

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

**El aprendizaje del inglés a través
del desarrollo de las inteligencias
múltiples y el trabajo cooperativo
en niños de 5-6 años**

Trabajo fin de grado presentado por:

Cecilia Aparicio Pla

Titulación:

Grado de Maestro en Educación Infantil

Línea de investigación:

Propuesta de intervención educativa

Director/a:

Mercedes Querol Julián

Ciudad: València
24 de junio 2016
Firmado por: Cecilia Aparicio Pla

CATEGORÍA TESAURÓ: 1.1.8. Métodos pedagógicos

RESUMEN

Este trabajo presenta una propuesta de intervención educativa mediante la cual se pretende introducir un enfoque metodológico basado en las inteligencias múltiples y el trabajo cooperativo para el aprendizaje de la lengua inglesa en el tercer curso del segundo ciclo de educación infantil. Son objetivos de la propuesta ofrecer una exemplificación de actividades y recursos con los que adaptar el aprendizaje de los alumnos de 5 y 6 años a sus habilidades y dificultades en el aula, y con los que enseñarles a trabajar por un objetivo común, ayudándose y dejando de lado la competitividad. Todo ello se pretende implementar con vistas a un enfoque comunicativo del inglés como lengua extranjera, y no únicamente como asignatura a superar en el currículum futuro de los alumnos, por lo cual se diseña para esta etapa de aprendizaje en la que los alumnos todavía pueden utilizar los mismos mecanismos que les sirvieron para adquirir la lengua materna.

Palabras clave: Inglés, comunicación, inteligencias múltiples, trabajo cooperativo, participación.

ÍNDICE

1.- Introducción.....	5
2.- Justificación.....	5
3.- Objetivos	6
4.- Marco teórico.....	6
4.1.- Contextualización del aprendizaje en educación infantil	6
4.2.- El aprendizaje cooperativo	11
4.3.- Las inteligencias múltiples	15
5.- Propuesta educativa.....	19
5.1.- Objetivos.....	19
5.2.- Contexto educativo y destinatarios.....	20
5.3.- Temporalización	20
5.4.- Metodología	21
5.5.- Sesiones y actividades.....	22
5.5.1.- Sesión 1. Inteligencia verbal-lingüística.....	23
5.5.2.- Sesión 2. Inteligencia física o kinestésica.	24
5.5.3.- Sesión 3. Inteligencia lógico-matemática.	27
5.5.4.- Sesión 4. Inteligencia espacial.	29
5.5.5.- Sesión 5. Inteligencia musical.....	29
5.5.6.- Sesión 6. Inteligencia natural.	30
5.5.7.- Sesión 7. Inteligencia interpersonal.....	32
5.5.8.- Sesión 8. Inteligencia intrapersonal.....	33
5.6.- Evaluación	35
5.6.1.- Evaluación del aprendizaje	35
5.6.2.- Evaluación de la propuesta.....	36
6.- Conclusiones.....	36
7.- Consideraciones finales	37
8.- Referencias bibliográficas.....	38
Anexos.....	41
Anexo I. Evaluación inicial de las inteligencias múltiples.....	41
Anexo II. Canción para rutina introductoria de las sesiones.....	44
Anexo III. Equivalencia numérica de las regletas.....	44
Anexo IV. Fichas de seriaciones.....	45
Anexo V. Secuencia de realización de la actividad de seriaciones.....	46
Anexo VI. Fichas de tangram para llenar y modelos completados	47
Anexo VII. Escenas para describir	48
Anexo VIII. Flashcards de instrumentos musicales	49
Anexo IX. Mural para clasificar los elementos fotografiados	50
Anexo X. Guion teatral adaptado del cuento de Oliver Button	51
Anexo XI. Piruletas de sentimientos.....	53
Anexo XII. Flashcards de acciones	54

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1. Temporalización de la propuesta	20
Tabla 2. Resumen Sesión 1.....	24
Tabla 3. Resumen Sesión 2, Actividad 1	25
Tabla 4. Resumen Sesión 2, Actividad 2.....	27
Tabla 5. Resumen Sesión 3, Actividad 1	28
Tabla 6. Resumen Sesión 3, Actividad 2.....	28
Tabla 7. Resumen Sesión 4	29
Tabla 8. Resumen Sesión 5	30
Tabla 9. Resumen Sesión 6	32
Tabla 10. Resumen Sesión 7.....	33
Tabla 11. Resumen Sesión 8, Actividad 1	34
Tabla 12. Resumen Sesión 8, Actividad 2	34
Tabla 13. Lista de control para evaluación del aprendizaje	35

1.- INTRODUCCIÓN

En este estudio se presenta una propuesta educativa para trabajar la adquisición del inglés como lengua extranjera teniendo en cuenta el tipo de inteligencia que destaca en cada alumno y las habilidades o dificultades que pueden tener en el aprendizaje.

En primer lugar se exponen los motivos que nos llevan al diseño de la propuesta que nos ocupa, estableciendo los objetivos que se plantean como meta a alcanzar en el trabajo.

En el apartado cuatro se presenta el marco teórico, el cual presenta una revisión de la investigación previa que refieren el aprendizaje en la etapa de educación infantil, la importancia de la colaboración como sistema de trabajo y aprendizaje, y la posibilidad de enseñar a los niños en la necesidad de cooperar desde el inicio de la escolarización para acabar explicando las distintas formas de entender la realidad que puede tener el alumnado que, según la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, actualmente son 8.

Sobre esta base teórica se diseña la propuesta educativa para el tercer curso de educación infantil (5 y 6 años) con el objetivo de sentar las bases de una metodología innovadora para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en cualquier centro educativo, sea público o privado, en el que esta lengua no sea la vehicular. La propuesta se ajusta a una duración aproximada de un trimestre escolar y consta de 8 sesiones con una batería de actividades para trabajar el inglés desde la perspectiva de las inteligencias múltiples, introduciendo el trabajo cooperativo siempre que sea posible por las características de la actividad. Finalizado el diseño de la propuesta, se procede a establecer los mecanismos de evaluación de los aprendizajes adquiridos por los alumnos y la valoración de la adecuación a la realidad de los parámetros que se han tenido en cuenta a la hora de implementarla, tales como la temporalización o los objetivos planteados.

Finalmente se presentan las conclusiones a las que se ha llegado tras el estudio y una reflexión personal de la autora sobre los conocimientos y experiencias adquiridos en el transcurso del grado que concluye con este trabajo, y en la elaboración del mismo.

2.- JUSTIFICACIÓN

De todos es conocida la importancia de la adquisición de una lengua extranjera para desenvolvernos en esta sociedad globalizada. A día de hoy, esa lengua global puede ser la lengua inglesa, dado que es el sistema de comunicación que se utiliza en muchos contextos.

Tan importante como la adquisición de la lengua extranjera, entendemos que es la adquisición temprana de la misma, puesto que cuanto antes empiecen los niños a adquirirla, mayores metas y objetivos se podrán plantear alcanzar al respecto. Entendemos que se debe potenciar la adquisición de la lengua inglesa, desde la etapa de la Educación infantil, para evitar el fracaso lingüístico que supone haber trabajado una lengua desde la infancia hasta el bachillerato y no poder utilizarla como sistema comunicativo. Sin embargo, la edad de comienzo de aprendizaje de una lengua no es garantía de la efectividad de su aprendizaje, sin una metodología apropiada y continuidad en el tiempo.

Se hace necesario el planteamiento de una nueva organización en el sistema de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera; un proyecto a implementar desde la Educación Infantil y que deberá continuar en los primeros cursos de primaria. Para ello debemos formar docentes bien preparados tanto en lengua inglesa como en educación infantil, para evitar la problemática de tener docentes expertos en lengua inglesa que no saben enseñar en infantil, o docentes de infantil que no son competentes en lengua inglesa.

Para enseñar lengua inglesa desde edades tempranas, es obvio que se evitará la enseñanza gramatical explícita, puesto que se trata de edades en las que los niños no han desarrollado todavía la lectoescritura en su totalidad tampoco en su lengua materna. A estas edades, el niño necesita el movimiento y aprende mejor con métodos multisensoriales, sobre todo combinando vista y oído.

En este trabajo se aborda la necesidad de entender la enseñanza de la lengua extranjera a través de su enfoque comunicativo, ampliando y diversificando la forma de aprendizaje, dejando un poco de lado el material editorial preparado al efecto, por entenderlo demasiado cerrado, inconexo con la realidad de la lengua y, a veces, sin sentido para el alumnado. Por otra parte, puesto que no todos los alumnos aprenden de la misma forma, vemos necesario abordar el aprendizaje de la lengua extranjera desde la perspectiva de las inteligencias múltiples y el trabajo en grupo, compartido, en definitiva, el aprendizaje cooperativo.

3.- OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es diseñar una propuesta de intervención para alumnos de 5 a 6 años, que contemple la diversidad de formas de aprender de los mismos y la necesidad de trabajar en equipo para conseguir el aprendizaje de la lengua inglesa como bien común.

Para la consecución de este objetivo, se diseñan los siguientes objetivos específicos:

- Conocer cómo se lleva a cabo el aprendizaje en educación infantil.
- Revisar el concepto de aprendizaje cooperativo.
- Estudiar la teoría de las inteligencias múltiples y su aplicación en el contexto educativo.

4.- MARCO TEÓRICO

4.1.- CONTEXTUALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

La Educación Infantil comprende la etapa de aprendizaje de los niños y niñas de 0 a 6 años. No es una educación de carácter obligatorio, sino voluntaria, según la L.O.E 2/2006, de 3 de mayo y el RD 1630/2006, de 29 de diciembre, con la finalidad de “contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños.”

Ambos documentos estructuran la distribución de la Educación Infantil en dos ciclos; el primero comprende la etapa de 0 a 3 años, y el segundo la etapa de 3 a 6 años, siendo este último el que centra la atención de este Trabajo Final de Grado.

La Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre estructura la Educación Infantil alrededor de tres grandes áreas de conocimiento:

1. El conocimiento de sí mismo y la autonomía personal
2. El conocimiento del entorno
3. Los lenguajes: la comunicación y la representación.

Estas áreas servirán al niño de marco para vivir experiencias que ayuden a su desarrollo.

Según dicha orden, los contenidos a trabajar en esta etapa deberán tener interés para los niños y niñas y ser significativos; en este segundo ciclo “se iniciará el aprendizaje de la lectura y la escritura en función de las características y de la experiencia de cada niño, se propiciarán experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en las tecnologías de la información y la comunicación y con la expresión plástica y musical.” (B.O.E., 5, de 5 de enero de 2008, p. 1017).

La última modificación del sistema educativo introducida por la L.O.M.C.E. (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), 8/2013, de 9 de diciembre, no ha afectado a la Educación Infantil, con lo cual nos seguimos basando en la L.O.E., donde se sugiere, en el artículo 14.5, el fomento de una “primera aproximación a la lengua extranjera (...) especialmente en el último año”, concretando la ORDEN ECI/3960/2007 esta aproximación al uso oral y comunicativo de la misma, en relación con las “rutinas y las situaciones habituales del aula.”

Tal y como concluye la legislación de la etapa, estamos ante un período (de 3 a 6 años) de importante desarrollo para el niño, que sentará las bases de su futura personalidad adulta, con lo que resulta necesario conocer sus etapas de desarrollo para poder ayudarle en la adquisición de aprendizajes, y ser conscientes de que es un período en el que el niño adquiere grandes avances en las capacidades motoras, atravesando un notable desarrollo que diferencia, en mucho, a un niño de primer curso, de un niño de tercer curso del segundo ciclo. Si bien la práctica puede incidir en los aspectos de desarrollo psicomotriz del niño de Educación Infantil, gran parte de ellos se atribuyen a los propios procesos madurativos (de Oñate, 2013).

Siguiendo a la misma autora, para analizar las distintas edades que comprenden la etapa de Educación Infantil, en lo que se refiere al desarrollo psicomotor, comenzamos con la edad de 3 años (primer curso), donde se observa una progresiva maduración neuromuscular que distingue al niño de los rasgos que caracterizaban su etapa de bebé; la coordinación oculo-manual ayuda a la motricidad final, con lo que empiezan a ser más hábiles con los lápices e instrumentos de escritura. El niño a esta edad empieza a clasificar objetos, y para ello utiliza un elemento como modelo, teniendo la necesidad de manipularlo para asimilar las diferencias entre varios de ellos. A los 4 años (segundo curso), los movimientos de la parte inferior del tronco son más precisos y ya pueden abstraer características de los objetos, como por ejemplo la forma o el color. Ya en el tercer curso, a los 5 años, los movimientos que efectúa al niño son más seguros, y sus manos son capaces de hacer trabajos de mayor precisión, trazando diversos tipos de líneas, dibujando la figura humana de forma reconocible, etc., hasta llegar a los 6 años (al finalizar el tercer curso de la etapa), en donde el

niño tiene una maduración cerebral importante; su cerebro tiene ya el 90% de su peso definitivo, aunque las conexiones neuronales no paran de formarse hasta la adolescencia, que es cuando se produce la lateralización “definitiva” en el cerebro y acaba la plasticidad cerebral. Esto se conoce como la hipótesis del período crítico, postulada por Lenneberg (citado en Cortés, 2001) y en relación con el aprendizaje de la lengua extranjera supone que los niños pueden aprenderla mejor antes de la pubertad, porque al no haberse completado la lateralización cerebral, aun son capaces de usar los mecanismos que utilizaron para el aprendizaje de la lengua materna.

Por esta razón, se cree conveniente introducir la lengua extranjera a partir de los 2 años, cuando el niño ha desarrollado las capacidades para asimilar y producir el lenguaje. Llegados a la pubertad, la mera exposición a la lengua extranjera no es suficiente, sino que se necesita un aprendizaje más abstracto y conceptual, acorde con la forma en la que se aprende a estas edades. Además de lo expuesto, los niños pequeños cuentan con la ventaja para el aprendizaje de la lengua extranjera, de la falta de inhibición y de su espontaneidad. Sobre la teoría de la hipótesis del período crítico existen tanto defensores como detractores. Así pues, algunos autores creen que las células cerebrales pueden incrementarse en distintas etapas del desarrollo de la vida del ser humano (Salazar & Thomas, 2008), y con la utilización de las estrategias adecuadas para el aprendizaje de la lengua extranjera, se puede transformar la configuración de determinadas zonas cerebrales. Según Carpenter (citado en Salazar & Thomas, 2008, p.196), “la estimulación del cerebro y la memoria con tareas y ejercicios apropiados puede contribuir a mejorar la sinapsis entre las dendritas e incrementar la producción de neurotrofina con repercusiones favorables para el aprendizaje”, lo que abriría una puerta a aprender una lengua extranjera más allá de la pubertad, eso sí, todo depende de los objetivos de aprendizaje que se quieran conseguir (nivel de vocabulario, pronunciación, etc.). Todo ello puede servir de guía para inclinarse por ciertas metodologías para la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. Según Katz & Rubin (1999, citados en Salazar & Thomas, 2008), introducir pequeños cambios en las rutinas diarias puede hacer que el cerebro se active, generando endorfina, creando nuevas conexiones, buscando alternativas y manteniéndose activo, de esta forma se puede lograr romper con el “estancamiento” que se produce en el aprendizaje de la lengua extranjera a partir de la pubertad, encontrando un camino por el que conseguir, de nuevo, un cerebro maleable, no definitivamente marcado por la lateralización de sus funciones.

Por lo que respecta a los niños de Educación Infantil, las rutinas, necesarias para mantener el orden y la previsibilidad en las acciones que se producen a lo largo del día, pueden hacer que el cerebro del niño no se active por falta de elementos novedosos, con lo que hay que tener en cuenta que las rutinas son importantes, también en el aula de lengua extranjera, pero hay que mantener el estímulo necesario para que se mantenga el cerebro activo. Según Salazar & Thomas (2008), el docente tiene aquí un papel importante, de ofrecer oportunidades a los alumnos para estimular la plasticidad cerebral. La estrategia puede ser tan simple como trabajar los cinco sentidos: unas veces el alumno escucha, otras lee. etc.; de lo que se trata es de activar diferentes áreas cerebrales.

