COOPERATIVO, CREATIVO, COMPASIÓN, FAMILIA

HORMIGA: PACIENTE, FUERTE, VITAL, VALIENTE, TRABAJADOR

LEÓN: AMISTAD, FAMILIA, FUERTE, VALIENTE, VITAL

LOBO: INDEPENDIENTE, EMPÁTICO, INSTUITIVO, INTELIGENTE, FAMILIA

MARIPOSA: PURA, GRACIOSA, FUERTE, ALEGRE, AMOR

OSO: COOPERATIVO, ATENTO, PROTECTOR, SABIO, FAMILIA

PALOMA: PAZ, AMOR, PACIENTE, EMPÁTICA, HUMILDE

PANTERA NEGRA: VITAL, COMPRENSIVA, FUERTE, PURA, INDEPENDIENTE

PERRO: COMPRENSIVO, LEAL, AMOR, PROTECCIÓN, EMPÁTICO

PEZ DORADO: CREATIVO, GRACIOSO, HUMILDE, SEGURO, PAZ

SERPIENTE: FUERTE, PROTECTIVO, CREATIVO, INDEPENDIENTE, ATENTO.

TIBURÓN: FAMILIA, SALVADOR, PROTECTOR, VITAL, ATENTO

TIGRE: FUERTE, VITAL, IMPULSIVO, VALIENTE, AMISTAD

TORTUGA: PACIENTE, PROTECTIVO, RESPETUOSO, CREATIVO, SEGURO

VACA: ALEGRE, AMOR, GENEROSA, RELAJADA, PACIENTE

ZORRO: RÁPIDO, ATENTO, VITAL, INTELIGENTE, INTUITIVO

LEYENDA:

ANIMALES AÈREOS

ANIMALES MARINO

ANIMALES TERRESTRE

Anexo 3. Siluetas de animales



Anexo 4. Tarjetas gramaticales



Anexo 5. Ingredientes para la creación de colores

COLOREAMOS CON FRUTAS Y VERDURAS

ESPINACAS, PIMIENTO VERDE, PEREJIL O MENTA

REMOLACHA, COL LOMBARDA O MORAS NEGRAS

REMOLACHA, COL LOMBARDA O MORAS NEGRAS CON UNAS GOTITAS DE LIMÓN

REMOLACHA, COL LOMBARDA Y MORAS NEGRAS CON BICARBONATO ARÁNDANOS

CEREZAS, FRAMBUESAS, FRESAS, PIMIENTO ROJO O TOMATE

CÚRCUMA, MOSTAZA O CURRY

ZANAHORIAS O CÁSCARA DE NARANJA

TÉ NEGRO, CAFÉ O CACAO

RUTINA DE PENSAMIENTO: CARACTERÍSTICAS CLIMAS

CLIMA: _____

INVIERNOS: _____	VERANOS: _____
TEMPERATURA: _____	VIENTO: _____
PRESENCIA SOL: _____	PRESENCIA LLUVIA: _____

DIBUJO:

[illegible]

RUTINA DE PENSAMIENTO: ¡EXPONEMOS!

"EN BUSCA DE TU HUELLA, QUEREMOS AYUDAROS"



1º DECIDE EL ANIMAL QUE QUIERES PRESENTAR A LA CLASE.

2º BUSCA INFORMACIÓN (BUSCA EN LA WEB, PREGUNTA A LA MAESTRA, RECOGE MATERIALES RELACIONADOS, PIENSA EN CÓMO TE HACE SENTIR LA SITUACIÓN...)

