

**Universidad Internacional de La Rioja  
Facultad de Educación**

Hacia el bilingüismo en  
educación infantil:  
enseñanza del inglés como  
lengua vehicular a partir de  
espacios inteligentes.

**Trabajo fin de grado presentado por:** María Arce Pérez  
**Titulación:** Grado de Maestro en Educación Infantil  
**Modalidad de propuesta:** Propuesta de Intervención  
**Director/a:** E. Guillermo Iglesias Díaz

Madrid  
Junio de 2018

## RESUMEN

Hasta la fecha, podríamos concluir que la enseñanza del inglés en infantil se limita en la mayoría de centros a sesiones de duración determinada varios días por semana con contenidos inconexos a la programación general. Este TFG plantea la integración del inglés como lengua vehicular desde el primer año (3-4 años), de manera que se trabaje desde la transdisciplinaredad y el bilingüismo.

Se tendrá en cuenta que los niños aprenden de distintas maneras, por lo que a partir de la teoría de las inteligencias múltiples (H. Gardner) y del enfoque por tareas, se facilitará el aprendizaje del idioma y se garantizará su integración con los contenidos y objetivos generales.

Finalmente, propondremos una propuesta de intervención sobre un tema relacionado con esos contenidos generales, el mundo animal. Una vez definido el tema y tareas, las sesiones de inglés serán íntegramente en inglés y se trabajará en lo que denominaremos espacios inteligentes.

**Palabras clave:** educación infantil, enfoque por tareas, teoría de las inteligencias múltiples, espacios inteligentes, mundo animal, bilingüismo.

# ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
1.1. JUSTIFICACIÓN.....	1
1.2. OBJETIVOS .....	2
1.2.1. Objetivo General .....	2
1.2.2. Objetivos específicos .....	2
<b>2. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>3</b>
2.1. LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE HOWARD GARDNER .....	4
2.1.1. Las inteligencias múltiples y competencias curriculares .....	5
2.1.2. Las inteligencias múltiples y su evaluación .....	7
2.1.3. Las inteligencias múltiples y su aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras .....	9
2.2. ENFOQUE TEMÁTICO O POR TAREAS. ORIGEN, EVOLUCIÓN Y ADECUACIÓN AL AULA DE INFANTIL.....	12
2.3. TRABAJO POR RINCONES .....	16
<b>3. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA</b> .....	<b>18</b>
<b>4. PROPUESTA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA</b> .....	<b>20</b>
4.1. TÍTULO DE LA UNIDAD.....	20
4.2. PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA .....	20
4.3. COMPETENCIAS Y OBJETIVOS .....	21
4.4. CONTENIDOS .....	22
4.5. RECURSOS .....	22
4.6. CRONOGRAMA .....	23
4.7. ACTIVIDADES .....	23
4.8. DISEÑO DE LA EVALUACIÓN .....	30
<b>5. CONCLUSIONES</b> .....	<b>31</b>
<b>6. CONSIDERACIONES FINALES</b> .....	<b>32</b>
<b>7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>34</b>
<b>8. BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA</b> .....	<b>37</b>
ANEXO 1 – Mapa conceptual de la UD “Let’s Learn About Animals!” .....	38
ANEXO 2 – Recursos de la Unidad Didáctica .....	39
ANEXO 3 – Criterios y Cuestionarios de Evaluación .....	40

ANEXO 4 - Autoevaluación por parte del alumnado.....	43
--	----

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1 – Relaciones entre inteligencias múltiples y competencias básicas ....	7
Figura 2 - Marco para la programación de una unidad didáctica a través de tareas (integrando objetivos, contenidos, metodología y evaluación) .....	15

## 1. INTRODUCCIÓN

---

### 1.1. JUSTIFICACIÓN

La orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil, ya habla de que las tres áreas del currículo, siendo estas conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno, y lenguajes: comunicación + representación, se trabajen de manera conjunta e integrada, por lo que este proyecto apuesta por romper con la fragmentación.

Por otro lado, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como la Ley Orgánica 8/2013, de 09 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa pone de relieve la necesidad de fomentar e iniciar al alumnado en una lengua extranjera, así como la de desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes, como parte de sus principales objetivos. Todo ello, a partir de experiencias, actividades y el juego, tal y como viene recomendado dentro del marco legislativo.

El dominio del inglés ha dejado en los últimos años de ser una ventaja distintiva para convertirse en *lingua franca*, gracias a fenómenos como la globalización y ruptura de barreras culturales, académicas y laborales (Gutiérrez Ramírez, Maricel; Ariel Landeros, 2010). Como veremos más adelante, esta manera de entender la didáctica del inglés se fundamenta en distintas vertientes ya sean legislativas o a partir de investigaciones que se posicionan día a día al respecto.

Lo que es cada vez más evidente es la importancia de aprender el idioma desde edades tempranas. Así lo defiende Europa (“Multilingüismo - EUROPA | Unión Europea,” n.d.) y así lo postularon teóricos como Noam Chomsky en su Teoría Innatista, que ponía de relieve el hecho de que los niños nacen con una predisposición innata para el aprendizaje del idioma que les facilita el aprendizaje de una primera y otras lenguas (Chomsky & Otero, 1999). Esta exposición temprana es positiva no solo porque acelera el aprendizaje de idiomas, sino porque también ayuda a mejorar competencias en la lengua materna. Además genera una actitud de apertura a distintas culturas, de respeto y empatía.