Como se ha hecho referencia anteriormente, una parte del aprendizaje del niño puede estar influenciada por la práctica o el entorno, y la mayor parte está marcada por los propios procesos madurativos. Según Jensen (2004), entre el 30 y el 60% del conjunto de nuestras conexiones cerebrales, se deben a la herencia genética, y entre el 40 y el 70% del mismo puede modificarse por la repercusión del entorno, de ahí la importancia de proporcionar experiencias a los niños y facilitarles el acceso a un entorno enriquecido, como lo es la escuela y el ciclo no obligatorio de Educación Infantil. Jensen (2004) aboga por eliminar las amenazas del entorno de aprendizaje; en primer lugar, que el niño no se sienta señalado, objeto de burlas ni de temores y castigos. Diamond (1967, citada en Jensen, 2004), afirma que la influencia del entorno puede hacer desarrollar nuevas conexiones cerebrales, lo que supone mayor rapidez de traspaso de la información y mayor posibilidad de incrementar el aprendizaje. Para ello, se deben plantear a los niños problemas interesantes y complicados para resolver, aunque con una dificultad controlada, porque lo que es imposible de resolver solo causará frustración y abandono; es el proceso que se desencadena en el pensamiento y la búsqueda de solución de estos problemas, lo que modifica la química del cerebro.

Siguiendo a de Oñate (2013), la Educación Infantil es una etapa de grandes avances físicomotores, en la que ya se puede observar la relación entre rendimiento motor y retraso del desarrollo, en caso de haberlo. El niño adquiere nociones como el concepto de número, necesario para interiorizar el conteo, de forma gradual, pudiendo afirmar que alrededor de los 4 años tiene asentados estos conceptos. En cuanto a las posiciones en el plano y su propia posición corporal, puede conocer el concepto de izquierda/derecha, pero no es hasta los 4-5 años que puede asimilar la posición de las cosas respecto a uno u otro lado. Esto tiene relación con el concepto y desarrollo de una correcta lateralidad, que, a su vez, influye en el desarrollo de la capacidad de control de su espacio individual, y en el hecho de respetar el espacio individual de los demás, así como saber situarse en el mismo: delante, detrás, arriba, abajo, etc. En cuanto al concepto de tiempo, este resulta más complicado de entender. Durante la educación infantil no llegan a dominarlo, más bien lo empiezan a distinguir sobre los 6 años. Por lo que respecta al lenguaje en el período de infantil, observamos que es una etapa de evolución y desarrollo significativo en cuanto a su producción, y también en su vertiente comunicativa. En este desarrollo resulta de suma importancia la afectividad que recibe el niño y la maduración nerofisiológica del mismo. Cuando el niño utiliza el habla, lo hace para expresar su pensamiento. Según Vygotsky (1934, citado en Serón & Aguilar, 2009), en el desarrollo infantil existe una fase prelingüística en el pensamiento y una fase preintelectual en el lenguaje. Relaciona así ambos conceptos dado que dicho autor resalta la importancia de este vínculo en el desarrollo del niño, siempre enfocado a la interrelación del individuo con el entorno social (contacto social). El lenguaje, que primero es interno, ayuda a estructurar el pensamiento, y posteriormente, cuando el niño es capaz de producir lenguaje externo, éste expresa el pensamiento.

La maduración experimentada en la etapa de la Educación Infantil y el desarrollo del lenguaje, conllevan a la adquisición de la lectura y la escritura, y finalmente al pensamiento lógico, propio del

período de las operaciones concretas (de 7 a 11 años) que establece Piaget (citado en Giménez-Dasí & Mariscal, 2008), en el que el pensamiento abstracto se empieza a manejar, utilizando operaciones mentales. Además, siguiendo con de Oñate, (2013), el contacto con la sociedad y las experiencias influirán en el vocabulario que adquiere el niño. Es por ello que, no siendo obligatoria la etapa de la Educación Infantil, es totalmente aconsejable, puesto que sitúa al niño en un entorno intencionado y cuidadamente enriquecido, ofreciéndole numerosas oportunidades y experiencias que le ayudarán en su desarrollo cognitivo. En cuanto al lenguaje de los niños de 2-3 años, en esta edad sufre una gran evolución, adquiriendo gran cantidad de vocabulario cada mes que pasa, probando tiempos verbales, ordenando progresivamente las palabras de las frases e interiorizando las reglas del mismo. Llegados a los 4 años, el lenguaje se convierte en comunicación para el niño, utilizándolo para contar lo que vive, incluso para inventar historias. Es por ello que se produce un incremento apreciable del aprendizaje y un notable desarrollo entre el segundo y el tercer curso de la Educación Infantil; los niños adquieren aprendizajes de forma sorprendente a estas edades. En la cantidad y el tipo de vocabulario que adquiere el niño, influye la afectividad que recibe y su entorno familiar, tanto es así que la admiración por algún familiar puede llevar al niño a imitar su lenguaje. A esta edad los niños ya dominan las reglas gramaticales esenciales de la lengua materna, por ello y en relación al aprendizaje de la lengua extranjera, que es lo que se propone en este trabajo, el curso de implementación de la propuesta sería el último de la Educación Infantil, tercero, donde el desarrollo neuromotor y lingüístico del niño se ha desplegado completamente. Esto no significa que en los dos cursos anteriores no se trabaje la lengua extranjera, más bien al contrario, se debe trabajar para aprovechar la plasticidad cerebral y los mecanismos de adquisición de la lengua materna, insistiendo sobre todo en la escucha; luego, con la implementación de la propuesta en el último curso, se trabajaría ya con significados y construcciones más complejas, aunque sin introducir la gramática de forma explícita.

El lenguaje del niño de 5 años es completo y tiene buena articulación fonética, excepto que haya alguna dificultad de aprendizaje de base, y se asemeja al del adulto. Es preciso, aunque la comunicación aún es egocéntrica, según Piaget (citado en Giménez-Dasí & Mariscal, 2008) como el pensamiento del niño de esa edad, lo que en palabras de de Oñate (2013), significa que el niño se comunica para decir lo que piensa pero no para intercambiar ideas con otros. Siguiendo con la misma autora, a los 6 años, el niño prácticamente no tiene problemas para comprender y producir palabras, aunque algunos sonidos o combinaciones que al principio de una frase no suponen problema de emisión, si están en mitad de la misma, resultan complicadas para algunos niños; en la lengua española, no suele producirse esta cuestión, pero habrá que tenerlo en cuenta para el aprendizaje de la lengua extranjera, puesto que el inglés tiene una estructura totalmente diferente.

La etapa de la Educación Infantil (de 3 a 6 años), se encuadra en el período preoperacional o preoperatorio, según Piaget, y abarca dos subperíodos, que son el preconceptual (de 2 a 4 años) y el intuitivo (de 4 a 7 años). En el subperíodo preconceptual, los niños desarrollan el pensamiento simbólico. Entienden los conceptos de forma concreta y no genérica, entendiendo, por ejemplo, el

concepto de “padre de determinado niño” pero no el de “padre” en sentido general. No crea relaciones lógicas y su pensamiento no es ni por deducción ni por inducción. Al final de este subperíodo (que es la parte que afecta al segundo ciclo de la Educación Infantil, 3-4 años), el pensamiento del niño es similar al del subperíodo intuitivo (4-7 años). Sus experimentos llevaron a Piaget a la conclusión de que los niños de estas edades piensan que la realidad es lo que aparenta ser, no lo que lógicamente debería ser. Como dice de Oñate (2013), con 5 años el niño no ha adquirido la noción de reversibilidad: cosas que pueden volver a su posición inicial después de un cambio, y con el acercamiento a los 7 años, el pensamiento del niño va dejando de ser tan concreto, menos centrado en algo puntual sin atender a otros parámetros.

De Andrés, T. (2013, p. 236), cita a Wallon para describir que a los 3 años puede comenzar un “período crítico de negativismo, oposición y rebeldía”, que denomina “estadio del personalismo”. De Andrés, T. (2013) llama a este período “rebeldía de los 3 años” y lo explica como un intento de afianzar la identidad del niño, de autoafirmación propia, para lo que se encuentra con frustraciones y límites impuestos. Como no ha adquirido suficientes herramientas para el autocontrol, puede tener episodios de “rabietas”, las cuales no le deben permitir conseguir su objetivo. Llegado a los 4 años, el niño aprende conductas por imitación: imita los modelos que le proporcionan sus adultos para modelar su personalidad, influenciado por el ambiente socioafectivo que le rodea y el estilo de crianza que recibe, y se inicia en el juego de reglas “a su modo, tratando de satisfacer sus intereses motores o su fantasía simbólica” (p.242). Ya con 5 años, el niño continúa el juego de reglas; se somete a ellas pero no transforman su conducta, porque son todavía externas a su conciencia. La tolerancia a la frustración y la estabilidad afectivo-emocional, se van dando a medida que el niño va interiorizando las normas de conducta.

Además de todo lo expuesto hasta el momento y como rasgos generales al desarrollo y la forma de aprender en la etapa de Educación Infantil (3-6 años), los niños tienen poca capacidad de atención y concentración y por ello necesitan actividades cortas, variadas, que les resulten atractivas y significativas, cambiando cada 5-10 minutos para que puedan fijar su atención; a lo largo de este rango de edades van aumentando su capacidad de memoria a corto plazo; entienden la realidad como un todo, por eso su educación tiene que ser integral, y necesitan movimiento y acción, así como relacionarse e interactuar con sus semejantes y con los adultos, por lo que el trabajo en grupo es una buena oportunidad de aprendizaje en esta etapa.

4.2.- EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Los niños de la etapa de Educación Infantil son seres sociables, que buscan el contacto con sus semejantes, así como también su punto de referencia en el docente. Esta etapa se puede aprovechar para introducir la forma de trabajo en equipo que requiere la sociedad actual, instaurando relaciones positivas y de colaboración (Úriz Bidegáin, 1999). Esto nos lleva a plantear un enfoque alejado del individualismo en los centros educativos, que prepare al alumnado para las exigencias de la sociedad en la que viven y con las herramientas adecuadas para saber desenvolverse en la

vida. Es por ello que toma relevancia el trabajo con técnicas de aprendizaje cooperativo en las escuelas, desde edades tempranas, aunque para fomentarlo hay que conocer que no todo es aprendizaje cooperativo; no lo es el juntar a varios alumnos para realizar una tarea, no lo es el agrupar en equipos a los alumnos, no se produce sin más, necesita de una planificación y un conocimiento tanto de las materias a enseñar como de las técnicas a emplear para que se produzca aprendizaje. Se trata de entrenar al alumnado en comunicación, participación y habilidades sociales. Para que este trabajo resulte fructífero, debe iniciarse en los primeros años de la enseñanza (y ¿por qué no, en la Educación Infantil?), y tener una continuidad a lo largo de la misma.

La L.O.G.S.E, 1/1990, de 3 de octubre, ya mencionaba como objetivos generales de la etapa “relacionarse con los demás a través de las distintas formas de expresión y comunicación”; objetivo que abre al individuo a la colaboración con sus iguales. Posteriormente, la L.O.E., 2/2006, de 3 de mayo, especifica este objetivo de etapa en “relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos”, lo que nos lleva a entrenar al alumnado en habilidades sociales para la vida. También la L.O.M.C.E., 8/2013, de 9 de diciembre, en el IV bloque de su preámbulo, cita el aprendizaje cooperativo indicando que la sociedad actual exige “maneras alternativas de organización y gestión en la que se primen la colaboración y el trabajo en equipo”.

Según Úriz Bidegáin (1999), el aprendizaje cooperativo es una forma de aprender en la que hay que ser parte colaboradora de un equipo para llegar al conocimiento de un tema, adquirir una habilidad o conseguir un objetivo, por medio de la interrelación con el resto de compañeros y la ayuda mutua. Dicho autor compara el aprendizaje cooperativo con el aprendizaje competitivo; en este último el éxito del alumno se logra con el fracaso del compañero; en el aprendizaje individualizado, el éxito del alumno se logra por el rendimiento de sí mismo, se trabaja solo; en el aprendizaje cooperativo, la cooperación con el equipo es la condición indispensable para poder realizar la tarea asignada y la única posibilidad de tener éxito, a costa del éxito del resto de los compañeros. Es por ello, que únicamente se da, si hay una tarea que necesita hacerse en grupo para solucionarla, no solo trabajar varios alumnos, sino colaborar entre ellos y estar convencidos de ser un grupo de trabajo que se necesita y se ayuda en la consecución de un fin común. Para llegar a esto, hay que construir en los alumnos la idea de grupo, y trabajar la pertenencia al mismo. Además, en la cooperación, el aprendizaje se produce al desencadenar los procesos de pensamiento y la activación cerebral, en el camino de llegar a la conclusión o solución del problema. Esto es lo que se denomina “conflicto cognitivo”, el cual Úriz Bidegáin (1999, p.18) pone como condición indispensable para que se produzca el aprendizaje verdadero. Con el conflicto cognitivo se enfrenta lo que ya se conoce, que no es todo, con lo que no se conoce, que no es nada. En Cormack Lynch (2004), se define como una técnica de enseñanza donde se plantean situaciones problemáticas.

Siguiendo a Úriz Bidegáin (1999), para producir un “conflicto cognitivo” en el aprendizaje cooperativo, los grupos tienen que ser heterogéneos; si no hay diversidad no hay diferentes niveles

de conocimiento. En lo que respecta al tipo de actividades, deben tener varias soluciones posibles, para generar debate y búsqueda, en definitiva, deben ser abiertas.

Tal y como se ha indicado, el aprendizaje se produce en “el proceso”, para ello los alumnos tienen que hablar y comunicarse con los compañeros, con el fin de resolver la tarea. Esto implica escucharse, guardar turnos, participar en el grupo, y produce que, poco a poco, se vayan resolviendo las dudas entre ellos y se vayan ayudando mutuamente. A su vez, para que se produzca aprendizaje en el trabajo cooperativo, el grupo tiene que compartir el mismo objetivo y tener la idea clara de que la realización de la tarea ha resultado ser más fácil y completa colaborando en grupo que si se hubiera hecho de forma individual, para ello siempre se plantea el contraste de “lo que se proponían hacer” y “lo que han conseguido”, algo así como cuando se trabaja por proyectos en el aula de infantil, donde siempre se parte de *¿qué sabemos?, ¿qué queremos saber?* y acabamos el proyecto con *¿qué hemos aprendido?*. Este autor afirma que sabemos algo cuando somos capaces de explicarlo a alguien y éste nos entiende. Esto forma parte de la dinámica de los grupos de trabajo para el aprendizaje cooperativo. La ayuda que se prestan los compañeros resolviendo situaciones para llegar a una solución, va provocando que los alumnos que han asimilado un conocimiento lo expliquen a sus compañeros; quien lo explica y lo hace entender al otro ya ha adquirido ese conocimiento y, además, ayuda a los compañeros a poderlo asimilar. Úriz Bidegáin (1999) califica esto como una “cooperación entre iguales”, y la destaca frente a la metodología expositiva o intervención del maestro, en que el alumno que explica el aprendizaje adquirido, es capaz de hacerse entender mejor que la explicación del profesor porque ha pasado recientemente por las dificultades de entender ese conocimiento, las mismas que “ahora” tienen sus compañeros. Esta “cooperación entre iguales” está relacionada con la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky, en la que el alumno que ha adquirido el conocimiento y se ha convertido en “experto”, representa el papel de adulto o alumno más capaz, que hace de referencia a los compañeros para llevar su nivel de conocimiento a su área potencial; de la misma forma está relacionada con el concepto de andamiaje de J. Bruner (citado por Cormack Lynch, 2004), en el que el alumno aventajado, mediante el lenguaje, muestra un modelo y ofrece ayuda y estímulos a los compañeros, para guiarlos en la construcción de su aprendizaje y que puedan construirlo sobre otros aprendizajes que ya tienen asentados, y así ayudarles en su desarrollo. Los pasos del andamiaje serían: 1. Proporcionar un ejemplo, 2. Dar pistas, 3. Dar apoyo, 4. Elevar el nivel y 5. Dar instrucciones. Aunque el andamiaje descrito no sería un andamiaje entre profesor/alumno, sino entre compañeros, entre iguales, lo que podríamos denominar “andamiaje entre pares” o “andamiaje colectivo” (Diccionario de términos clave de ELE, Centro Virtual Cervantes). Se abre así, un “nuevo paradigma educativo que actualmente orienta la mayoría de programas dirigidos a niños menores de 6 años y en los que se otorga prioridad al aprendizaje y se reconoce el protagonismo del niño como constructor de su propio conocimiento con la mediación del adulto” (Cormack Lynch, 2014, p.155). También se resalta la importancia de este andamiaje en Salazar & Thomas (2008, p.185), que citan a Vygotsky, según el cual “existe un potencial de desarrollo en el niño que mantiene su

crecimiento intelectual como un caudal que permanece en latencia y que puede ser potenciado o desarrollado a través de la interacción que mantiene con sus pares”.