3º ELABORA UN GUIÓN. PUEDES GUIARTE CON EL EJEMPLO:

1. PRESENTACIÓN: "HOY OS VOY A HABLAR DE..." "HOY VAMOS A DESCUBRIR..." HOY ES..."
2. MOTIVO: "QUIERO HABLAR DE_____ PORQUE..."
3. CARACTERÍSTICAS:
 - FÍSICAS (VERBOS SER, ESTAR, TENER)
 - DONDE VIVE (CONTINENTE, PAÍSES, CLIMA)
 - QUÉ COME
 - CURIOSIDADES

4. CAUSAS DEL PELIGRO DE EXTINCIÓN
5. COSAS QUE NOSOTROS PODEMOS HACER PARA AYUDAR
6. CIERRE/REFLEXIÓN FINAL: "ES IMPORTANTE PORQUE ..."

4° ESCRIBE TU EXPOSICIÓN.

5° PREPARA TU EXPOSICIÓN.

6° PRESENTA: ¡CUÉNTANOS, TE ESCUCHAMOS! 😊

Anexo 8. Hoja de seguimiento

Hoja de seguimiento				
Nombre del alumno/a				
Ítems observables	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
Disfruta con la lectura				
Expresa lo que le gusta y no le gusta (sus pensamientos)				
Utiliza el léxico aprendido en clase				
Amplia su vocabulario progresivamente				
Utiliza expresiones sencillas				
Escribe textos breves y sencillos de manera voluntaria				
Participa en los debates grupales				
Escribe las palabras correctamente				
Aprecia los juegos de				

palabra, trabalenguas...				
Le gusta escuchar la lengua (historias, cuentos, audios...)				
Es capaz de iniciar, mantener y terminar una conversación sencilla				

Anexo 9. Informes individuales

Evaluación de contenidos			
Nombre del alumno/a			
Ítems de evaluación	No	A veces	Sí
Ha ampliado el propio vocabulario.			
Ha mejorado la ortografía y la pronunciación.			
Es capaz de establecer diferentes relaciones entre unidades léxicas.			
Es capaz de asociar el input visual con su palabra y significado.			
Es capaz de usar el diccionario y familiarizarse con su funcionamiento.			
Conoce frases hechas y refranes sencillos relacionados con los animales.			
Ha adquirido conocimientos sobre el léxico referido a los			

animales y sus entornos.			
Es capaz de identificar las características de diversos animales y los climas de su entorno.			
Es capaz de identificar las causas de las diversas situaciones de animales en peligro de extinción.			
Reflexiona sobre el problema de los animales en situación de extinción.			

Evaluación de la actitud				
Nombre del alumno/a				
Ítems evaluables	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Participa de forma activa en el aula.				
Participa de forma activa en los trabajos de grupo.				
Se esfuerza por aprender y mejorar.				
Realiza diferentes tareas con imaginación y ganas.				
Participa y disfruta en diferentes actividades.				
Muestra interés por respetar las normas del aula.				
Valora los conocimientos aprendidos.				
Respeto a sus compañeros.				

Es responsable en sus tareas.				
Es flexible en sus opiniones acepta las críticas constructivas.				

Anexo 10. Evaluación de trabajos grupales

Trabajos grupales				
Nombre del grupo		Nombre del alumno/a		
Ítems evaluables	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Se relaciona bien con los demás cooperando.				
Gestiona sus emociones con respecto al grupo.				
Desarrolla sus propias ideas.				
Participa de forma activa.				
Escucha a los demás, permite el diálogo.				
Busca soluciones para resolver conflictos.				

Anexo 11. Evaluación de la escritura

Evaluación escritura				
Nombre del alumno/a				
Ítems evaluables/Grados de alcance	1	2	3	4
El título es breve, llamativo y adecuado al contenido.				
El contenido es adecuado, cohesionado y coherente.				
La estructura es correcta y ordenada.				
El vocabulario es adecuado y correcto.				
La presentación es limpia y la caligrafía es correcta.				
Sigue las pautas de la rutina de pensamiento de textos escritos.				

Anexo 12. Evaluación de exposiciones orales

Evaluación exposiciones orales				
Alumno/a				
Ítems evaluables/Grados de alcance	1	2	3	4
Presentación propia, del tema y de lo que se va a exponer clara.				
Toda la información bien organizada.				
Uso de distintos recursos. (materiales, TIC...)				
El volumen de voz y entonación son adecuados.				
Complementa la exposición con el lenguaje no verbal.				
Contenido adecuado al tema.				
Respuestas a las preguntas de los demás.				