La elección de este tema es debida a mi pasión por los idiomas y la enseñanza. Decidí emprender el camino de la docencia quizás de forma tardía, pero he encontrado en la

combinación de ambas mi verdadera vocación. El periodo en prácticas me permitió reconocer fortalezas y debilidades de la metodología de trabajo del centro; y precisamente una de sus debilidades se daba en las sesiones de inglés, que se impartían durante media hora al día, con contenidos que no guardaban relación con el contenido general de curso. Esta propuesta busca romper con esta problemática utilizando el inglés como lengua vehicular y el enfoque temático y los rincones o espacios de trabajo como metodología para fomentar el bilingüismo.

## **1.2. OBJETIVOS**

### **1.2.1. Objetivo General**

A continuación, se detalla el objetivo general de este Trabajo de Fin de Grado:

Diseñar una unidad didáctica para trabajar la enseñanza del inglés como lengua vehicular en espacios de trabajo coincidentes con las inteligencias propuestas por Howard Gardner en su teoría de las inteligencias múltiples, a partir de un enfoque por tareas basado en el bloque de contenidos: los animales domésticos/salvajes.

### **1.2.2. Objetivos específicos**

A partir del objetivo general, se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Abordar el aprendizaje de inglés como segunda lengua de manera transdisciplinar, y evitar así la enseñanza del inglés de manera aislada.
- Aprender jugando a partir de espacios de trabajo, coincidentes con las inteligencias múltiples propuestas por Howard Gardner.
- Utilizar el enfoque temático o por tareas como metodología de trabajo.
- Conseguir que los niños perciban el aprendizaje del inglés como parte del propio funcionamiento de clase.

## 2. MARCO TEÓRICO

---

La realidad de aula en cuanto a la didáctica del inglés como lengua extranjera en educación infantil es que esta misma se imparte de manera aislada a la programación general, y así mismo ocurre con los contenidos que se trabajan.

Tomando como punto de partida la observación de un grupo concreto de primero de infantil, se planteará integrar el inglés como lengua de trabajo vehicular. En esta aula, se trabaja el inglés cada día de la semana en sesiones de media hora, a partir de contenidos propuestos por el libro de texto de una editorial concreta. Después de ver en detalle los objetivos y contenidos de este método, se reconocía que no coincidían con los de la programación general de curso ni respetaban la metodología de trabajo. El centro propuesto está implementando un cambio metodológico enfocado a la atención a la diversidad del alumnado en pro- de sus inteligencias predominantes. Sin embargo, resultaba confuso y contradictorio que inglés se siguiera impartiendo como algo aislado en forma y contenido.

Es por ello que surge la incertidumbre de por qué no llevar el inglés al día a día de aula trabajando en torno a los contenidos recogidos dentro de la programación. Para ello, la clase debe ser un espacio en el que predomine un ambiente de afecto y confianza, donde cada niño tenga su lugar, y en el que se atienda a la individualidad del alumno.

En base a lo anterior, este TFG se vertebra en torno a tres grandes bloques que predominarán en el marco teórico, sin dejar de lado el marco legislativo: por un lado, la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983), ya que su teoría permite responder a las necesidades de alumnos con perfiles distintos de inteligencia. En segundo lugar, la relación de la teoría de las inteligencias múltiples con la didáctica del inglés como lengua extranjera, y por último, el enfoque temático o por tareas como metodologías de trabajo, que permitirá a los educandos abordar un tema concreto a partir de actividades que se llevarán a cabo en rincones o espacios inteligentes coincidentes con la teoría anteriormente citada.

## 2.1. LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE HOWARD GARDNER

Howard Gardner es psicólogo, investigador y profesor en la Universidad de Harvard, conocido por su trabajo en el campo de las capacidades cognitivas y por haber formulado precisamente la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983).

Anteriormente a la publicación de la reveladora teoría de H. Gardner, autores como Jean Piaget (Piaget, 1999) y Lev Vygotsky (Vygotsky & Cole, 1978) ya ponían de relieve la importancia del aprendizaje a través de la acción, del contexto, y del personal docente como facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Gardner teoriza el término inteligencia no como un todo unitario, cuantificable e inamovible, sino como una destreza que se abre a la mejora. Este autor habla de la inteligencia como una capacidad para resolver problemas y lo más importante, como una habilidad que se puede desarrollar, gracias precisamente al entorno, la estimulación y experiencias significativas. Hasta la fecha, se habla de ocho tipos de inteligencias o habilidades, que toda persona posee, más o menos desarrolladas. Según Escamilla (2014), y a efectos de este TFG, cabe destacar:

- Inteligencia lingüística o verbal: habilidad para el empleo de la palabra, ya sea a través de la conversación, lectura o escritura; en otras palabras se define la habilidad para captar, decodificar y organizar el lenguaje para usarlo, ya sea a nivel oral o escrito.
- Inteligencia lógico-matemática: se define como la habilidad para captar, decodificar y establecer relaciones, haciendo uso de los números y operaciones de forma efectiva, y resolviendo situaciones problemáticas, hacer esquemas y razonamientos.