El trabajo cooperativo produce muchas oportunidades de aprendizaje, pero también es conveniente resaltar algunos inconvenientes o impedimentos que pueden surgir con esta forma de trabajo, y que serán parámetros a controlar para que el aprendizaje cooperativo pueda darse; según Pérez Sancho (2003), hay que evitar que algunos alumnos se puedan aprovechar del trabajo de los demás y, no sólo sirve trabajar temas académicos, sino que hay que trabajar también habilidades sociales (respetar turnos de palabras, opiniones de los compañeros, herramientas para solucionar conflictos en el grupo). El docente tendrá que controlar que no haya alumnos que se escuden en sus compañeros y no participen apenas en el trabajo de grupo, o por el contrario algún alumno que se erija en líder y tome las decisiones sin consensuarlas con los compañeros, en definitiva se trata de promover la cooperación y evitar la competitividad. Como afirma Úriz Bidegáin (1999), el trabajo cooperativo a veces se entiende como una pérdida de tiempo para los alumnos más aventajados o más colaboradores, porque utilizan sus habilidades y conocimientos para ayudar y explicar contenidos a sus compañeros de grupo. Otra desventaja que podemos concluir sería la elevada cantidad de tiempo que se puede consumir para llegar a la solución de una tarea. Puede que cada alumno no entienda su responsabilidad individual y la importancia de su interacción con el grupo para el éxito común, derivando en un inconveniente lo que Cerdá & Querol (2014, p. 22) entienden como base del aprendizaje cooperativo, que es “la suma de responsabilidades individuales, donde se debe asegurar la participación de todos”.

Conociendo las ventajas e inconvenientes del aprendizaje cooperativo nos planteamos: ¿cómo sería posible trabajar el aprendizaje cooperativo en la Educación Infantil? Pues según la experiencia citada en Breto & Gracia (2008), trabajando desde el principio de la escolarización de los niños, inculcando prácticamente desde el primer momento la necesidad de colaborar para conseguir objetivos. Primero será una tarea de conocer las diferentes capacidades e inteligencias, así como dificultades de los alumnos, para ir conformando grupos de trabajo estables poco a poco, lo que puede conseguirse a partir del segundo trimestre del curso escolar. De esta manera, el alumno aprende que mediante el trabajo cooperativo, las tareas se resuelven con más sencillez, y que necesita de los demás, y los demás de él. A lo largo del segundo trimestre del curso, donde los grupos de trabajo ya están asentados, en la experiencia que cuentan las autoras se hacen trabajos por grupos y parejas, al menos una vez por semana, intentando que entiendan la interdependencia positiva, haciendo que necesiten de los materiales del otro, de la ayuda del otro, para entre todos conseguir realizar la tarea. A partir de aquí, ya se pueden formar grupos estables para trabajar realmente el aprendizaje cooperativo. La primera acción es sentirse identificado con el grupo, y el primer debate es decidir el nombre y el logo del mismo. Posteriormente, se van repartiendo cargos dentro del equipo para un mejor funcionamiento del mismo (encargado de materiales, etc.). Esta primera implementación del sistema de trabajo cooperativo en el primer curso de la Educación Infantil que describen las autoras, es el paso más complicado, y que va a permitir que en los cursos

siguientes se puedan trabajar con esta técnica, muchos de los aspectos curriculares, entre ellos, el aprendizaje de la lengua extranjera, y la diversidad de Inteligencias Múltiples, que se ve reflejada en la composición de los grupos, formados por “alumnos diferentes”, según Úriz Bidegáin (1999), lo que va a suponer enseñar a alumnos con diferentes capacidades, que aprenden con diferentes inteligencias (Gardner, 1995). Para ello, y siguiendo a Úriz Bidegáin, el papel del profesor debe ser el de un mediador que vaya dirigiendo las actividades cuando se salgan de los parámetros de esta estructura de aprendizaje, pero no debe ser el foco de atención del propio aprendizaje. Si acaso, una fuente de consulta para momentos en que el alumnado no consiga avanzar en la tarea. En cuanto al papel de cada alumno en el grupo, la tarea del profesor es incentivar por igual la colaboración de todos sus miembros y para ello, debe haber un trabajo individual previo que permita un sentimiento de pertenencia al grupo y de colaboración necesaria para aprender. Surge la idea de si hay que intervenir en la formación de los grupos; para las tareas que se plantean en este trabajo, se intervendría en la formación de los grupos, teniendo en cuenta la competencia lingüística en lengua extranjera de los alumnos y el tipo de inteligencia dominante, a efectos de crear grupos heterogéneos, donde complementar las Inteligencias Múltiples, y reforzando así el trabajo cooperativo, puesto que el trabajar una inteligencia que no es la que un alumno domina, le hace buscar ayuda, colaborar con sus compañeros; de la misma forma que quien trabaja en su inteligencia dominante, se encuentra en disposición de prestar ayuda al grupo.

4.3.- LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Gardner (1995) entiende la inteligencia como un constructo formado por múltiples capacidades dentro de cada ser humano, no solo las que detectan los test de Cociente Intelectual. Según Gardner (1995), la educación basada en las Inteligencias Múltiples desemboca en una educación que se centra en el individuo, es una “apuesta por un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje que se centra en el discente...” (Sancho & Grau, 2012, p.358).

Para explicar la forma de aprender del ser humano y llegar a su Teoría de las Inteligencias Múltiples, Gardner (1995) parte de Alfred Binet, quien diseña, alrededor del año 1.900, en Francia, un tipo de medida para poder predecir qué alumnos tendrán éxito o no. Este fue conocido como “test de inteligencia” y su medida es el Cociente o Coeficiente Intelectual (C.I.). Una forma de evaluación de las mentes que se corresponde con una visión de la escuela “uniforme”, en la que existe un currículum básico que todos deben conocer, y pocas cosas se dejan a elección de los alumnos. En contraposición a la misma, Gardner (1995), presenta una visión de escuela basada en una concepción pluralista de la mente y en diversos estilos cognitivos, lo que conduce a una escuela basada en el individuo y a una educación personalizada.

Para el autor, la inteligencia es “la capacidad para resolver problemas o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural” (Gardner, 1995, p. 27). En función de esta definición, describe 8 tipos de inteligencias que las personas tienen en mayor o

menor grado, 8 formas de entender la vida y de aprender, que Sancho & Grau (2012) explican de la siguiente forma:

1. *La inteligencia lingüística: pensar en palabras.* Quien tiene este tipo de inteligencia dominante, tiene capacidad para usar las palabras, procesar con rapidez mensajes. Aprenden y disfrutan con cuentos, historias, datos, nombres, etc.
2. *La inteligencia física o kinestésica: pensar en movimiento.* Este tipo de inteligencia la domina quien tiene la capacidad de expresar sus ideas y aprender a través del movimiento de su propio cuerpo; disfrutan con actividades físicas (correr, saltar, bailar), necesitan tocar objetos.
3. *La inteligencia lógico-matemática: pensar razonando.* Interpretan la realidad a través de los números y la lógica, el razonamiento, la clasificación.
4. *La inteligencia espacial: pensar en imágenes.* La gente que tiene este tipo de inteligencia tiene la capacidad de entender el mundo de forma visual y domina el espacio tridimensional.
5. *La inteligencia musical: pensar a través de ritmos y melodías.* Los sujetos con este tipo de inteligencia tienen capacidad para percibir y discriminar formas musicales y se expresan a través de ellas, con actividades como cantar, tocar palmas o tocar instrumentos.
6. *La inteligencia natural: pensar a través del mundo que les rodea.* Es la capacidad de sentirse atraído por el mundo de la naturaleza y la capacidad de respetarlo e implicarse en su cuidado.
7. *La inteligencia interpersonal: pensar entendiendo a los demás.* Quien tiene esta inteligencia dominante se caracteriza por la empatía. Son sujetos con habilidades para escuchar, comunicarse, negociar.
8. *La inteligencia intrapersonal: pensar sobre uno mismo.* Es la capacidad de conocerse a uno mismo, sus limitaciones, sus capacidades, con el fin de organizar su entorno.

Para Gardner (1995), cada una de las inteligencias descritas tiene la misma importancia, no pudiendo considerar una capacidad como aislada de otra, aunque en la sociedad actual se le ha venido dando mucha importancia a la lingüística y la lógico-matemática, por la razón de que son las que se puntúan en los test de C.I. Una escuela basada en sus postulados, es una escuela que entiende que no todos tienen los mismos intereses ni capacidades, y que no todos aprenden de la misma forma. Cobra valor, en este sentido, detectar de forma temprana los puntos débiles en el aprendizaje de los alumnos, para ello es de suma importancia la evaluación. Gardner (1995, p.56) indica que “la evaluación de las deficiencias puede predecir las dificultades que tendrá el alumno en un futuro (...)” y que esta evaluación debe servir para “proponer rutas alternativas” de aprendizaje. También conviene considerar que “los talentos no nacen, sino que se hacen”, según (Sancho & Grau, 2012, p.358), con lo que el desarrollo de las Inteligencias Múltiples puede trabajarse.

Según Gardner (1995), con el concepto actual de inteligencia, un músico profesional (un violinista, un percusionista, un pianista), ¿se podría considerar inteligente en su carrera? El término actual de inteligencia no explica todas las áreas de la actividad humana, es una concepción que entiende la inteligencia como innata y por lo tanto no como algo modificable con la edad o el entrenamiento. Las inteligencias descritas por Gardner no tienen que ver con parcelar la realidad, no suponen que quien tenga una inteligencia dominante no es capaz de aprender con otra o no posee otra, dominante en menor grado, más bien al contrario, prácticamente todos los roles de la sociedad requieren de varias de estas inteligencias, con lo que se produce una interconexión entre todas o varias de ellas. Si sólo se tienen en cuenta las capacidades lingüísticas y lógicas durante la escolaridad formal, no estamos teniendo en cuenta al resto de individuos que tienen capacidad en otras inteligencias. Hay que ofrecer oportunidades para que los alumnos puedan mostrar y descubrir sus tipos de inteligencias dominantes. Los adolescentes y adultos afloran sus inteligencias a través de sus vocaciones y aficiones. Aunque no existe un manual de implementación de las Inteligencias Múltiples en el aula, sí que se puede presentar cualquier contenido curricular de diversos modos y con distintos materiales: “La elección del modo de presentación puede, en muchos casos, significar la diferencia entre una experiencia educativa buena y una mala” (Gardner, 1995, p.107). El modo en que Gardner plantea pasar su teoría a la práctica, es explicando un contenido a un sujeto, de forma que se ajuste a su inteligencia dominante, que no es la que se aplica para solucionar la tarea propuesta; se utiliza una metáfora, un símil, (que no tiene por qué ser lingüístico) que le ayude a entender el concepto; eso sí, en algún momento hay que hacer el camino inverso hacia la inteligencia que se usa para resolver la tarea, porque de lo contrario no se conseguirá el aprendizaje del concepto o contenido a enseñar.

Por todo ello, la educación basada en las Inteligencias Múltiples es una educación centrada en el individuo, una educación personalizada, que se va ajustando a la forma de aprender de cada alumno y, a su vez, una educación que tiene que provocar el aprendizaje de los alumnos a través de caminos que no son su fuerte, a través de otras inteligencias que no son sus dominantes; hay que sacar al alumno de su zona de confort a través de la exploración del resto de inteligencias, porque en el proceso de pensamiento y de razonamiento está el propio aprendizaje, lo que hará que el alumno aprenda a aprender y adquiera herramientas para afrontar la vida y la resolución de problemas desde distintos puntos de vista. Así, Carrillo & López (2014) afirman que:

(...) asumir la Teoría de Gardner supone un cambio significativo en el modelo educativo, ya que implica la toma en consideración de las potencialidades innatas del alumnado, de manera que la enseñanza se convierta en un proceso de estimulación de cada una de las inteligencias de la persona. (p.80)

Aunque este tipo de educación ha sido tachada de utópica, por entenderla demasiado cara y complicada, no opina lo mismo Gardner ni tampoco es la creencia de este trabajo. Más bien lo contrario, se entiende como una educación no costosa en términos económicos, sino que requiere de preparación, dedicación y entusiasmo por parte de la comunidad educativa, sobre todo, de los

maestros y profesores, quienes tienen un importante papel como diseñadores de materiales y actividades para el desarrollo global de su alumnado. Para encontrar una aplicabilidad práctica a esta teoría, el propio Gardner participa en algunos proyectos que pueden ser ejemplo de ello, como lo es el proyecto Zero, que comenzó como un grupo de investigación del aprendizaje de las artes, en 1967 por Nelson Goodman y presidido por el propio Gardner (Carrillo & López, 2014); posteriormente se fue extendiendo a otras investigaciones sobre el carácter de la naturaleza de la inteligencia, e incluso sobre la creatividad. Gran parte de las investigaciones del Proyecto Zero se producen en las escuelas, pero también las hay en las empresas y en organizaciones culturales (Harvard University. Graduate School of Education, 2016). Según Carrillo & López (2014), en el Proyecto Zero se abordan las evaluaciones basadas en el rendimiento, la educación para la comprensión y el uso de las inteligencias múltiples, todo ello con la finalidad de lograr una pedagogía más personalizada, y citan como una de sus más importantes contribuciones, el modelo de una “escuela inteligente”, que entiende el aprendizaje “como una consecuencia del acto de pensar” (p.80). A partir de la Teoría de las Inteligencias Múltiples y dentro del marco del Proyecto Zero, surge el Proyecto Spectrum, que consiste en un “trabajo cooperativo y de desarrollo curricular que ofrece un enfoque alternativo del currículum y de la evaluación en Educación Infantil y primeros años de primaria” (Harvard University. Graduate School of Education, 2016). Trabaja en la educación personalizada, ajustando un plan educativo individualizado después de conocer los puntos fuertes de cada alumno. En las aulas Spectrum se ofrece una colección de recursos para que se pueda aplicar la Teoría de las Inteligencias Múltiples. Es un programa que intenta unir la curiosidad del alumno con el currículum escolar, la forma de aprender de cada individuo con la realidad a entender. En las dichas aulas, se ofrece a los niños materiales atractivos para el uso de toda la gama de inteligencias (Gardner, 1995). Acorde con ello, la evaluación se realiza observando directamente la inteligencia que está actuando en cada momento. Estas aulas nos servirán de ejemplo para el diseño de nuestra propuesta, que está relacionada con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera a través de la estimulación de todas las inteligencias y utilizando el aprendizaje cooperativo, por medio de grupos creados de forma heterogénea y, en algunos casos, introduciendo la figura del voluntario cuyo papel podrá ser el de ejercer de modelo para promover el andamiaje en el aprendizaje de los alumnos o proporcionar ayuda al grupo para alcanzar la Zona de Desarrollo Próximo, sacando a cada alumno de su zona de confort y llevando al alumno a desarrollar todo su potencial. Gardner (1995) ya destacó que podría resultar interesante que los alumnos observaran a adultos competentes o niños mayores en pleno trabajo. La simple observación puede hacer a los alumnos entender el funcionamiento de los materiales y entender el uso de las habilidades necesarias para la resolución de los problemas planteados. Un ejemplo de cómo mostrar un modelo a los alumnos, lo encontramos en la Key School, escuela en el centro de Indianápolis que crearon un grupo de 8 maestros inspirándose en las ideas de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. En ella “una vez por semana, un especialista externo visita la escuela y explica una ocupación u oficio a todos los estudiantes. (...) a menudo el especialista es un

padre (...)" (Gardner, 1995, p.156), de esta forma los alumnos pueden aprender a través de materiales y acciones del mundo real. Esto es lo que se intentará con el diseño de la propuesta que nos ocupa a continuación. Y aunque con respecto a la enseñanza de lenguas, la Teoría de las Inteligencias Múltiples ha recibido la crítica de que no se basa en teorías lingüísticas, Richards & Rogers (2001, citados en Carrillo & López, 2014), entienden que:

(...) las Teorías de Gardner definen el dominio de la lengua como una facultad central para las personas, por lo que se aborda en el terreno educativo de manera integrada con la música, la actividad física corporal, las relaciones interpersonales; no desde una perspectiva exclusivamente lingüística, sino desde una perspectiva comunicativa.(p.82)

Desde esa perspectiva comunicativa de la lengua, trabajaremos la comprensión de los conceptos y habilidades, puesto que, según Gardner (1995), si no hay comprensión, no habrá trasvase de habilidades a la vida diaria. Lo mismo pasa con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: si no hay comprensión, no conseguiremos un aprendizaje asentado, duradero y definitivo, que nos permita utilizarla como herramienta de comunicación. Es por ello que nuestra propuesta utilizará las diferentes inteligencias para hacer entender a los alumnos en lengua extranjera, evitando en todo lo posible, la utilización de la lengua materna, pero siempre asegurando la comprensión.