Anexo 13. Evaluación portfolio

Evaluación portfolio				
Nombre del alumno/a				
Ítems evaluables/Grados de alcance	1	2	3	4
El material está ordenado, revisado y presentado forma adecuada.				
Ortografía correcta.				
Textos cohesionados, adecuados y coherentes.				
Uso de diferentes recursos. (dibujos, fotografías, recortes...)				

Anexo 14. Entrevista individual

Entrevista individual	
Actividad/Trabajo:	
Nombre del alumno/a	
¿Te has sentido cómodo/a?	
¿Te has sentido obligado a hacer la actividad/trabajo?	
¿Te sientes contento con tu trabajo?	
¿Te has aburrido?	
¿Qué te ha gustado más?	
¿Qué te ha gustado menos?	
¿Te gustaría trabajar así otra vez?	

Anexo 15. Evaluación de la participación en debates

Evaluación de la participación en debates			
Nombre del alumno/a			
Ítems evaluables	No	A veces	Sí
Ha mostrado interés en el debate.			
Ha participado activamente en el debate.			
Ha escuchado a los demás compañeros.			
Ha dado su opinión.			
Ha tenido una actitud abierta a las demás opiniones.			
Ha reflexionado.			

Anexo 16. Coevaluación grupal

-Dibuja una cara sonriente si la respuesta es SÍ , una cara neutra si la respuesta es A VECES (AV)  y una cara triste si la respuesta es NO .

Coevaluación grupal												
Nombre alumno/a evaluador												
	Alumno/a 1			Alumno/a 2			Alumno/a 3			Alumno/a 4		
	NO	AV	SÍ	NO	AV	SÍ	NO	AV	SÍ	NO	AV	SÍ
Aporta ideas al grupo.												
Aporta material para la investigación del tema.												
Se preocupa por el trabajo.												
Respeto a los demás.												
Sigue las pautas del trabajo.												
Tiene buena comunicación con el grupo.												
Participa activamente en todas las tareas.												
Ayuda a los demás.												

Anexo 17. Evaluación de la práctica docente

-Dibuja una cara sonriente si la respuesta es SÍ , una cara neutra si la respuesta es NO ESTOY SEGURO  y una cara triste si la respuesta es NO . Escribe brevemente propuestas para mejorar.

Evalúa la unidad didáctica: En busca de tu huella.				
Nombre del alumno/a				
	NO	NO ESTOY SEGURO	SÍ	MEJORAS
¿Te ha gustado el tema los animales y sus entornos?				
¿Te ha gustado la actividad “Me siento un...”?				
¿Te has sentido cómodo?				
¿Te ha gustado la actividad de las siluetas?				
¿El material era cómodo para trabajar?				
¿Te ha gustado la actividad de los refranes?				
¿Es divertido crear refranes?				

¿Es útil el material de los símbolos gramaticales?				
¿Te ha gustado la actividad de los climas?				
¿Te gusta el libro “El mundo es mi casa”?				
¿Es interesante el tema de los animales en peligro de extinción?				
¿Es importante ser consciente y ayudar?				
¿Te ha gustado el juego final?				
¿Es útil el material de apoyo?				
¿Te gusta trabajar en grupo?				
¿Te gusta trabajar solo/a?				

Anexo 18. Autoevaluación docente

Autoevaluación de la práctica docente			
Ítems evaluables	Observaciones	Dificultades	Propuestas de mejora
Organización del aula.			
Material y recursos.			
Aprovechamiento de los recursos.			
Diseño curricular.			
Adecuación de objetivos y contenidos.			
Adecuación de actividades al nivel del alumnado.			
Atención a la diversidad.			
Relación con el alumnado.			
Ambiente en el aula.			
Motivación profesional y personal.			