A nivel práctico, hablamos de un pensamiento estratégico que permite abordar en todas sus dimensiones las situaciones problemáticas: análisis, síntesis, inducción, deducción y formulación de hipótesis.

Tener una alta inteligencia lógico-matemática, no implica dominar todas esas habilidades, ya que se puede destacar en alguna/s en concreto.

- Inteligencia musical: es una de las habilidades que se manifiestan a edades más tempranas, ya que el oído es uno de los sentidos más desarrollados desde el



nacimiento. Se define (Escamilla, 2014) como el potencial para percibir, apreciar, interpretar y componer distintos ritmos, melodías y estructuras musicales.

- Inteligencia corporal-cinestésica: hace referencia a la habilidad para utilizar el propio cuerpo como medio de representación y comunicación. Se define como la habilidad para utilizar el cuerpo para favorecer el pensamiento y la expresión de ideas y sentimientos y para crear o manipular objetos y materiales. Del mismo modo, está directamente relacionada con la inteligencia intrapersonal, de la que se hablará más tarde.
- Inteligencia interpersonal: se trata de una inteligencia que ha ido cobrando cada vez más importancia. Se utiliza especialmente para la interacción y el trabajo cooperativo. Se define como la habilidad para captar y entender las intenciones, motivaciones, emociones y deseos de los demás e interactuar con ellos de manera eficaz.

Estudios más recientes han evaluado cómo modelos de enseñanza basados en la propia teoría de las inteligencias múltiples han mejorado los resultados académicos, la motivación y el rendimiento del alumnado (Castejón, González, Pablo Miñano, & Pérez, 2013). En torno a este punto girará la aplicación en el aula de la metodología objeto de este TFG, esto es, abordar la didáctica del inglés a partir de un enfoque temático o por tareas, en la que el alumnado trabaje en espacios inteligentes coincidentes con las inteligencias anteriormente descritas.

Para hacer de todo esto una realidad, la figura del maestro es fundamental (Escamilla, 2014). El personal docente tiene la herramienta para individualizar la educación, para lo cual debe conocer los perfiles de sus estudiantes, aprovechar sus habilidades o capacidades más desarrolladas, y compensar así las que lo están menos.

### **2.1.1. Las inteligencias múltiples y competencias curriculares**

Al principio de este TFG se hablaba de cómo la teoría de las inteligencias múltiples permite relacionar los distintos tipos de inteligencias con las competencias básicas que se recogen en el currículo de educación infantil.

Hasta el momento, ya hay autores (Marín, Jordi; Barlam, Ramón; Oliveres, Clara, 2011) que han dedicado parte de su investigación a acercar los términos de inteligencias y competencias. Como conclusión esbozar tres ideas (Escamilla, 2014):

- Inteligencias y competencias no significan lo mismo, pero sí están íntimamente relacionadas.
- En el entorno académico, trabajar por competencias y formarse en inteligencias son áreas complementarias, y no así excluyentes. De hecho, las inteligencias permiten conocer mejor a nuestros alumnos para desarrollar las competencias.
- Por último, el hecho de trabajar por desarrollar las competencias, lleva intrínsecamente a desarrollar las inteligencias del alumnado. Para que esto sea posible, se debe optar por trabajar a partir de situaciones significativas y que nazcan de situaciones problemáticas del día a día del alumno, que por un lado, tengan cierto grado de complejidad y por otro, sean extrapolables.

Por lo tanto, las inteligencias son aquellas habilidades o potenciales del ser humano que vienen determinadas por una dotación biológica, una historia vital y un contexto geográfico y socio-histórico. Las inteligencias múltiples nos permiten conocer cómo los alumnos captan y codifican la información, y después la comunican. Para que haya un desarrollo integral se deben trabajar todas las inteligencias, velando a su vez por lograr un equilibrio entre todas ellas.

El desarrollo de las competencias educativas constituyen en sí mismos objetivos educativos que giran en torno a áreas de formación, para responder a una realidad y necesidades de la sociedad actual. En el aula de infantil, lo que se busca es impulsar (Amparo Escamilla, 2011):

- La capacidad de comunicación a través de la palabra – competencia lingüística.
- El razonamiento lógico y la utilización de herramientas válidas para la cuantificación y medida – competencia matemática.
- La relación de objetos, naturaleza y cuidado de la salud - competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico-natural.
- Los usos adecuados de los instrumentos de comunicación tecnológicos y digitales - competencia en tratamiento de la información analógica y digital.
- El establecimiento de relaciones basadas en el respeto, la comprensión la ayuda - competencia social y ciudadana.

- El cultivo y disfrute de la literatura, pintura, música, escultura, gastronomía, etc. - competencia cultural y artística.
- El desarrollo de actitudes abiertas al trabajo esforzado, sistemático y gradualmente crítico – competencia en aprender a aprender.
- La asunción de responsabilidades que le permitan relacionarse con los otros y con el medio de forma autónoma – competencia en iniciativa y autonomía personal.