5.- PROPUESTA EDUCATIVA

Tras la revisión teórica del aprendizaje en la etapa de infantil, el concepto y aplicación del aprendizaje cooperativo y la teoría e implementación en el aula, de las Inteligencias Múltiples, se procede a la presentación de la propuesta educativa que se plasma en este trabajo.

5.1.- OBJETIVOS

Se diseña esta propuesta para el tercer curso de Educación Infantil (alumnos de entre 5 y 6 años), con el objetivo general de modificar la metodología de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, implementando un sistema de realización de actividades de trabajo cooperativo que pongan en práctica las ocho Inteligencias de la Teoría de Howard Gardner y siente las bases de una vertiente comunicativa de la lengua inglesa.

Para dar cumplimiento a la finalidad de la propuesta, se plantean los siguientes objetivos concretos:

1. Implantar un conjunto de actividades acorde con el desarrollo del niño de 5-6 años para trabajar la lengua extranjera desde el movimiento, la diversión y el juego, aprovechando la madurez motriz de esta edad y el casi completo desarrollo del lenguaje.
2. Iniciar a los alumnos en la utilización de la cooperación para conseguir el aprendizaje de la lengua extranjera, animándoles a pedir y prestar ayuda a sus compañeros y adultos para alcanzar la solución a las actividades que se les plantean.

3. Sacar a cada alumno de su zona de confort, exigiéndole la utilización de las diferentes inteligencias múltiples para conseguir obtener el resultado adecuado de cada actividad en lengua extranjera, trabajando vocabulario correspondiente a las ocho inteligencias.

5.2.- CONTEXTO EDUCATIVO Y DESTINATARIOS

El contexto educativo para el que se diseña esta propuesta no es un centro en concreto, sino cualquier centro educativo, tanto público como privado, en el que la lengua extranjera no sea la lengua vehicular, y el inglés se trabaje en las sesiones propias de lengua extranjera, pudiendo ser adecuado también en el caso de que en el centro haya, además, un programa de inmersión lingüística en una o dos asignaturas.

La propuesta educativa está diseñada para el aula de tercer curso de Educación Infantil (alumnos de 5-6 años). Parte de la base de que en los cursos anteriores se ha trabajado la lengua inglesa a través de rutinas y juegos.

5.3.- TEMPORALIZACIÓN

Las actividades diseñadas son ocho, para trabajar cada una de las inteligencias múltiples.

La temporalización que se presenta en la Tabla 1, está pensada para llevar a cabo las actividades a lo largo de un trimestre, aproximadamente, a razón de dos sesiones de lengua extranjera por semana, cuya duración estará en función del tiempo previsto en la siguiente tabla de sesiones.

Tabla 1. Temporalización de la propuesta

Sesiones	Inteligencia	Actividades	Duración (min)
1	Lingüística	Actividad 1	30
2	Física-kinestésica	Actividad 1	45
		Actividad 2	15
3	Lógico-matemática	Actividad 1	25
		Actividad 2	20
4	Visual-espacial	Actividad 1	45
5	Musical	Actividad 1	45
6	Natural	Actividad 1	120
7	Interpersonal	Actividad 1	45
8	Intrapersonal	Actividad 1	20-25
		Actividad 2	20-25

A lo largo de la puesta en práctica de la propuesta se trabajarán 3 sesiones de cada actividad. En la primera sesión de lengua inglesa se trabajará la inteligencia número 1, en la segunda sesión, la número 2, y así sucesivamente, volviendo a empezar la tabla al llegar a la

realización de la sesión número 8, hasta completar las 3 sesiones de trabajo de cada una de las inteligencias.

5.4.- METODOLOGÍA

En muchos centros, el método de enseñanza de la lengua inglesa en Educación Infantil se sigue apoyando en el libro de texto y el material de las editoriales, que ofrecen unas actividades cerradas y que, en ocasiones, parecen no tener ningún sentido para el aprendizaje. En esta propuesta, se utilizan metodologías participativas, en las que el alumno necesita implicarse para aprender, dejando la metodología expositiva solo para presentar las actividades y dar las instrucciones para la realización de las mismas.

En el diseño de las sesiones se ha tenido en cuenta la utilización estrategias educativas adecuadas a cada uno de los tipos de inteligencia que se pretende potenciar. Como primera medida, para elegir las estrategias adecuadas en cada caso, se va a necesitar una valoración previa de las habilidades y potenciales de los alumnos, con el fin de conocer las inteligencias que tienen más desarrolladas y poder así crear grupos de trabajo heterogéneos. Para ello y en base a la revisión realizada en el marco teórico, se ha diseñado una tabla con la que llevar a cabo una evaluación inicial o de diagnóstico sobre las inteligencias de los alumnos (Anexo I). En esta se plantean preguntas respecto a las preferencias de los niños que ha de responder el docente. Se plantean 10 preguntas por cada inteligencia; si las respuestas afirmativas alcanzan la valoración de 7, se entiende que dicha inteligencia es una de las dominantes de ese alumno. Hay que recordar que puede haber varias inteligencias dominantes en una misma persona y que con las edades que manejamos en esta propuesta, la evaluación previa de las inteligencias múltiples tendrá que ser validada en el futuro, puesto que los niños se encuentran en una etapa de evolución en la que no han desarrollado todo su potencial, con lo cual sus habilidades pueden cambiar. Los resultados de esta evaluación inicial se recogen en una tabla incluida en el mismo anexo.

Esta evaluación previa servirá para reflejar la diversidad en el aula, que se aborda a través del trabajo cooperativo y las estrategias adecuadas para fomentar la colaboración del grupo para aprender la lengua extranjera. Los alumnos trabajarán conjuntamente para alcanzar los objetivos, prestándose ayuda unos a otros en los momentos necesarios. A través de la cooperación, los alumnos que estén trabajando en su inteligencia dominante, servirán de modelo a sus compañeros. De esta manera se fomenta la ampliación de lo que se conoce como zona de desarrollo próximo. En algunas actividades se introduce la figura del voluntario; podrá ser un especialista o colaborador externo al aula, o incluso el propio docente. El voluntario que colabore con el grupo, actuará de impulsor para buscar posibles soluciones al problema planteado y será la figura que potencie la zona de desarrollo próximo. En definitiva, las estrategias cooperativas van a servir para integrar en los grupos todos los tipos de inteligencia y fomentar actitudes positivas hacia lo que se está aprendiendo; en relación con el aprendizaje de lenguas, se considera clave para desarrollar la

competencia comunicativa. Provoca mucha menos ansiedad en el alumno porque se siente protegido y acompañado por el grupo, lo que puede ayudar a romper el período de silencio.

Algunas de las actividades que se plantean en la propuesta, se basan en la técnica del método TPR (*Total Physical Response*), que se utiliza mucho en la educación infantil, donde los niños responden físicamente a una orden dada por el docente. Con todas las estrategias descritas y a través del juego, la propuesta se centra en el aprendizaje de vocabulario, acciones, instrucciones y en que los alumnos entiendan el sentido de las órdenes recibidas para llevar a cabo las tareas. En la medida de lo posible, y aunque respetando el período de silencio, se animará al alumnado a expresarse en lengua extranjera, porque lo que se pretende es potenciar el enfoque comunicativo de la lengua; una lengua no se puede aprender de forma aislada, de poco sirve que los alumnos aprendan vocabulario si no son capaces de entenderlo en un contexto que se asimile a la comunicación real en la lengua extranjera, para ello se van a utilizar materiales que se asimilen a la realidad fuera del aula.

En esta propuesta, el papel del profesor (y en los casos en los que intervengan, el de los voluntarios), será ofrecer al alumno el andamiaje adecuado para el aprendizaje de la lengua extranjera, proporcionándoles estímulos a través del habla para poder encontrar la solución a la tarea planteada, porque los niños de esta edad no son conscientes ni de la importancia de estos aprendizajes ni de que están adquiriendo aprendizaje.

5.5.- SESIONES Y ACTIVIDADES

A continuación se presentan las 8 sesiones en que se organiza la propuesta de intervención. Una vez realizada la evaluación previa de las inteligencias más desarrolladas en los alumnos y con los datos obtenidos, se procede a establecer los grupos de trabajo, que serán lo más heterogéneos posibles. La propuesta se diseña para el tercer curso de infantil (5-6 años).

Una vez formados los grupos de trabajo, cada sesión se introducirá con una rutina. Para ello se puede dar la bienvenida con frases como la siguiente, para dar paso a la canción: “*Good morning/afternoon, everyone. How are you today?.... Welcome to our English session. Let's sing our Hello song. Come on!!*” (ver letra en Anexo II).

Es una canción simple en la que se trabajan diferentes posibilidades de estados de ánimo para dar a conocer más vocabulario que el simple “*How are you? I'm fine thank you*” que normalmente responden los alumnos, casi de forma automática. Para ello el docente servirá de ejemplo gestualizando los estados de ánimo y pronunciando de forma correcta y clara las palabras que va utilizando.

A continuación se procede a estructurar y describir las sesiones que componen la propuesta didáctica que se presenta, sus objetivos, recursos, tiempo estimado de duración, tipo de agrupación que necesitan e inteligencias que trabajan.

5.5.1.- Sesión 1. Inteligencia verbal-lingüística.

El objetivo de esta sesión es trabajar la escucha activa en lengua extranjera, dando significado a las palabras y aprendiendo vocabulario para poder entender la historia, que trata de un animal perezoso que hace las cosas muy lentamente; los diferentes animales de la jungla que viven con él, tienen curiosidad por saber por qué es tan lento y perezoso, y por eso le preguntan, pero él no responde; hasta que, al final, les da una larga explicación de sus características y su forma de comportarse haciéndoles ver que esa es su esencia, porque es un perezoso. Además de la inteligencia verbal-lingüística se trabaja también la inteligencia espacial-visual, porque para entender el vocabulario, el docente irá señalando el cuento, y la inteligencia kinestésica por la utilización de movimientos para hacer entender las acciones de la historia. La lectura en voz alta, acompañada de gestualización, produce una mayor comprensión de la historia, de manera que se capta la atención de los alumnos para que escuchen activamente y reciban la esencia del lenguaje, sintiéndose así, estimulados e interesados en la escucha.

Sentaremos a los alumnos en el rincón de la asamblea, organizados en gran grupo. La maestra se sitúa frente a ellos para poder contar la historia y mostrar las ilustraciones que contiene el libro, y con las que dará significado a la historia, evitando así utilizar la lengua materna, puesto que de esta forma los alumnos interiorizan el significado de las palabras y las acciones en lengua extranjera, y acostumbran el oído a la misma; si utilizamos la lengua materna es muy probable que los alumnos tiendan a adquirir vocabulario aislado y entiendan la explicación en lengua materna introduciendo palabras sueltas en lengua extranjera.

La entonación y el entusiasmo en la forma de contar la historia es lo que ayudará a los alumnos a entenderla y aprender el vocabulario trabajado, creando así, aprendizaje a través de la inteligencia verbal-lingüística; para asegurarlo, nos ayudaremos de la inteligencia visual, a través de las imágenes del cuento, y de la kinestésica, al utilizar los gestos para fomentar la comprensión.

Procedemos a la narración del cuento *Slowly, slowly, slowly. Said the sloth*, de Eric Carle. Contaremos la historia de manera exagerada, haciendo gestos que acompañen el vocabulario para que los alumnos la entiendan y puedan interiorizar las palabras nuevas: haremos el gesto de arrastrarse por la rama del perezoso, de comer, dormir, despertarse estirándose, de estar colgado de la rama, etc.

Cada vez que nombremos uno de los personajes u objetos que queremos fijar en los alumnos (como los animales, la rama del árbol o la hoja), les señalaremos la imagen correspondiente en el libro.

Al finalizar la historia haremos preguntas a los alumnos, del tipo “*Did you like the story?*”, para forzar la producción lingüística en inglés. Tras una pequeña charla, repasaremos el vocabulario introducido. Para ello el docente irá repasando las ilustraciones del cuento para preguntar al estilo de, “*Who can tell me ... which is this animal?*”

A continuación, la Tabla 2 muestra el resumen de la actividad a realizar.

Tabla 2. Resumen Sesión 1

Duración: 30 minutos
Agrupación: gran grupo (asamblea)
Objetivos:
- Trabajar la escucha activa en lengua extranjera
- Aprender vocabulario a través de las ilustraciones del cuento
- Aprender acciones en lengua extranjera a través de la gestualización de la historia
Inteligencias trabajadas: principalmente la verbal-lingüística y de forma complementaria la visual-espacial y la kinestésica.
Recursos empleados:
- Cuento "Slowly, slowly, slowly. Said the sloth." ¹

5.5.2.- Sesión 2. Inteligencia física o kinestésica.

En esta sesión vamos a trabajar la inteligencia física-kinestésica a través de dos actividades diferentes y complementarias, por cuanto en la primera se produce aprendizaje a través de la manipulación y el tacto, para aquellos alumnos que tengan como inteligencia dominante la física o kinestésica con características táctiles (que aprenden a través de la manipulación), y en la segunda se producen oportunidades de aprendizaje a través del movimiento físico (para los alumnos que necesitan aprender con la totalidad del cuerpo). Para preparar los ingredientes que necesitan ser medidos o pesados, tendremos que trabajar con números, con lo cual también se potencia la inteligencia lógico-matemática.

En la primera actividad se va a utilizar un voluntario, que será quien guíe el desarrollo de la misma y preste el soporte correspondiente a los alumnos. A ser posible será un parent/madre, puede ser o no cocinero o pastelero de profesión, lo que sí tiene que tener es la competencia lingüística suficiente en inglés. De no poder ser, este papel lo llevará a cabo el maestro/a.

El objetivo de estas actividades es aprender acciones de la vida cotidiana en lengua extranjera, a través de la manipulación y el movimiento físico. Para la primera actividad vamos a elaborar una receta de cocina.

Esta actividad se programará en las instalaciones del comedor del centro. Se trata de hacer un pastel por cada grupo. Los grupos son los establecidos a principio de la propuesta; grupos heterogéneos en cuanto a inteligencias dominantes y compuestos por un número de entre 4 y 5 alumnos. Son grupos estables a lo largo de la propuesta. Los miembros de cada grupo deberán cooperar entre ellos y organizarse para obtener el producto final, y pedir ayuda al voluntario si lo necesitan. El voluntario prestará la ayuda que sea necesaria y supervisará la realización de la actividad, así como las acciones que puedan tener peligro para los alumnos; les irá enseñando los ingredientes y componentes del pastel mientras les indica cómo se hace y qué se pone en cada momento. Cada grupo tiene los ingredientes en su mesa, los mismos que tiene el voluntario en la suya, situada frente a los alumnos.

¹ Carle, E. (2005). *Slowly, slowly, slowly. Said the sloth.* Penguin. (más información <http://www.eric-carle.com/rev-slowly.html>)

El docente puede presentar la actividad, y al voluntario, a los alumnos de una forma similar al siguiente ejemplo: *"Today, we are going to make a chocolate cake. The volunteer will guide you. If you have any doubt, ask to him/her.* El voluntario toma el mando de la actividad y pasa a dirigirse a los alumnos para mostrarles los ingredientes. Nombrará cada uno de ellos mientras los señala para que relacionen el vocabulario con el concepto.

Los ingredientes que se necesitan para realizar la actividad y que el voluntario presenta a los alumnos son los siguientes:

- 225 gr. Plain flour
- 350 gr. Caster sugar
- 85 gr. Cocoa powder
- 1 ½ teaspoon. Baking powder
- 1 ½ teaspoon. Bicarbonate of soda
- 2 free-range eggs
- 250 ml. Milk
- 125 ml. vegetable oil
- 2 teaspoons. Vanilla extract
- 250 ml. Boiling water

Para la harina, el polvo de cacao y todo lo que se tenga que medir, los alumnos tendrán una báscula, para ello tendrán que comprobar la cantidad a utilizar y su correspondencia con los números del aparato, porque el número en sí no lo conocerán por su edad. Por ejemplo, si son 225 gramos de harina, se les explica que tienen que verter harina en el recipiente de la báscula hasta que en la pantalla de la misma aparezcan los números 2, 2 y 5 que forman el número 225. De esta forma trabajamos la inteligencia lógico-matemática.