A continuación, la relación entre las inteligencias múltiples y las competencias básicas (Escamilla, 2014):

Tabla 1: *Relaciones entre inteligencias múltiples y competencias básicas:*

IM	Competencias básicas
Lingüística	Lingüística; tratamiento de la información analógica y digital; social y ciudadana; aprender a aprender
Lógico-Matemática	Lógico matemática; conocimiento e interacción con el mundo físico; tratamiento de la información analógica y digital; aprender a aprender
Viso-espacial	Lógico matemática; cultural y artística
Corporal-Cinestésica	Lingüística; autonomía e iniciativa personal
Musical	Lógico matemática; tratamiento de la información digital, cultural y artística
Intrapersonal	Social y ciudadana, aprender a aprender, iniciativa y autonomía personal.
Interpersonal	Social y ciudadana; cultural y artística, iniciativa y autonomía personal.
Naturalista	Conocimiento e interacción con el mundo físico-natural; social y ciudadanía; lógico-matemática.

*Nota:* Recuperada de Escamilla (2014). *Inteligencias múltiples: claves y propuestas para su desarrollo en el aula*. Barcelona. Graó.

### 2.1.2. Las inteligencias múltiples y su evaluación

Un cambio metodológico en el aula que pase del proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional a metodologías que tengan en cuenta el uso de inteligencias múltiples en el

aula, también requiere de adaptación a nivel de evaluación. Lo que más puede motivar al alumnado es ser testigo de la mejora de su propio rendimiento.

El requisito más importante a la hora de hablar de evaluación auténtica es la observación (Armstrong, 2006). El hecho de partir de ver cómo los alumnos van resolviendo problemas o creando productos en contextos reales (Gardner, 1983) es el mejor espejo para valorar las competencias y destrezas adquiridas. En educación infantil, esto deberá hacerse a partir de la observación directa por parte del docente y de la entrevista informal con el grupo-clase, que se sorprenderá siendo consciente de lo que ha aprendido. Independientemente de la etapa a evaluar, sí existen diversas maneras de documentar el rendimiento del alumno (Armstrong, 2006) a considerar, entre otros:

- Elaborar un diario en el que se recojan los logros importantes o cualquier información que resulte relevante.
- Muestras de trabajo.
- Cintas de audio o vídeo.
- Fotografía.
- Diario del alumno.
- Test informales que nos permitan recoger información sobre la asimilación respecto a un área concreta.
- Entrevistas con los alumnos.

La teoría de las inteligencias múltiples sostiene que cualquier objeto de estudio se puede abordar o enseñar de ocho maneras distintas, y evaluar en base a esas ocho perspectivas/inteligencias (Armstrong, 2006), para lo cual:

- Se expondrán tareas relacionadas con las ocho inteligencias para cubrir la inteligencia predominante de todos nuestros alumnos.
- El docente se asegurará de que las tareas sean adecuadas a sus alumnos e inteligencias más desarrolladas.
- Se tendrá en cuenta cómo prefieren los alumnos ser evaluados, en caso de que hablemos de etapas posteriores a los primeros años de educación infantil.

### **2.1.3. Las inteligencias múltiples y su aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras**

Teóricos de distintas disciplinas han querido profundizar acerca de cuál es la mejor metodología de aula para facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera. En este tiempo, precisamente, se ha pasado de un enfoque basado en mayor medida en la memoria y la repetición a un modelo constructivista encabezado por teóricos como Jean Piaget o Lev Vygotsky, que defienden una postura en la que el conocimiento se construye a partir de la acción y la interacción con el entorno. Pese a los estudios que se han llevado a cabo, quizás la conclusión más importante a la que se ha llegado es que no hay una receta instantánea o mágica al hablar de aprendizaje de lenguas extranjeras, y que el verdadero aprendizaje nace de la interacción entre el alumnado y el contexto (Aparicio, 2015).

A principios de los años noventa, ya había estudios (Prabhu, 1990) que apuntaban a que no hay un método único válido para la enseñanza de idiomas, sino que se recomienda que el profesorado ofrezcan tareas distintas y alternativas que ayuden a conocer las capacidades de su grupo-clase, y que estos últimos sean también capaces de identificar cómo les es más fácil abordar la adquisición del idioma sin que se lleguen a sentir frustrados. Así se consigue evitar el rechazo hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Sin embargo, pese a las posibilidades disponibles, hay alumnos que ven como un imposible el aprendizaje de un idioma. El error en este caso puede estar en el hecho de no utilizar un modelo de aprendizaje adecuado (Fonseca Mora, 2007), para lo cual, uno de los factores a valorar es la edad a la que el alumnado comienza con el aprendizaje de una segunda lengua. Se ha demostrado que el éxito estará en mayor medida asegurado cuanto más temprana sea la exposición a esta segunda lengua, y siempre y cuando este aprendizaje sea continuado (Fleta, 2006). De hecho, la capacidad para adquirir una lengua disminuye de manera significativa a partir de la pubertad (Lennenberg, 1967). Es por ello que desde las aulas de infantil y primaria ya se favorece el aprendizaje de lenguas extranjeras. Debemos tener en cuenta, que para ellos aún es reciente la adquisición de la que fuere su lengua materna, lo que facilitará que puedan hacer lo mismo con otros idiomas.

La teoría de las inteligencias múltiples supuso una ampliación del concepto tradicional de inteligencia y llevada a la práctica, permite llegar a todos los alumnos reconociendo

que cada uno de ellos es precisamente la combinación de distintas inteligencias. Aunque es verdad que las personas con una memoria verbal predominante son quienes tienen mayor facilidad para el aprendizaje de un idioma (Skehan, 2001), el hecho de ofrecer actividades ricas y variadas (trabajo cooperativo, música, movimiento, lógica, etc.) hará que lleguemos a cada alumno a través del idioma, y que su participación en el aula sea mayor, desarrollando además su competencia comunicativa (Díaz, 2009). Es importante que el docente haga una evaluación inicial de las capacidades de los alumnos, y las tome como base para desarrollar su labor y poder así programar actividades en base a las motivaciones y talentos del alumnado (Pons, 2013).

La clave para garantizar un aprendizaje por y para todo el alumnado radica en ofrecer un enfoque multi-sensorial (Carrillo & López, 2014). Solo así el alumnado se sentirá motivado para involucrarse en mayor medida en su aprendizaje y adoptar una actitud más positiva con respecto a la lengua que busca aprender y usar.

Para ello, no hay especificado un método concreto, pero ya se plantean propuestas de trabajo en torno a las ocho inteligencias. Nicholson-Nelson (1998) propone una serie de proyectos para individualizar el aprendizaje:

- *Multiple intelligence projects*: giran en torno a ciertas inteligencias y se diseñan para estimular algunas de ellas.
- *Curriculum-based projects*: se basan en contenidos del currículo y aquellas inteligencias que sirven para abordarlos.
- *Thematic-based projects*: se desarrollan temas relacionados con el currículo y se trabajan, dividen y clasifican según las diferentes inteligencias.
- *Resource-based projects*: se trata de ofrecer al alumnado la posibilidad de investigar sobre un determinado tema, utilizando las inteligencias múltiples.
- *Student-choice projects*: en este caso es el alumnado el que selecciona el proyecto, y del mismo modo que el anterior, busca desarrollar las diferentes inteligencias.

El personal docente de lenguas extranjeras prefiere organizar el aula a partir de una serie de actividades con las que se pueda trabajar cada inteligencia. Estas actividades estarían dispuestas en espacios, de tal manera que el alumnado iría rotando por cada uno de ellos para llevarlas a cabo (Carrillo & López, 2014). Existen varios modelos que tomar como referencia en el aula de lenguas (Rodgers & Richards, 1986), que se enumeran a continuación:

- Juego de resistencia o fuerza (*play to strength*): se trata de estructurar el material de aprendizaje en base a las facultades del alumnado.
- Proporcionar variedad (*variety is the spice*): el docente debe ofrecer al alumnado una variedad de actividades que giren en torno a la inteligencia que se busca trabajar en cada espacio, para que el aprendizaje sea atractivo, vivo y efectivo.
- Elegir la herramienta de aprendizaje adecuada (*pick a tool to suit the job*): tener en cuenta las dimensiones, niveles y funciones de la lengua para poder adecuar las actividades al desarrollo de las inteligencias.
- Desarrollo global e integral de todas las inteligencias (*all sizes fit one*): hablar de la teoría de las inteligencias múltiples es hablar de favorecer el desarrollo integral de la persona.
- Conocimiento de otras culturas (*me and my people*): aprender una lengua es también hacerlo en base a un contexto cultural, lo que favorecerá el desarrollo de otras inteligencias que también puede llegar a desarrollar.

A efectos de este TFG, cabe destacar los proyectos de enfoque temático o por tareas (*thematic-based projects*), y el modelo de variedad (*variety is the spice*) como ejes vertebradores de la propuesta de intervención.

Por lo tanto, según destaca M. Carrillo y A. López (2014):

Aprender una lengua no es solamente incidir en su gramática o estructuras sino que supone un importante ejercicio cognitivo además de afectivo-social. Este último motivo es una de las claves (...), para reseñar la importancia de considerar a la persona en su globalidad. Poner en liza numerosas capacidades supone una aproximación más comprensiva a la adquisición de una lengua e implica un acercamiento al éxito en el proceso de hacerla propia. (p.86)

Como hemos visto, a día de hoy se favorece el hecho de utilizar la teoría de las inteligencias múltiples y el enfoque comunicativo en el aula de lenguas extranjeras (Lorenzo, Trujillo, & Vez, 2011). De hecho, el propio Ministerio de Educación respalda el uso de alternativas como el enfoque temático o por tareas y AICLE como métodos de trabajo válidos para adquirir el idioma de manera consistente y eficaz. Desde Europa, con el Marco común de referencia para las lenguas, se identifica estos enfoques no sólo

como una práctica didáctica más, sino que se da la categoría de eje articulador de todos y cada uno de los aspectos que se ven implicados en el aprendizaje de lenguas (S. Fernández & Navarro, 2010).

## **2.2. ENFOQUE TEMÁTICO O POR TAREAS. ORIGEN, EVOLUCIÓN Y ADECUACIÓN AL AULA DE INFANTIL**

Durante décadas, hemos sido testigos de un cambio en la educación orientado hacia metodologías pedagógicas más activas y participativas, en las que el docente pasa a un segundo plano y el alumno se vuelve protagonista de su aprendizaje (Gil, 2000). Todas ellas se fundamentan en un aprendizaje significativo y constructivista por el que se les ofrezca a los alumnos contenidos y actividades que puedan relacionar de manera lógica (Ausubel, 2002). Con el fin de que así sea, en primer lugar, los contenidos deben estar bien organizados para que el alumno pueda relacionarlos con conocimientos previamente adquiridos; segundo, el alumno tiene que estar motivado por lo que se le presenta, y por último, deben permitirle ser capaz de poner en marcha mecanismos para salvar esa situación de desajuste entre los contenidos nuevos y los previos, mediante lo que el autor llama diferenciación progresiva y reconciliación integradora.