A continuación el voluntario procede a explicar lo que los grupos tienen que ir haciendo para cocinar el pastel, indicándoles en lengua inglesa, cada paso que tienen que ir dando, a la vez que él elabora también la misma receta.

Una vez elaborado el pastel, el voluntario tiene que explicar que él/ella va a ser el encargado de precalentar y manejar el horno porque resulta una actividad peligrosa para los alumnos. Meterá todos los pasteles en el horno y tras el tiempo de cocción correspondiente les presenta a los grupos el resultado de la actividad de cada uno, por ejemplo utilizando una expresión como: *"And here are your CAKES!!".*

En la Tabla 3 se reflejan los principales aspectos de la actividad.

Tabla 3. Resumen Sesión 2, Actividad 1

Duración: 45 minutos

Agrupación: grupos de 4-5 alumnos establecidos al principio de la propuesta

Objetivos:

- Aprender vocabulario a través de la actividad de hacer un pastel
- Buscar la cooperación del grupo
- Aprender acciones cotidianas en lengua extranjera

Inteligencias trabajadas: principalmente la física-kinestésica y de forma complementaria, la verbal-lingüística y la lógico-matemática.

Recursos empleados:

- Ingredientes indicados en la actividad
- Utensilios de cocina
- Horno
- Una báscula digital para cada grupo

En la actividad que acabamos de describir hay un período de cocción de entre 25 y 35 minutos, en los cuales alumnos, docente y voluntario, recogerán todos los utensilios de la elaboración del pastel, para su limpieza y guardado, y el docente, ya sin el voluntario, pasará a realizar una actividad de *Total Physical Response*, de unos 10-15 minutos. En esta actividad se ofrecerán oportunidades de aprendizaje a través del movimiento físico, puesto que se trata de escuchar la orden verbalizada por el docente y realizar el movimiento corporal que se pide. Procedemos a organizar el espacio para que las mesas y sillas queden retiradas contra las paredes y dejamos sitio libre para los movimientos. El docente asignará verbalmente a cada miembro de cada uno de los grupos, un número. Explicará que cada número tiene su correspondencia con un papel/personaje que tiene que ver con la receta que acabamos de hacer; por ejemplo:

- El miembro 1 de cada equipo será “chocolate”
- El miembro 2 de cada equipo será “harina”
- El miembro 3 de cada equipo será “leche”
- El miembro 4 de cada equipo será “huevo”

Una vez repartidos los números a los componentes y su papel correspondiente, se procede a jugar a “*Simon says*”. Se explican las reglas del juego, que serán las siguientes:

- Hay que responder a la orden que dé el maestro/a con el movimiento que pida
- Se juega sin puntuaciones y sin que nadie abandone el juego, porque de lo que se trata es de aprender.
- Los movimientos solo se efectúan si el maestro/a dice previamente “*Simon says*”, si no, el movimiento que ha ordenado queda invalidado.

Para dar paso a la actividad podemos utilizar la expresión “*Let's play!!!*”

Las órdenes o acciones que se van a trabajar son:

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Jump - Run around the class - Touch your feet - Touch your ear - Touch your nose - Touch your mouth - Touch your head - Hands up | <ul style="list-style-type: none"> - Rise your right hand - Rise your left hand - Lift your right foot - Lift your left foot - Touch your legs - Turn around - Sit down on the floor - Touch your hair |
|---|--|

Trabajaremos las acciones que hemos listado con los papeles repartidos a los alumnos; por ejemplo la orden será “que salte el chocolate”, “que la harina gire”, “que la leche levante las manos”, etc.

En la Tabla 4 se recogen los datos de la actividad.

Tabla 4. Resumen Sesión 2, Actividad 2.

Duración: 15 minutos
Agrupación: actividad individual, organizados en gran grupo
Objetivos:
- Aprender vocabulario a través del movimiento físico
Inteligencias trabajadas: principalmente la física-kinestésica y de forma complementaria, la verbal-lingüística.
Recursos empleados:
ninguno

5.5.3.- Sesión 3. Inteligencia lógico-matemática.

En las actividades programadas para esta tercera sesión, vamos a trabajar con la inteligencia lógico-matemática. La primera actividad de la sesión necesita la utilización de *Regletas de Cuisenaire*. Consiste en montar las seriaciones que se proponen según el modelo. En primer lugar, el docente va presentar a los alumnos las regletas y su valor en número, tal como se muestra en la imagen del Anexo III. A continuación, se reparte a cada uno de los grupos de trabajo una imagen como la del anexo para que puedan asociar los valores de las regletas en todo momento. Los alumnos estarán sentados en equipos, formando los grupos de trabajo habituales, creados para esta propuesta, pero en este caso van a trabajar por parejas, dentro de cada grupo (en el caso de que haya un alumno sobrante, se hará un grupo de 3 para cuadrar la cantidad de alumnos). En cada grupo se reparte una caja de regletas. Cada pareja de trabajo tendrá un juego de fichas con las seriaciones a realizar en la actividad (Anexo IV). El docente explicará que la actividad consiste en copiar la seriación que se muestra en la imagen; para ello tienen que nombrar en voz alta el número correspondiente de la regleta que van a poner y el color de la misma (en inglés). El docente les explicará que cuando cada seriación esté terminada, siguiendo las flechas marcadas en la ficha, los alumnos tendrán que escribir el número al que corresponde cada regleta de la seriación (ejemplo en Anexo V). El docente irá pasando por las parejas para que cada alumno le diga en voz alta y en lengua inglesa las seriaciones en números y en colores, por ejemplo: 2-3-2 (*two-three-two*); rojo-verde-rojo (*red-green-red*). A través de esta actividad se trabaja la secuenciación, la numeración ordinal del 1 al 9, los colores, el pensamiento lógico y la producción lingüística en lengua extranjera.

El modo de trabajo en parejas de esta actividad obliga a los niños a cooperar con el compañero/a para resolver las diferentes propuestas de seriación. El papel del maestro/a en la actividad será ayudar en las cuestiones que surjan, revisar la realización de cada una de las fichas y promover la utilización de la lengua extranjera para referirse a los colores y los números que se trabajan, así como las expresiones para solicitar la intervención de él/ella mismo/a como ayuda, como puedan ser “*Can you help us?*”.

La secuenciación ayuda a los alumnos a establecer un orden lógico de las cosas y de las actividades de la vida cotidiana. En la siguiente tabla se muestran los datos de la actividad resumidos.

Tabla 5. Resumen Sesión 3, Actividad 1.

Duración: 25 minutos

Agrupación: parejas

Objetivos:

- Trabajar las secuencias y series
- Trabajar los números en lengua extranjera
- Trabajar la escritura de los números
- Trabajar los colores en lengua extranjera

Inteligencias trabajadas: principalmente la lógico-matemática y de forma complementaria la visual-espacial y la lingüística-verbal. También trabajamos la inteligencia física-kinestésica por cuanto utilizamos la psicomotricidad fina en la manipulación de las regletas.

Recursos empleados:

- Regletas de Cuisenaire (Anexo III)
- Fichas de elaboración propia (Anexo IV y V)
- Lápices para escribir los número

Después de realizada la actividad número uno de la tercera sesión, pasaremos a la actividad número dos, también de inteligencia lógico matemática, esta vez con formas geométricas. Utilizaremos un tangram de cartón y unas fichas marcadas para formar figuras. Será una actividad a modo de puzzle o encajar piezas en la que, con la misma organización que la actividad anterior, por parejas, se repartirá un conjunto de piezas de tangram para cada pareja y unas fichas a realizar con diferentes formas (Anexo VI). Para comenzar la actividad el maestro deberá explicar que hay que poner cada pieza en su sitio (hueco) correspondiente y que al encajar cada pieza hay que nombrar la forma y el color de la misma (por ejemplo *square/red; triangle/green*) El maestro/a será el encargado de supervisar la actividad, ofrecer ayuda y comprobar que haya producción lingüística en inglés. Los alumnos deberán cooperar entre sí para poder completar las formas del tangram, probando combinaciones con las posiciones de las piezas, para que se puedan colocar en su sitio correspondiente. En la siguiente tabla resumimos el contenido de la actividad.

Tabla 6. Resumen Sesión 3, Actividad 2.

Duración: 20 minutos

Agrupación: parejas

Objetivos:

- Adquirir vocabulario de figuras geométricas en lengua extranjera
- Trabajar los colores en lengua extranjera

Inteligencias trabajadas: principalmente la lógico-matemática y de forma complementaria la visual-espacial y la lingüística-verbal. También trabajamos la inteligencia física-kinestésica por cuanto utilizamos la psicomotricidad fina en la manipulación de las fichas del tangram.

Recursos empleados:

- Un tangram de cartón
- Fichas de tangram para llenar huecos (Anexo VI)

5.5.4.- Sesión 4. Inteligencia espacial.

En esta sesión vamos a realizar una actividad para trabajar la inteligencia visual-espacial, que es la de describir escenas. El docente organiza la clase por grupos de 4 alumnos/as (los grupos heterogéneos establecidos al principio de la propuesta); cada grupo tendrá que nombrar un portavoz que será quien transmita los resultados de la actividad. La actividad se va a desarrollar de la siguiente forma: vamos a entregar a cada uno de los grupos una imagen en color (Anexo VII). Se explica que cada grupo tiene 5 minutos para visualizar la imagen, memorizar objetos, personas, acciones, lugares, etc. que aparecen en la escena. Al finalizar el tiempo, el maestro/a recogerá las fichas de las escenas que ha repartido a cada grupo y las utilizará de guía para lanzar las preguntas pertinentes a cada grupo. Situado frente a los alumnos, en voz alta y mostrando las imágenes, irá pidiendo a cada grupo que describan, en lengua inglesa, lo que había en la escena que tenían que observar y memorizar; lanzará una pregunta sobre la escena y dará un margen de tiempo de unos 30 segundos para que el grupo delibere si lo que dice el maestro/a estaba en la imagen trabajada; pasado este tiempo, el portavoz designado emitirá la respuesta acordada por todos los miembros del grupo. Por ejemplo, al grupo 1 se le ha entregado la imagen 1; el maestro/a se dirige a este grupo y les hace preguntas del tipo de si ¿había alguien hablando por teléfono en la escena?, ¿se ve algún animal?, ¿dónde se sitúa la escena trabajada?, etc. Y así con todos los grupos, cada cual con la escena que le corresponde. El docente deberá buscar preguntas que no requieran de respuestas de “sí” y “no”, para fomentar la expresión en lengua inglesa y la utilización de vocabulario.

En la Tabla 7 se indican los datos más relevantes de la actividad.

Tabla 7. Resumen Sesión 4.

Duración: 45 minutos

Agrupación: grupos de 4-5 alumnos (los grupos fijos del proyecto).

Objetivos:

- Trabajar la discriminación visual
- Trabajar vocabulario en lengua extranjera sobre acciones, objetos y personas del día a día
- Trabajar las posiciones en el plano (izquierda, derecha, delante, detrás, etc.)
- Potenciar el trabajo cooperativo y la toma de acuerdos y decisiones consensuadas.

Inteligencias trabajadas: principalmente la visual-espacial y la lingüística-verbal.

Recursos empleados:

- Escenas para describir impresas y plastificadas (Anexo VII)

5.5.5.- Sesión 5. Inteligencia musical.

Para la inteligencia musical vamos a trabajar, en esta sesión, la discriminación auditiva, la distinción de diferentes sonidos de instrumentos y el conocimiento de una pequeña selección de instrumentos musicales que los alumnos pueden manejar sin ser conocedores del lenguaje musical. Mediante esta actividad se pretende introducir a los alumnos/as en el interés por diferenciar los distintos sonidos para poder así apreciar la música que escuchan y que les puede ayudar a crear un ambiente de relajación y concentración, en algunos casos, o simplemente a disfrutar de este arte.

Para llevar a cabo la actividad, el docente introducirá una serie de instrumentos musicales que tendrá preparados, en un gran saco para que los niños no los vean. Se organizará la clase sentada en asamblea; el docente se sienta frente a los alumnos y les expone las *flashcards* recopiladas en el Anexo VIII. A continuación les presenta cada uno de los instrumentos señalándolo en la correspondiente *flashcard*. Se repite varias veces esta acción, insistiendo en memorizar la imagen y en pronunciar correctamente el vocabulario y que los alumnos repitan la palabra.

Una vez conocidos los nombres de los instrumentos, el docente retira las *flashcards* y va sacando instrumentos del saco preguntando a los alumnos, por ejemplo “*What instrument is this?*”. Intentaremos que todos los alumnos participen en las respuestas.

Acabada la ronda de preguntas y respuestas, se vuelven a meter los instrumentos dentro del saco; el docente irá llamando a los alumnos para que, sin sacar el instrumento, cojan uno del interior del saco, lo palpen, y sin mirar, digan qué instrumento es; el maestro preguntará si lo conoce y si es capaz de dar alguna característica o componente (en lengua inglesa).

Cuando todos los alumnos hayan participado de esta parte de la actividad, pasaremos a reconocer los sonidos de los instrumentos que tenemos en el saco. Los alumnos sentados en la asamblea escucharán atentamente los sonidos que la maestra va produciendo con los diferentes instrumentos e intentarán memorizarlos y asignarlos a cada uno. Una vez trabajados los sonidos, la maestra les ordenará que se sienten todos de espaldas a ella. Irá tocando los instrumentos uno a uno y pedirá a un alumno en concreto que diga qué instrumento es el que ha sonado; y así hasta que todos los alumnos hayan participado en la actividad.

A continuación resumimos los componentes de la actividad en la Tabla 8.

Tabla 8. Resumen Sesión 5.

Duración: 45 minutos

Agrupación: gran grupo (asamblea)

Objetivos:

- Trabajar la discriminación auditiva
- Trabajar vocabulario en lengua inglesa sobre instrumentos musicales y sonidos (fuerte, débil...)

Inteligencias trabajadas: musical, y subsidiariamente la visual-espacial y la lingüística-verbal.

Recursos empleados:

- *Flashcards* de instrumentos musicales (Anexo VIII)
- Saco grande opaco
- Instrumentos musicales escolares (xilófono, pandereta, tambor, maracas, triángulo, castañuelas, guitarra y flauta dulce)

5.5.6.- Sesión 6. Inteligencia natural.

Para trabajar la inteligencia natural vamos a realizar una actividad de crear colecciones; clasificación de seres y objetos encontrados en parajes naturales a través de ejercitarse la observación atenta y directa del entorno que nos rodea. Para ello organizaremos una sesión para visitar un entorno natural cercano: alguna zona de la sierra, un bosque, el entorno de un lago, un lugar donde

podamos acceder fácilmente, que no nos quede lejos del centro y no suponga un peligro para los alumnos. Esta salida se programará con antelación y pidiendo la colaboración de al menos 5 adultos familiares de los alumnos (padres, madres, tíos, etc.). En este caso los voluntarios tendrán el papel de vigilancia de los alumnos y de velar por su seguridad. La clase se organizará por grupos de 4-5 alumnos (los grupos establecidos a principio de la propuesta) y cada uno de ellos estará controlado en su visita a la naturaleza por un adulto acompañante. La actividad se explicará antes de la salida: se trata de fotografiar con una cámara digital elementos de la naturaleza que se puedan clasificar según los criterios o pautas que la maestra les indica a continuación; tendrán que fotografiar

- Flores
- Árboles
- Plantas o arbustos
- Insectos y otros animales
- Elementos artificiales o que no correspondan a la naturaleza

La maestra da unos minutos a los grupos para que lleguen cada uno a un acuerdo, para que cada componente se encargue de fotografiar una categoría, por ejemplo, el alumno 1 se encarga de las flores, el alumno 2 de los árboles, etc. Cada vez que encuentren un elemento natural que se pueda clasificar en una categoría, deberán decir (cualquiera de los componentes del grupo) la expresión *“I found something”* y pasar la cámara al encargado de tomar la fotografía de la categoría que corresponda lo que han visto susceptible de captar (por ejemplo un alumno ha encontrado una flor, grita *“I found something”*; el alumno 1 encargado de fotografiar las flores va a verla, toma la foto correspondiente y tiene que decirle a la maestra de qué elemento natural se trata, *“a flower”*; siguen con la visita al bosque, prado...).