El enfoque temático o por tareas tiene su origen en el enfoque comunicativo, el cual se remonta a los años setenta cuando, desde Europa, se puso en marcha un proyecto de renovación para el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. El Consejo de Europa lo bautizaría tal y como se conoce en la actualidad, enfoque comunicativo, y desde entonces, cambió la concepción y configuración de la práctica docente, convirtiéndose en la metodología más aceptada para la enseñanza de lenguas extranjeras (Zanón, 1990), al permitir aprender un idioma como el inglés a través de la integración simultánea de contenidos de otras materias (Coyle, Hood, & Marsh, 2010).

El enfoque comunicativo ponía de relieve (Morote & Labrador, 2004):

- Un marco teórico de referencia que tendría su aplicación en el uso de la lengua en un entorno social, y un análisis de los factores que intervienen en la comunicación.
- Una serie de principios educativos que pone en el punto de mira al alumnado como protagonista, favoreciendo el concepto de autonomía por la que el colectivo se responsabiliza de su propio proceso de aprendizaje.



- Un cambio de la función docente, en la que su papel se diversifica y ya no solo responde a la figura encargada de enseñar la lengua, sino que asume el papel de mediador como encargado de crear un entorno afectivo favorable y unas actividades adecuadas y motivantes para el grupo-clase, actividades que hagan énfasis en el uso del lenguaje.
- Un equilibrio entre las dimensiones lingüística y pedagógica, en la que el currículo es el nexo de unión entre unos contenidos y su puesta en práctica, y que es diseñado por quienes participan del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sean universidades, editoriales o el propio Consejo de Europa, favoreciendo en todo momento la renovación de áreas de interés y propuestas de trabajo.

Sin embargo, con el paso del tiempo esta metodología fue ofreciendo alternativas, entre las que destaca el enfoque por tareas por varios motivos: primero, porque esta metodología permite hablar de una enseñanza bilingüe de calidad, y segundo, porque los niveles de motivación y autoestima del alumnado en cuanto al aprendizaje del idioma se incrementan notablemente (Cantero García, 2011).

El punto de inflexión que supone esta metodología se encuentra precisamente en hacer de las tareas o actividades el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje (Casquero Pérez, 2004). El enfoque temático surge de las aportaciones que la Lingüística, Psicolingüística y Ciencias de la Educación hacen a la didáctica de las lenguas, y se vertebra en torno a cuatro ejes: qué enseñar (competencia comunicativa), cómo hacerlo (métodos para el desarrollo), cuándo (la manera en la que organizar y temporalizar el material) y cómo evaluar (sistema de evaluación del proceso) (Zanón, 1990). Es además un marco metodológico y una herramienta para diseñar y llevar al aula el currículo, ya que tiene en cuenta todos los agentes y elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sevilla Muñoz, Sevilla Muñoz, & Callejas Trejo, 2003).

El enfoque temático o por tareas resulta especialmente interesante en educación infantil, ya que nos permite que el alumnado desarrolle distintas habilidades a partir de actividades, ejercicios y juegos (López Téllez, 2001). Propicia además estrategias de interacción en el aula, siendo un modelo con el que los alumnos y el personal docente negocian significados, estrategias y modos de trabajo (Cantero García, 2011) y en los que la gramática o estructura del lenguaje son elementos subyacentes a la naturaleza del conocimiento a trabajar (Prieto, 2017). Recordemos que el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación infantil está ligado a un enfoque interdisciplinar, lo que significa que no nos referimos a materias fraccionadas, sino a actividades que van

formando parte de un todo. El enfoque temático o por tareas permite por lo tanto organizar el currículum de acuerdo a una serie de temas concretos y tareas asociadas (Prieto, 2017) sin llegar a esa fragmentación que a los niños y niñas de infantil les resultaría artificial.

La elección del tema permite al docente traer situaciones cotidianas del entorno social y cultural al aula, un objetivo en consonancia con la normativa vigente. El proceso pedagógico se planifica por unidades didácticas o proyectos cerrados, con una duración determinada que guiará las actividades (García, Prieto, & Santos, 1994). Estas actividades deben garantizar oportunidades de aprendizaje equitativas al alumnado, para lo cual el uso de espacios de trabajo hace precisamente que se ofrezcan distintas perspectivas para abordar un mismo bloque temático (Halbach, 2008).

En este sentido, se entiende tarea como aquella actividad aislada o secuencial que compone un proyecto o una unidad didáctica, con una extensión y temporalización reducida y que responde a un único objetivo (Casquero Pérez, 2004). Según D. Nunan (2002) y delimitando más la acepción al contexto de la didáctica de lenguas extranjeras, se define tarea como las distintas partes del trabajo en clase que ayudan a los estudiantes a que comprendan, interioricen, y se comuniquen en la lengua meta prestando mayor atención al significado que a la forma. Por último, destacaría las características que J. Zanón (1990) atribuye al término tarea: debe tener su origen y objetivo últimos en la vida real, y debe permitir abordarla en el aula como parte de una unidad didáctica que esté diseñada para el aprendizaje de la lengua, con unos objetivos, contenidos, estructura y secuenciación específica. De la enumeración de las características anteriores, se deriva una de las principales peculiaridades de esta metodología, que es el diseño de unidades didácticas.