Tras esta sesión se entregarán las cámaras a la maestra que imprimirá las fotos obtenidas de cada grupo y les hará entrega de las mismas. Cada grupo tendrá un mural a llenar con 5 líneas donde clasificar las fotografías que hayan obtenido (Anexo IX). Una vez creado el mural, cada grupo saldrá delante de la pizarra del aula y explicará en lengua inglesa, todo lo que pueda; al menos los elementos, su tamaño y color. Cada alumno explicará la categoría que se ha encargado de fotografiar. La maestra puede inducir a debate si la clasificación está bien hecha, si falla algo o impulsar la expresión oral en lengua inglesa de los alumnos exigiendo más calificativos sobre lo que se está viendo.

A continuación se muestra en la Tabla 9, un resumen con todos los datos para realizar la actividad.

Tabla 9. Resumen Sesión 6.

Duración: 2 horas (1 hora para hacer la salida al campo, tomar las fotos y vuelta al cole, y 1 hora para imprimir las fotografías, montar los murales y explicarlos).

Agrupación: grupos establecidos al inicio del proyecto (4-5 alumnos)

Objetivos:

- Explorar un entorno natural
- Trabajar vocabulario en lengua inglesa sobre elementos de la naturaleza y sus características (color, tamaño, etc.)
- Impulsar el respeto por la flora y la fauna
- Detectar conductas inapropiadas del ser humano con la naturaleza
- Reflexionar sobre las conexiones de los elementos de la naturaleza, posibles relaciones de causa-efecto y clasificar elementos

Inteligencias trabajadas: natural, y subsidiariamente la visual-espacial y la lingüística-verbal.

Recursos empleados:

- Una cámara de fotos digital para cada grupo
- Una impresora a color
- Papel fotográfico
- Masilla adhesiva para pegar las fotos al mural
- Un mural para cada grupo, preparado por la maestra (Anexo IX)

5.5.7.- Sesión 7. Inteligencia interpersonal.

El desarrollo de esta inteligencia es la propia esencia del aprendizaje cooperativo, por cuanto que es la inteligencia que permite el desarrollo de habilidades sociales y la interacción del individuo en un grupo. Además de esto, es la inteligencia de la empatía y de las relaciones sociales. Por ello le dedicamos esta sesión, diseñando una actividad de dramatización de una historia: “*Oliver Button is a sissy*”, (“Oliver Button es un Nena”), de Tomie de Paola.

Alumnos y docente se sientan en la asamblea. La maestra explica que se va a proceder a leer dos veces el cuento a los alumnos para que puedan conocerlo y entenderlo. La lectura se realizará mostrando las ilustraciones y haciendo las explicaciones pertinentes para que entiendan la historia, utilizando lo menos posible la lengua materna, porque intentamos que deduzcan el significado de las historias y acciones sin abandonar la práctica de la lengua extranjera.

Después de las lecturas, cuando se ha conocido bien la historia, en lengua inglesa, la maestra procede a repartir los papeles para representar el cuento en forma de obra teatral adaptada (ver el guion adaptado del cuento, de elaboración propia, en el Anexo X; el guion está escrito en castellano pero se haría la actividad en inglés). Los personajes a distribuir son los siguientes:

- Grupo de 4-5 niños que juegan al fútbol
- Oliver Button
- Padre de Oliver
- Madre de Oliver
- Profesora de baile de Oliver
- Grupo de 4-5 alumnos de escuela de baile
- Grupo de 4-5 niños que molestan a Oliver quitándole los zapatos de baile

Cuadraremos los grupos de niños para que toda la clase pueda participar, por ejemplo que cada vez que aparece un grupo de 4-5 niños sean diferentes niños y en número suficiente para que al final del reparto todos tengan un papel en la obra.

Como son niños de 5-6 años y no dominan la lengua inglesa, el guion en inglés lo irá recitando la maestra y los niños lo que tienen que hacer es actuar: ponerse en la piel de los personajes, dramatizar las situaciones y hacer los sonidos oportunos, mostrar empatía con Oliver Button, cuando se produce la escena correspondiente, y colaborar con el grupo para que la obra pueda interpretarse de forma correcta. Pasamos a resumir la actividad en la Tabla 10

Tabla 10. Resumen Sesión 7.

Duración: 45 minutos

Agrupación: asamblea, gran grupo, grupos de actores y actores individuales

Objetivos:

- Aprender empatía
- Adoptar la personalidad de otro sujeto
- Entender los sentimientos y comportamientos del resto de la gente
- Aprender sobre las diferencias de las personas y el respeto a las mismas

Inteligencias trabajadas: interpersonal, lingüística-verbal y física-kinestésica

Recursos empleados:

- Cuento “*Oliver Button is a Sissy*”²
- Guion adaptado de creación propia (Anexo X)

5.5.8.- Sesión 8. Inteligencia intrapersonal.

Muy relacionada con la inteligencia interpersonal tenemos la inteligencia intrapersonal. Los alumnos deben conocer y trabajar sus propios sentimientos y emociones para poder comprenderlas y convivir con sus pares. Es por ello que resulta interesante ofrecerles momentos de relajación, para que indaguen en su interior, puedan “escuchar” sus pensamientos y sentimientos para así aprender a expresarlos, entenderlos y modificarlos.

Nuestra sesión se presenta explicando que vamos a hacer una charla en asamblea para que cada uno de los alumnos exprese la forma en que se siente. Al mismo tiempo que explicamos esta actividad, lo vamos a relacionar con los puntos fuertes y débiles que cualquier persona tiene, porque todos los alumnos tienen fortalezas y debilidades, que deben conocer para poder respetar y ofrecer y pedir ayuda en los momentos adecuados, sin que entiendan las debilidades como algo de lo que avergonzarse o de lo que hacer burla al compañero. Para la primera actividad utilizaremos las “piruletas de sentimientos” que hemos preparado (Anexo XI). Tras explicar la actividad, la maestra deberá mostrar cada una de las piruletas y verbalizar en lengua inglesa el sentimiento que expresa, varias veces, para que los alumnos aprendan el vocabulario correspondiente. Para ello deberá remarcar la expresión que debe acompañar al sentimiento (*Today, I feel...*). Uno a uno, los alumnos irán pasando por la posición de la maestra para expresar sus sentimientos; la maestra no

² De Paola, Tomie. *Oliver Button is a sissy*. Paperback.

debe conformarse con la frase acompañada del sentimiento; intentará profundizar en el estado de ánimo de cada alumno y la posible causa, con lo que crearemos una comunicación en lengua inglesa, intentando que el alumno se exprese también en ella lo máximo posible. La maestra situará a su lado un espejo y comenzará la conversación con un “*How are you today, (nombre del alumno)?*” Cuando el alumno acabe su expresión de sentimientos, la maestra le pedirá que se mire en el espejo y le indicará, en lengua inglesa, que ponga cara del sentimiento que ha expresado, para que el alumno perciba su estado de ánimo y vea la forma en que se transmite al exterior. También le puede pedir que intente expresar con su cara el sentimiento opuesto. Todo ello queda reflejado en la siguiente tabla:

Tabla 11. Resumen Sesión 8, Actividad 1.

Duración: 20-25 minutos

Agrupación: gran grupo (asamblea), trabajo individual.

Objetivos:

- Conocer los propios sentimientos
- Expresar verbal y físicamente el estado de ánimo
- Entender los sentimientos y comportamientos del resto de la gente

Inteligencias trabajadas: intrapersonal, interpersonal, lingüística-verbal y física-kinestésica

Recursos empleados:

- Piruletas de sentimientos (Anexo XI)
- Espejo

Una vez pasados todos los alumnos por las piruletas de sentimientos, explicaremos que vamos a pensar sobre nuestros puntos fuertes y débiles, y los que creemos que tienen nuestros compañeros. Tras unos minutos de reflexión en silencio, la maestra colgará en la pizarra unas *flashcards* de acciones cotidianas (Anexo XII) en las que puede que los alumnos tengan habilidad o, por el contrario, dificultad. Pedirá uno por uno a los alumnos que digan si son buenos o malos en las actividades indicadas. En el caso de que la habilidad o dificultad que quiera expresar el alumno no esté en las *flashcards* expuestas, introduciremos el vocabulario en lengua inglesa de la acción correspondiente, ampliando así las posibilidades de aprendizaje. Uno a uno, los alumnos irán participando de la actividad a la petición de la maestra. Por ejemplo: (nombre del alumno), “*what are you good at?*” *I'm good at running;* “*And, what are you bad at?*” *I'm bad at writing.* En la siguiente tabla resumimos esta actividad.

Tabla 12. Resumen Sesión 8, Actividad 2.

Duración: 20-25 minutos

Agrupación: gran grupo (asamblea), trabajo individual.

Objetivos:

- Conocer los propios sentimientos
- Expresar los puntos fuertes y débiles de uno mismo y de los demás
- Entender las habilidades y dificultades de los compañeros para poderles ayudar

Inteligencias trabajadas: intrapersonal, interpersonal, lingüística-verbal y física-kinestésica

Recursos empleados:

- Flashcards de acciones (Anexo XII)
- Pizarra
- Celo o masilla adhesiva para colgar las *flashcards*

5.6.- EVALUACIÓN

Finalizado el diseño de las sesiones, se procede a establecer los mecanismos de evaluación tanto del aprendizaje de los alumnos como de la propuesta educativa.

5.6.1.- Evaluación del aprendizaje

Tras la conclusión de las sesiones, se pretende usar una lista de control que determinará el nivel de consecución de los objetivos marcados para cada una de ellas. Se utilizará una tabla para cada alumno y será, por tanto, una evaluación continua. En la lista de control que se muestra en la Tabla 13 se marcarán los ítems correspondientes, con 4 niveles referentes al grado de ejecución de los objetivos propuestos.

Tabla 13. Lista de control para evaluación del aprendizaje.

Alumno: Ítem a evaluar	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8
	X	X	X	X	X	X	X	X
1. ¿Escucha de forma activa en lengua inglesa?	X	X		X	X		X	
2. ¿Entiende el vocabulario que se trabaja en cada inteligencia?	X	X	X	X	X	X	X	X
3. ¿Es capaz de producir vocabulario correspondiente a cada inteligencia?	X	X	X	X	X	X		X
4. ¿Coopera con sus compañeros en la búsqueda de la solución/resultado común de las actividades planteadas?			X	X			X	
5. ¿Entiende las órdenes que recibe en lengua inglesa?			X	X	X	X	X	X
6. ¿Produce expresiones en lengua inglesa referentes a las inteligencias trabajadas?			X	X	X	X		X
7. ¿Muestra intención de comunicarse en lengua inglesa?			X	X	X	X		X
8. ¿Participa de forma activa en las actividades planteadas?	X			X	X	X	X	X
9. ¿Le cuesta trabajar fuera de su zona de confort?				X				
10. ¿Presta ayuda a sus compañeros?				X	X		X	
11. ¿Pide ayuda a sus compañeros o al adulto?				X	X		X	
12. ¿Le resulta significativo el aprendizaje de la lengua inglesa?	X	X		X	X	X	X	X
Comentarios:								

En la columna de cada sesión, se marcará el ítem a evaluar con una letra de la A a la D con los valores cualitativos que se indican a continuación:

- A – Mucho
- B – Casi siempre
- C – A veces
- D – Casi nunca / Necesita mejorar

Los ítems marcados se pueden aplicar a la mayoría de sesiones, pero prestaremos más atención a los que se ajustan mejor a cada sesión y cada inteligencia que en ella se trabaja, según se indica en la tabla.

Cabe apuntar que el ítem número 9 hace referencia a la zona de confort del alumno. Dado que tiene relación con la evaluación previa que concluye la inteligencia dominante de cada alumno, se evaluará en función de si la sesión que estamos valorando trabaja las inteligencias que no son dominantes en el alumno; de forma que si la Sesión 1 trabaja la inteligencia verbal-lingüística y el alumno que estamos evaluando tiene esta inteligencia como dominante, este ítem no tendrá sentido, puesto que el alumno está trabajando en su zona de confort.

5.6.2.- Evaluación de la propuesta

Tras la implementación de la propuesta procederemos a valorar si la temporalización estimada es la adecuada para el diseño que hemos realizado, teniendo en cuenta las veces que se repiten las sesiones a lo largo del tiempo previsto de ejecución y si las actividades resultan predecibles para los alumnos o siguen creando oportunidades de aprendizaje.

Realizaremos un análisis de los tipos de agrupamiento utilizados en cada una de las sesiones, para ver si han sido los adecuados para alcanzar los objetivos planteados en las mismas, o si por el contrario, otro tipo de agrupamiento hubiera sido más favorable a la cooperación entre los alumnos.

En cuanto a las actividades deberemos evaluar si han sido bien diseñadas para alcanzar los objetivos propuestos, si les ha faltado o sobrado tiempo, si han sido asequibles para el alumnado, demasiado complicadas, demasiado fáciles o predecibles, si han resultado amenas y significativas para el aprendizaje de la lengua inglesa y si se deberían introducir actividades complementarias para sustituir a aquellas que, al repetirse en el ciclo indicado en la temporalización, resulten demasiado conocidas para el alumnado, anulando las posibilidades de aprendizaje.

Finalmente, analizaremos si la propuesta que hemos implementado ha servido para desarrollar las inteligencias múltiples en los alumnos y ha descubierto algún cambio en la evaluación previa de diagnóstico de las inteligencias que debamos tener en cuenta a la hora de diseñar futuras actividades.

6.- CONCLUSIONES

Acabado el estudio y en base a los objetivos planteados al principio del mismo, podemos concluir que la enseñanza de lengua extranjera en educación infantil puede ser más atractiva si se

utilizan enfoques innovadores, que requieren de un profesorado bien preparado, una competencia lingüística elevada y recursos poco costosos en cuanto a lo económico.

La enseñanza de lengua extranjera en esta etapa debe apoyarse en los intereses de los niños de estas edades y producir oportunidades de aprendizaje a través del juego, el movimiento, las habilidades de los alumnos y las ganas de divertirse. Estos alumnos son curiosos por naturaleza, con lo cual tenemos una herramienta potente de donde captar su atención sin tener que mantenerlos sentados frente a los materiales escritos.

Su carácter alegre y abierto, su interés por tener amigos y compartir experiencias resulta una buena ocasión para trabajar con ellos las habilidades sociales y enseñarles herramientas de trabajo cooperativo como estrategia para alcanzar un objetivo o la solución a un problema planteado. El hecho de aprender una lengua extranjera puede resultar mucho más significativo y alcanzable si somos capaces de educar a los niños en la interdependencia positiva y a no lograr sus metas personales en base al fracaso del compañero.

Asimismo, resulta interesante conocer los intereses, aficiones, puntos fuertes y debilidades de los alumnos, con el fin de identificar las formas de aprendizaje que les pueden resultar más cómodas y las que le resultan más complicadas. Aunque las edades con las que se trabajan en la propuesta, y en la etapa de infantil en general, se corresponden con una etapa de construcción continua de la personalidad y adquisición de habilidades y conocimientos, entendemos necesaria una aproximación inicial al tipo de inteligencia que destaca en cada alumno, para así poder ajustar las estrategias educativas que le permitan llegar al mayor grado de aprendizaje. Es por ello, que en esta propuesta se le da importancia a aprender a través de todas las inteligencias múltiples, tanto las que destacan en un alumno, como las que le resultan más difíciles para trabajar.

Para concluir podemos apuntar que se dio forma a esta propuesta, con la intención de sentar las bases de un enfoque de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, que potenciaría su vertiente comunicativa y despertara, desde el inicio de la escolarización, el interés de los alumnos por aprender a comunicarse en esta lengua. Para ello se han diseñado una serie de actividades variadas en cuanto a la temática, recursos, conocimientos y habilidades para aprender, que podrían ser, simplemente, la base de una forma de trabajo que no requiere de grandes inversiones económicas, más bien al contrario, pero sí requiere de una intención por parte de los centros educativos y sobre todo de un profesorado capaz, preparado en competencia lingüística, innovador y con ganas y energía para hacer del aprendizaje de sus alumnos algo interesante y natural, como lo fue la adquisición de la lengua materna.

7.- CONSIDERACIONES FINALES

Llegados a este punto del trabajo y del grado, soy consciente de los conocimientos adquiridos y su aplicación para la vida diaria de las aulas. Aun así, creo imprescindible seguir adquiriendo y profundizando conocimientos y experiencias en relación con la docencia en general, y de la educación infantil en particular, porque pienso que es ahora cuando me he dado cuenta de

las herramientas que un docente innovador puede tener para producir aprendizaje aplicable a la vida cotidiana de sus alumnos, o crear simples máquinas de absorción de datos que pronto olvidarán y no van a saber aplicar a sus realidades. Como futuro docente, me veo en la obligación de buscar alternativas de aprendizaje para aquellos alumnos que muestran dificultades, bien sea de aprendizaje o de adaptación a las normas de convivencia del aula, puesto que un simple cambio de metodología o estrategia didáctica puede hacer que un alumno siga sin desarrollarse totalmente o se integre en el grupo y haga de su estancia en el aula una experiencia de aprendizaje significativa, interesante, que le haga querer estar allí y le ayude a su desarrollo como persona para vivir en esta sociedad cambiante y global que cada vez nos exige recursos más variados para enfrentarnos a sus problemáticas.

Las asignaturas me han dado los conocimientos de base y la realización de las prácticas me han permitido observar la realidad de las aulas y la necesidad que muchas de ellas tienen de abandonar, en parte, las restricciones a las que las someten los materiales rígidos que utilizan, como los libros de texto o cuadernos, y abrir la mente de los docentes y los centros, y también de las familias, para conseguir llevar a cabo enfoques distintos a los utilizados, que requieren de esfuerzo por parte del docente y de horas de búsqueda de recursos, experiencias e información con la que dirigir el aprendizaje de los alumnos. Tanto en la adquisición del inglés como lengua extranjera, como con el resto de conocimientos o habilidades a adquirir en la etapa de educación infantil, veo necesario este cambio de mentalidad para atraer a los alumnos hacia las aulas y que tengan la necesidad de vivir experiencias de aprendizaje.

La elaboración del trabajo final de grado, en este sentido, me ha hecho ver que se puede hacer mucho por la educación infantil en general, y por el aprendizaje de la lengua extranjera en particular; que soy capaz de ver las necesidades de los niños de esta etapa y ofrecer oportunidades de aprendizaje adecuadas a las características de cada alumno. La experiencia de los docentes en activo es una ventaja, pero lo importante para ser una buena maestra, creo que son las ganas de seguir aprendiendo e innovando en el aula y la creencia de que siempre habrá algo que me haga continuar aprendiendo e investigando para poder ofrecer soluciones y alternativas al aprendizaje de mis futuros alumnos.

8.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Breto Guallar, C. & Gracia Ereira, P. (2008). Caminando hacia un aula cooperativa en Educación Infantil. *AULA de innovación educativa*, Graó, 170. 46-50. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula/170-competencias-en-ciencias-sociales/el-aprendizaje-cooperativo-como-recurso-y-como-contenido>
- Carrillo García, M.E. & López López, A. (2014). La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de las lenguas. *Contextos educativos: Revista de educación*, 17, 79-89. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4690236>

- Cormack Lynch, M. (2004). Estrategias de aprendizaje y enseñanza en la educación del menor de 6 años. *Acción Pedagógica*, 13(2), 154-161. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2970397>
- Dickenson, D., Campbell, L. & Campbell, B. (2000). *Inteligencias Múltiples. Usos prácticos para la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Fonseca Mora, M.C. (2003). *Inteligencias Múltiples: múltiples formas de enseñar inglés*. Huelva. Mergabrum. Edición y Comunicación, S.L.
- Gardner, H.. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Madrid: Paidós.
- Genesee, F. (2000). Brain research: Implications for second language learning. *ERIC digests. ERIC clearinghouse on languages and linguistics*. Recuperado de <http://www.ericdigests.org/2001-3/brain.htm>
- Giménez-Dasí, M., Mariscal Altares, S., Corral Íñigo, A., Delgado Egido, B. & García Nogales, M.A. (2008). *Psicología del Desarrollo. Desde el nacimiento a la primera infancia. Volumen I*. Madrid: McGraw-Hill.
- Harvard University. Graduate School of Education. (2016). *Project Zero Annual Report 2014 – 2015*. Recuperado de <http://www.pz.harvard.edu/resources/project-zero-annual-report-2014-2015>
- Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Lizano Paniagua, K. & Umaña Vega, M. (2008). La Teoría De Las Inteligencias Múltiples En La Práctica Docente En Educación Preescolar. *Revista electrónica Educare*, XII(1), 135-149. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114582017>
- ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. Boletín Oficial del Estado, 5, de 5 de enero de 2008.
- Pérez Sancho, C. (2006). Cómo desarrollar habilidades sociales mediante el aprendizaje cooperativo. *AULA de innovación educativa.*, 125. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula/125-salir-para-conocer-salir-para-participar-freinet-hoy/como-desarrollar-habilidades-sociales-mediante-el-aprendizaje-cooperativo>
- Piaget, J. (1984). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Querol Julián, M. & Cerdá Vallés, C. (2014). El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en lengua inglesa en el aula de primaria. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idioma.*, 23. 16-29. Recuperado de

http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/21551/Cerda_Aprendizaje%20Encuentro_2014_N23.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de infantil. Boletín Oficial del Estado, 4, de 4 de enero de 2007.

Reyes, E. (2005). El aprendizaje de una lengua extranjera en el aula de educación infantil. *AULA de infantil*, 27. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula-infantil/027-el-aprendizaje-de-una-lengua-extranjera/el-aprendizaje-de-una-lengua-extranjera-en-el-aula-de-educacion-infantil>

Salazar, L., & Thomas, I. (2008). La Dimensión Inteligente Y El Aprendizaje De Lenguas Extranjeras: Lineamientos Didácticos. *Laurus Revista de Educación*, 14(28), 181-208. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=7611716010>

Sancho Álvarez, C. & Grau Vidal, R. (2012). Inteligencias múltiples en el aula de educación infantil. *Innovagogia*, 357-365. Recuperado de <http://www.upo.es/ocs/index.php/innovagogia2012/Iinnovagogia2012/paper/view/36/38>

Serón Muñoz, J.M. & Aguilar Villagrán, M. (2009). *Psicopedagogía de la comunicación y el lenguaje*. Madrid: Editorial EOS.

Úriz Bidegáin, N., Biain Salaberria, I., Cutrín Pérez, C., Elcarte Elcarte, M.P., Etxaniz Goñi, M.J., Fresneda Játiva, J. & Zudaire Morrás, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo*. Pamplona: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.

Vygotsky, L. (2013). *Pensamiento y lenguaje*. Grupo Planeta.

ANEXOS

ANEXO I. Evaluación inicial de las inteligencias múltiples

Nombre del alumno:

Inteligencia	Pregunta	Sí	No
Lingüística	1.- ¿Le gusta contar, inventar historias, explicar situaciones, etc.? 2.- ¿Tiene buena memoria para los nombres, lugares, fechas o datos? 3.- ¿Disfruta de la escucha de cuentos, poesía, etc.? 4.- ¿Tiene buen vocabulario para su edad? 5.- ¿Disfruta de una charla? 6.- ¿Muestra interés por saber escribir lo que dice? 7.- ¿Se interesa por encontrar el significado de las palabras? 8.- ¿Se comunica con los demás de manera marcadamente verbal? 9.- ¿Disfruta de los juegos de palabras? 10.- ¿Describe correctamente las situaciones (para su edad) y la secuencia de hechos ocurridos?		
		Total	
Lógico-matemática	1.- ¿Se hace preguntas como “por qué el cielo es azul”, “existen aún los dinosaurios”, sobre el funcionamiento de las cosas? 2.- ¿Tiene facilidad para resolver problemas planteados acordes a su edad? 3.- ¿Le gustan los rompecabezas? 4.- ¿Se le da bien la clasificación de objetos y las seriaciones? 5.- ¿Se desenvuelve bien con problemas de “qué pasaría si...” o se plantea preguntas de este tipo? 6.- ¿Busca explicaciones a lo que ve? 7.- ¿Se maneja bien con las figuras geométricas? 8.- ¿Cuenta objetos y compone y descompone números con regletas, por lo menos del 1 al 7? 9.- ¿Es capaz de encontrar similitudes y diferencias entre los objetos? 10.- ¿Se desenvuelve bien en juegos como el dominó o 3 ó 4 en ralla?		
		Total	
Espacial-visual	1.- ¿Sigue bien las instrucciones para llegar a un lugar? 2.- ¿Se desenvuelve bien siguiendo laberintos? 3.- ¿Elabora construcciones tridimensionales con soltura? 4.- ¿Ubica correctamente los objetos vistos en una fotografía? 5.- ¿Presta más atención a las imágenes que a la historia en un libro? 6.- ¿Ordena bien los objetos en un espacio determinado, por ejemplo una habitación? 7.- ¿Es capaz de reconocer objetos vistos desde diferentes perspectivas? 8.- ¿Es capaz de responder a órdenes como lanzar una pelota a la izquierda, derecha, arriba, abajo, delante, detrás? 9.- ¿Es capaz de montar un juguete adecuado a su edad, siguiendo un esquema, tipo Lego?		
		Total	

	10.- ¿Reconoce un mismo objeto en diferentes contextos o circunstancias?	Total	
Física-kinestésica	<p>1.- ¿Se mueve y se muestra inquieto cuando está sentado?</p> <p>2.- ¿Se desenvuelve bien en los deportes?</p> <p>3.- ¿Le gusta practicar actividades físicas como correr, nadar, saltar, patinar, montar en bicicleta?</p> <p>4.- ¿Necesita tocar las cosas para descubrir sus propiedades y funcionamiento?</p> <p>5.- ¿Tiene habilidad en las manualidades?</p> <p>6.- ¿Le gusta moldear plastilina, recortar con tijeras, pintar con los dedos?</p> <p>7.- ¿Le gusta montar y desmontar cosas?</p> <p>8.- ¿Gesticula cuando habla?</p> <p>9.- ¿Tiene facilidad para aprender pasos de baile?</p> <p>10.- ¿Tamborilea con las manos?</p>		
Musical	<p>1.- ¿Sabe tocar algún instrumento?</p> <p>2.- ¿Tararea canciones constantemente?</p> <p>3.- ¿Tamborilea con las manos o el lápiz cuando escucha música?</p> <p>4.- ¿Tiene facilidad para seguir el ritmo de una melodía y para afinar?</p> <p>5.- ¿Recuerda las melodías de las canciones?</p> <p>6.- ¿Se percata de cuando alguien desentoná o la música suena mal?</p> <p>7.- ¿Disfruta con la escucha de música?</p> <p>8.- ¿Asocia algunas canciones a momentos concretos de su vida?</p> <p>9.- ¿Se inventa canciones sobre la base de otras?</p> <p>10.- ¿Tiene habilidad para distinguir diferentes tipos de sonidos?</p>	Total	
Interpersonal	<p>1.- ¿Tiene facilidad para socializarse?</p> <p>2.- ¿Tiene muchas amistades?</p> <p>3.- ¿Consigue hacerse amigo de niños de diferentes edades?</p> <p>4.- ¿Muestra empatía por los sentimientos de los demás?</p> <p>5.- ¿Le gusta jugar en grupo?</p> <p>6.- ¿Le buscan como mediador en los conflictos entre iguales?</p> <p>7.- ¿Le gusta enseñar a otros lo que él/ella ya sabe?</p> <p>8.- ¿Le gusta reunirse con gente en fiestas o eventos especiales?</p> <p>9.- ¿Es capaz de convencer a otros con sus argumentos?</p> <p>10.- ¿Le afecta lo que le pase a sus compañeros o amigos?</p>	Total	
Intrapersonal	<p>1.- ¿Le gusta trabajar, estudiar y estar solo?</p> <p>2.- ¿Sabe identificar bien sus sentimientos?</p> <p>3.- ¿Es consciente de sus potenciales y debilidades?</p>	Total	

4.- ¿Aprende de sus errores y aciertos?		
5.- ¿Tiene confianza en sí mismo?		
6.- ¿Actúa a su propio ritmo sin importarle los demás?		
7.- ¿Tiene fuerza de voluntad?		
8.- ¿Reflexiona sobre sus cosas y se plantea metas y objetivos?		
9.- ¿Tiene una afición que no comparte con los demás?		
10.- ¿Es capaz de autorregularse, tiene autocontrol?		

Total  

Naturalista	1.- ¿Le gustan las mascotas?		
	2.- ¿Le gusta contemplar paisajes?		
	3.- ¿Disfruta estando en contacto con la montaña, la playa y/o el bosque?		
	4.- ¿Le gusta cuidar de animales y plantas?		
	5.- ¿Tiene conciencia ecológica: reutilizar, reciclar objetos, clasificar deshechos?		
	6.- ¿Tiene habilidad para clasificar las especies de animales y/o plantas? ¿Las distingue?		
	7.- ¿Manifiesta interés por conocer el comportamiento, las costumbres y dónde viven las especies de animales y/o plantas?		
	8.- ¿Le gustan los parques de animales y se interesa por lo que allí se puede aprender?		
	9.- ¿Muestra interés por conocer de qué se compone La Tierra, qué hay debajo de nuestros pies, qué hay en otros sitios?		
	10.- ¿Ha utilizado o utiliza herramientas de observación como microscopios, telescopios, etc.?		

Total  

Resultados de la evaluación de las inteligencias múltiples

Inteligencia	Nombre alumno						
Lingüística (L)							
Lógico-matemática (L-M)							
Espacial (E)							
Física-kinestésica (K)							
Musical (M)							
Interpersonal (Inter)							
Intrapersonal (Intra)							
Naturalista (N)							
Inteligencia/s predominante/s							

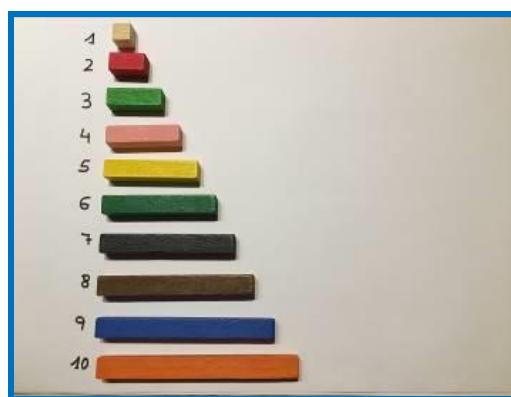
ANEXO II. Canción para rutina introductoria de las sesiones

Fuente: https://youtu.be/CSqVcTcQ_pc

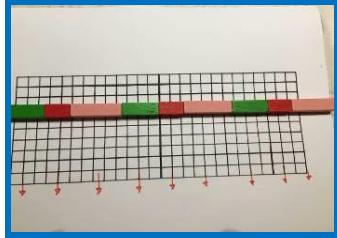
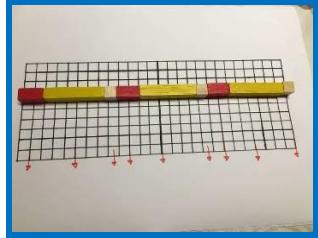
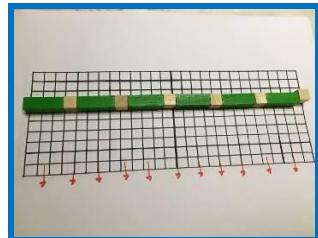
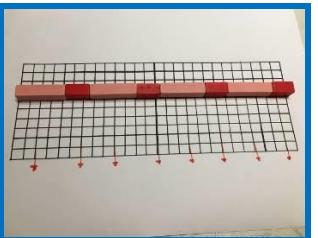
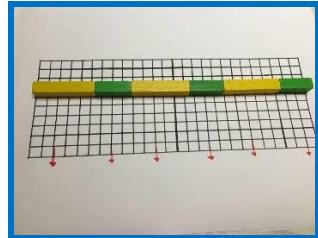
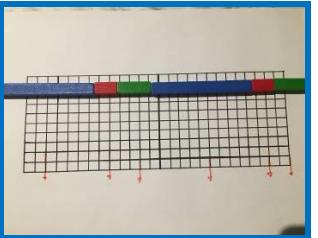
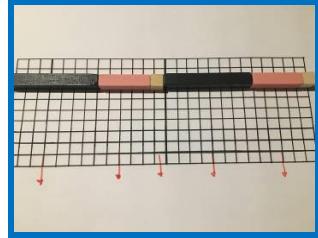
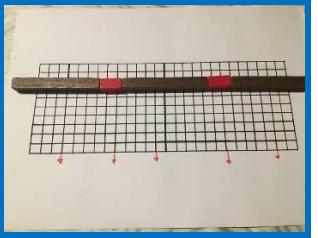
*Hello, hello, hello how are you?
Hello, hello, hello how are you?
I'm good!!!
I'm great!!!
I'm wonderful!!!
I'm good!!!
I'm great!!!
I'm wonderful!!!*