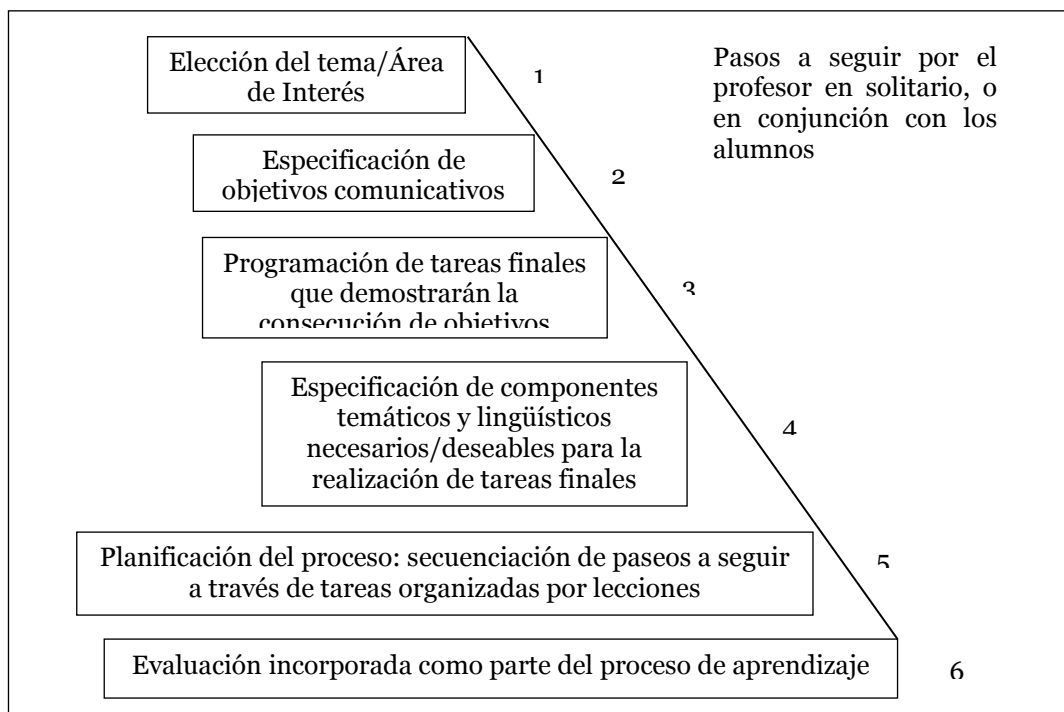
A la hora de diseñar la unidad, se han de tener en cuenta los siguientes aspectos (Verdú, Roca, & Valcárcel, 1990):

- Análisis de las necesidades de los aprendices: las tareas o actividades son significativas para el alumno, y se han de elegir siguiendo criterios de importancia, familiaridad, aplicación, etc.
- Definición del contenido curricular: una vez se analizan las necesidades, se selecciona el tema, y se acotará por tareas.

- Organización de oportunidades equitativas para la adquisición y mejora de la lengua extranjera: algo que a efectos de este TFG se vería puesto en práctica en los distintos espacios inteligentes.
- Las tareas en sí mismas sirven como instrumento de evaluación: la habilidad y destreza para resolver las tareas propuestas facilitará la evaluación de las mismas.

En base a lo anterior, el personal docente será el encargado de planificar las tareas que hagan posible desarrollar las capacidades de resolución de las mismas y la propia comunicación, mientras que los alumnos, siempre y cuando se sientan motivados, pondrán en marcha distintas estrategias para abordar y completar la tarea propuesta, lo que se conoce como *learning by doing* (Zanón & Zanón, 2014). Las actividades deberán girar alrededor de temas que resulten atractivos, además de trabajar contenidos acordes con la programación general de curso (López Téllez, 2001) que era uno de los aspectos vertebradores de esta propuesta.

Por lo tanto, a la hora de planificar una unidad didáctica en la enseñanza del lenguaje mediante tareas se tendrán en cuenta los pasos que se resumen en este cuadro (Estaire & Zanón, 2014):



*Figura 1:* Marco para la programación de una unidad didáctica a través de tareas (integrando objetivos, contenidos, metodología y evaluación) Información tomada de: El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. (Estaire, Z; Zanón, J, 2014)

El profesorado de lengua inglesa será el encargado de explicar las actividades, para que los educandos puedan después desarrollar las actividades haciendo gala de su autonomía. La mejor manera que el docente tiene de garantizar que entiendan lo que se les explica será utilizando un modelo de discurso en el que el ritmo, la repetición, la utilización de gestos, el lenguaje no verbal, la entonación y el énfasis haga más fácil la comprensión del mensaje (Moya, A; Albentosa, 2003).