*Hello, hello, hello how are you?
Hello, hello, hello how are you?
I'm tired.
I'm hungry.
I'm not so good.
I'm tired.
I'm hungry.
I'm not so good.
Hello, hello, hello how are you?
Hello, hello, hello how are you?
Hello, hello, hello how are you?
Hello, hello, hello how are you?*

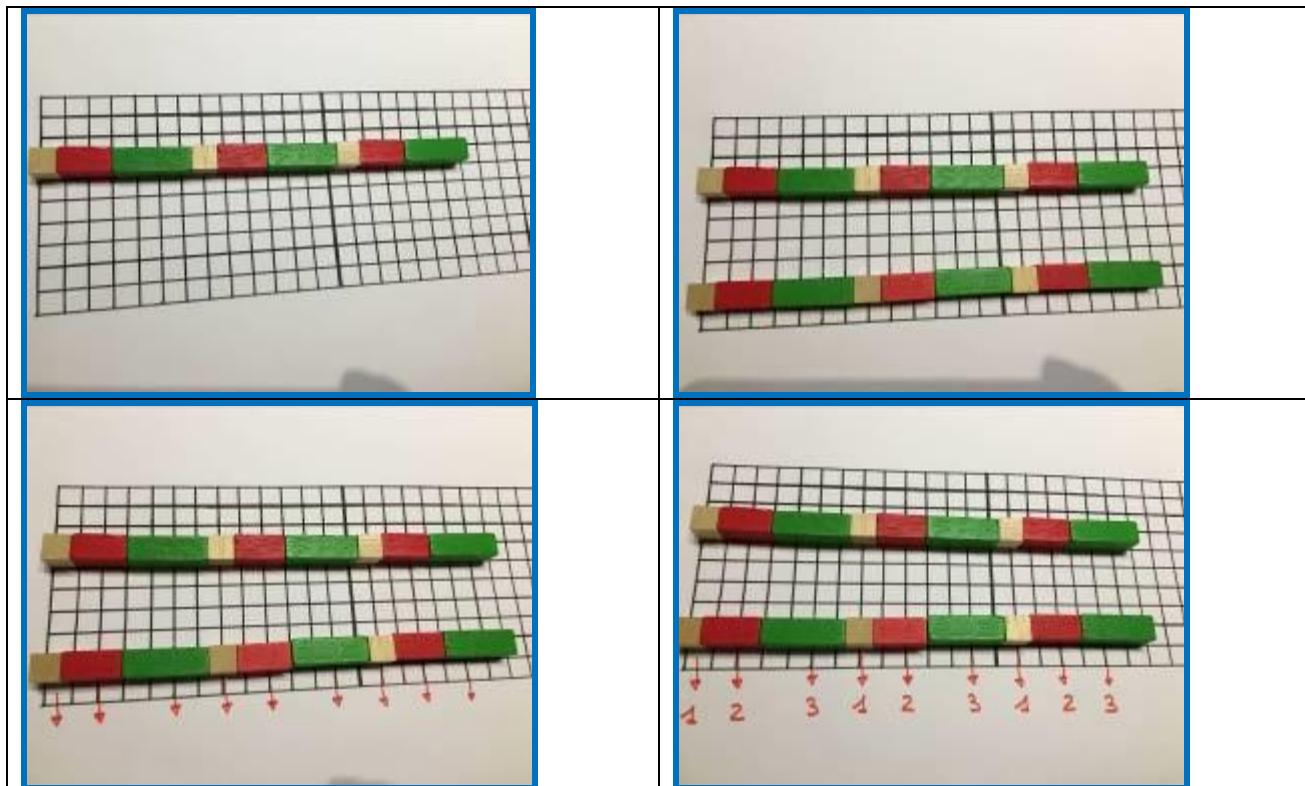
ANEXO III. Equivalencia numérica de las regletas



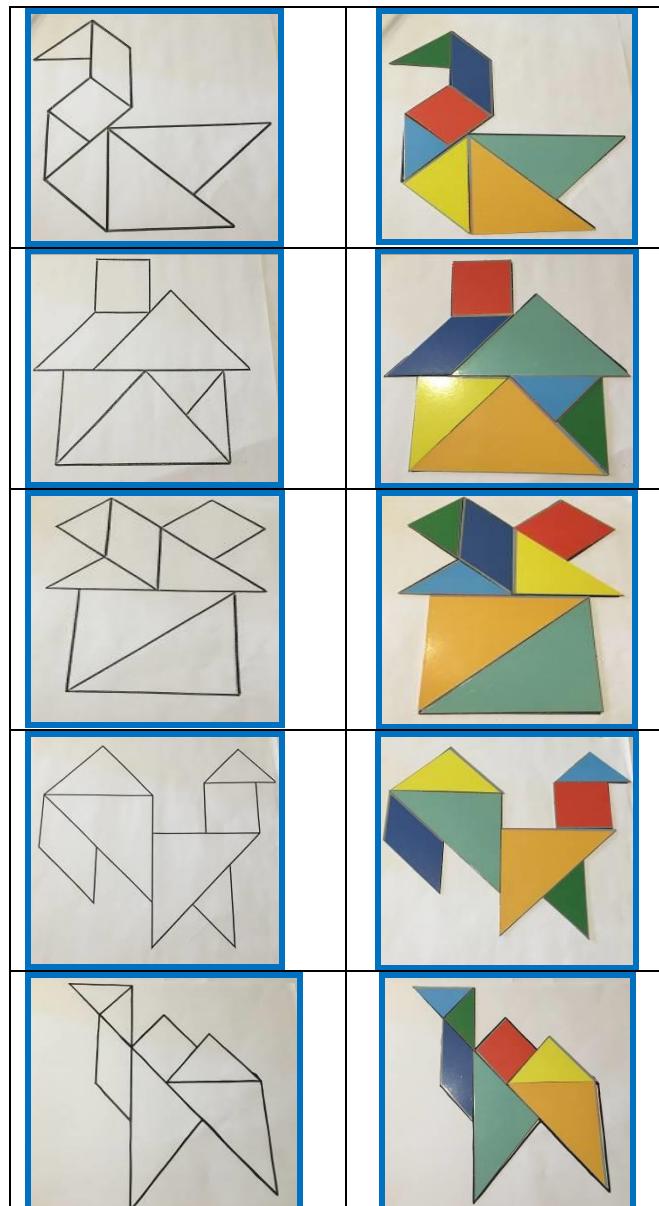
ANEXO IV. Fichas de seriaciones

 <p>Serie 3-2-4 Green-red-pink</p>	 <p>Serie 6-4 Green-pink</p>
 <p>Serie 3-1 Green-white</p>	 <p>Serie 4-2 Pink-red</p>
 <p>Serie 5-3 Yellow-green</p>	 <p>Serie 9-2-3 Blue-red-green</p>
 <p>Serie 7-4-1 Black-pink-white</p>	 <p>Serie 8-2 Brown-red</p>

ANEXO V. Secuencia de realización de la actividad



ANEXO VI. Fichas de tangram para llenar y modelos completados



Fuente: <http://www.escuelaenlanube.com/tangram/>

ANEXO VII. Escenas para describir

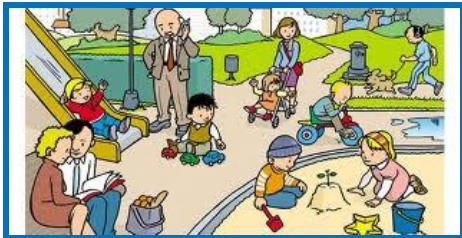


Imagen 1

Fuente:

<http://fiambema.blogspot.com.es/2012/04/escenaninos-jugando.html>



Imagen 2

Fuente:

<https://es.pinterest.com/pin/394698354815518771/>



Imagen 3

Fuente:

<https://es.pinterest.com/pin/331296116313699008/>



Imagen 4

Fuente:

<https://es.pinterest.com/pin/489625790710271832/>

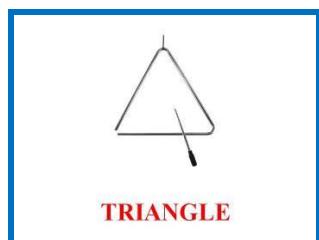
ANEXO VIII. Flashcards de instrumentos musicales



Fuente: <http://www.babysignlanguage.com/flash-cards/x/xylophone/>



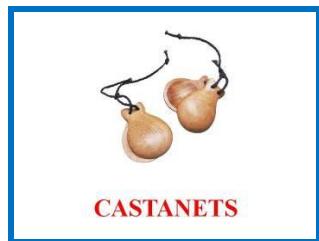
Fuente: <http://en.giftedbaby.net/theme-music/>



Fuente: <http://en.giftedbaby.net/wp-content/uploads/2015/04/TRIANGLE1.jpg>



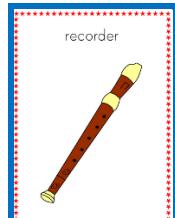
Fuente: <http://en.giftedbaby.net/wp-content/uploads/2015/04/DRUM.jpg>



Fuente: <http://en.giftedbaby.net/wp-content/uploads/2015/04/CASTANETS.jpg>



Fuente: <http://www.babysignlanguage.com/flash-cards/g/guitar/>



Fuente: <http://stellaelm.net/flashcards/mi.html>



Fuente: <http://stellaelm.net/flashcards/mi.htm>

ANEXO IX. Mural para clasificar los elementos fotografiados

	(photos)	(photos)	(photos)	(photos)
1. Flowers				
2. Trees				
3. Plants or shrubs				
4. Insects and other animals				
5. Artificial elements				

ANEXO X. Guion teatral adaptado del cuento de Oliver Button

Se abre el telón: hay un grupo de niños en el campo jugando al fútbol, en la parte opuesta del escenario hay un niño recogiendo y olisqueando las flores. Suena un timbre (el de salir de la escuela) y todos los niños salen corriendo. Se dirigen hacia sus casas. *Cae el telón.*

Se abre el telón: vemos la casa de Oliver y a él entrando. Le da un beso a su madre,

- ¡Hola mamá!

- ¿Qué tal el cole, Oliver?

- Bien, como siempre.

- ¿Has jugado con tus amigos?

- No, he jugado solo.

- ¿Por qué, Oliver? Tienes que jugar con otros niños.

- ¡No me gusta!

- Tienes que hacer amigos, Oliver, ¡y ejercicio!

Cae el telón.

Se abre el telón: aparece Oliver en su habitación; se pone a leer un libro, luego empieza a manipular recortables y después se levanta y empieza a rebuscar en un baúl y a disfrazarse (baila y canturrea). Se ve entrar en escena al padre:

- ¿Qué haces, Oliver? ¡No seas nena! ¡Sal a la calle a jugar a fútbol!

Oliver se quita los disfraces con cara triste y sale de la escena. *Cae el telón.*

Se abre el telón: un grupo de 5 niños está en la calle haciendo el reparto de jugadores para el partido:

- Chíbiri-cú, chíbiri-ca, chíbiri-cú,

Ni ca, ni fa,

Del cielo cayó una estrella

¿A quién quieras tú CO-GER? (el dedo del niño señala a Oliver)

- Vaya, ya nos ha tocado el paquete. El nena de Oliver Button.

Oliver baja la cabeza y sale de escena. *Cae el telón.*

Se abre el telón. Sale Oliver de vuelta en casa con la madre:

- ¿Ya vuelves a casa? Tienes que hacer ejercicio Oliver.

- ¡Ya lo hago! Bailo, salto a la comba... (Oliver se pone a bailar, lo hace muy bien).

Entra el padre en la escena y se dirige a su madre:

- Apúntalo a la escuela de danza. Al menos que haga algo.

- Eso haremos (Oliver sigue bailando, con mucho estilo). *Cae el telón.*

Se abre el telón: entra Oliver en la escena, es su casa, y encuentra encima de la mesa un regalo con una nota que lee: - Para Oliver. Abre la caja y pone una exagerada cara de alegría y sorpresa, sacando de ella unos zapatos de baile relucientes. *Cae el telón.*

Se abre el telón: Aparece un grupo de niñas en una escuela de baile, junto con Oliver, todos bailando a las indicaciones de una profesora de baile. Se producen unos minutos de clase de baile. *Cae el telón.*

Se abre el telón: aparece en escena el patio de la escuela, un grupo de 10 niños mirando a Oliver y sus zapatos, todos empiezan a señalar y reírse. Uno le quita los zapatos y se los empiezan a lanzar entre ellos, mientras Oliver intenta recuperarlos. Se oyen gritos, risas, burlas. Salta una niña que alza los brazos e

intercepta los zapatos. Se los devuelve a Oliver. Oliver pone cara de agradecimiento:

- Gracias.

- Mira, ahora necesita que lo defiendan las nenas, jajajajaja. OLIVER BUTTON ES UN NENAAAAAAA!!!! (corean todos los niños). *Cae el telón.*

Se abre el telón: Aparece en medio de la escena, un “escenario” de teatro con un gran rótulo “CONCURSO SALTO A LA FAMA”. Salen uno tras otro tres participantes, primero un niño tocando un instrumento, luego un hombre haciendo magia, luego una niña haciendo malabarismos (unos 30 segundos de actuación cada uno). Tras ellos sale Oliver Button e interpreta su baile (1,5 minutos de actuación). Oliver sale de la escena, del “escenario” del concurso (que se encuadra en el escenario propio del teatro) y entra el personaje del presentador del concurso, que se acerca a un atril y dice:

- Y el ganador es.... LA NIÑA MALABARISTA (la niña salta de alegría y se ve a Oliver, saliendo de la escena del concurso con cara triste y encontrarse con sus padres, que lo abrazan y lo felicitan). *Cae el telón.*

Se abre el telón: aparece la escena de la casa con Oliver y la madre desayunando, la mochila preparada para ir al colegio

- No quiero ir, mamá.
- Tienes que ir, Oliver.

Oliver se pone la mochila y sale de la escena (hacia el colegio). *Cae el telón.*

Se abre el telón: se ve la escena de la entrada del colegio. Hay un grupo grande de niños esperando a la puerta, tapando un cartel que insultaba a Oliver. Oliver se queda apartado del grupo. Espera que el resto de compañeros entren. Cuando se queda solo, con la cabeza agachada se dirige a la puerta. Al pasar por delante de la pared rayada se detiene y mira. Se le ilumina el rostro y dibuja una sonrisa, y lee en voz alta: “OLIVER BUTTON ES UN NENA ~~NENA~~ FENÓMENO

Cae el telón.

ANEXO XI. Piruletas de sentimientos



Lollipops feelings



Sad



Happy



Scared



Tired



Boring



Worried



Sick



Angry

ANEXO XII. Flashcards de acciones



Running

Fuente: <http://runningyatletismo.com/wp-content/uploads/2016/01/correr-aerobico.jpg>



Playing a musical instrument

Fuente: <http://www.subebe.com/wp-content/uploads/2015/03/los-beneficios-que-ofrece-tocar-un-instrumento-a-los-ninos-01.jpg>



Dancing

Fuente: <http://static1.squarespace.com/static/53b67fb7e4b085cca2113c82/t/55d448a7e4b050d9e8109db1/1439975593377/>



Singing

Fuente: <http://comohacerpara.info/wp-content/uploads/2015/11/aprendiz-de-canto-musica-pintado-por-luiisa-9735013.jpg>



Reading

Fuente: <http://www.juguetes.es/wp-content/uploads/2012/02/ensenar-leer-ninos.jpg>



Writing

Fuente: <http://2.bp.blogspot.com/-gTG8tHWgjuw/U1DoyD7bs1I/AAAAAAAEX4/afUlp3NgjQY/s1600/escribir+1.jpg>



Swimming

Fuente: <http://4.bp.blogspot.com/-G7d6dGGr948/U58rIC6i4hI/AAAAAAAADP8/A3Svl1wEgug/s900/nadar.jpg>



Drawing

Fuente: <http://www.alsalirdelcole.com/wp-content/uploads/2013/05/Aprender-a-dibujar.jpg>