### 2.3. TRABAJO POR RINCONES

Antes de presentar la propuesta de unidad didáctica, convendría dedicar un breve espacio a la justificación del uso de rincones o espacios en el aula para abordar las tareas. Dada la preocupación por atender a la diversidad del alumnado, se hace necesario llevar a cabo una metodología de aula que permita responder a las necesidades y capacidades de cada alumno/a. El hecho de trabajar por espacios o rincones, hace posible la individualización del método de enseñanza, comprendiendo al individuo como ser único al que hay que ofrecer una educación integral y al que proponer actividades que se acomoden a sus características personales (Morote & Labrador, 2004). Es decir, la organización del aula por rincones es una estrategia para ofrecer una variedad de actividades, integradoras entre sí, que permita a cada educando construir su propio conocimiento y hacerlo tareas diversas, entre las que el juego ocupa un lugar determinante (Moreno & et al, 2017).

A partir de la creación de estos rincones de trabajo y haciendo gala de su autonomía, el alumnado es capaz de poner en práctica técnicas y estrategias de aprendizaje para enfrentarse a problemas y resolverlos, lo que hace que tomen conciencia de sus propios progresos y favorece que desarrollen una actitud crítica ante la manera de superar dificultades. De hecho, como parte del proceso de evaluación, es recomendable que además de la labor de control y supervisión del docente, los niños y niñas también valoren su propio trabajo a través de, por ejemplo, un póster en el que coloquen *gomets* o emoticonos. Así, se favorece la autoevaluación y pueden llevar un control sobre qué rincón han hecho y cuáles les queda por hacer (A. I. Fernández, 2009). Estos espacios permiten además evaluar aspectos como las relaciones socio-afectivas, respeto a las normas, su nivel de autonomía y conocimientos, etc.

Esta metodología tiene multitud de ventajas para los colegiales, de entre las cuales cabe destacar (Navarro, 2010) el favorecer la autonomía y el aprendizaje significativo (a través de tareas que llevan implícitas nociones espacio-temporales, numéricas, lingüísticas, etc.) o potenciar la creatividad y las relaciones sociales.

La organización de rincones en el aula respondería a la identificación de espacios por áreas de conocimiento específicas (Moreno & et al, 2017). Si bien es cierto que existe una amplia variedad de rincones, los más representativos a efectos de este TFG serían (Fernández, 2009):

- Zona de asamblea: suele ser el espacio más amplio y el que ofrece mayores posibilidades. Como su propio nombre indica, se utiliza para llevar a cabo asambleas y sirve como punto de encuentro. Puede utilizarse para explicaciones o cantar, jugar y contar cuentos.
- Rincón de construcciones: a partir de actividades de construcción, los pupilos son capaces de abordar tareas que llevan implícitas nociones espaciales y matemáticas.
- Rincón del juego simbólico: este espacio es fundamental en el aula ya que permite representar situaciones de la vida cotidiana asumiendo roles y favorece las habilidades comunicativas. Se trata de un actividad libre, que puede girar sobre un tema o contenido.
- Rincón de la expresión plástica: este espacio busca favorecer la creatividad a partir de la manipulación y la expresión libre, mediante la utilización de material variado.
- Rincón de la naturaleza viva: se trata de ofrecer al alumnado un espacio en el que puedan observar y reflexionar sobre el entorno, animales y plantas, y en el que se favorezca el respeto por el medio ambiente. Se anima a llenarlo también con algunas plantas y vegetales que los educandos puedan cuidar, y observar cómo crecen o van cambiando.
- Rincón de la lógico-matemática: en este espacio el alumnado llevará a cabo actividades relacionadas con la clasificación, seriación o el conteo; en definitiva, tareas que favorezcan el pensamiento lógico-matemático.
- Rincón de la expresión lingüística: este espacio debe prestarse para trabajar tanto de forma individual como colectiva; a efectos de este TFG, y teniendo en cuenta la edad del grupo al que va dirigida esta propuesta, la lectura de la imagen o prelectura y la iniciación al grafismo y la escritura serán dos de las tareas más relevantes.

- Rincón de la biblioteca: es importante que este espacio tenga la importancia que se merece en el aula, ya que podremos desde edades tempranas potenciar su gusto por la lectura.

La organización del aula por rincones está íntimamente relacionada con las inteligencias descritas por Gardner. Hay especialistas que defienden que pese a la flexibilidad y variedad que ofrece esta estrategia a la hora de programar tareas, tienen que tener un espacio fijo en el aula que esté bien delimitado y resulte fácil de identificar (Caler, 2009), ya sea por rótulo, color, etc. Es necesario que a la hora de estructurar los espacios, el personal docente tenga en cuenta que cada uno de los rincones se adecúe a las áreas y/o conocimientos contemplados en la programación anual de curso y que la sesión permita al alumnado trabajar en cada uno de los espacios propuestos, por lo que pese a la variedad de rincones enumeradas anteriormente, lo ideal sería seleccionar cuatro o cinco por sesión de trabajo (Fernández, 2009). La fórmula más adecuada para garantizar que todo el grupo-clase tenga la oportunidad de trabajar en cada uno de los espacios será rotando en pequeños grupos, con lo que el número de alumnos y alumnas por espacio no debe superar los cinco o seis (Navarro, 2010).

Para abordar el tema propuesto, que en el caso de este TFG tiene como bloque de contenidos los animales domésticos y salvajes, se propondrán tareas que se ubicarán en rincones coincidentes con las inteligencias propuestas por H. Gardner

### **3. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA**

La propuesta de intervención está destinada a una de las aulas del primer curso del segundo ciclo de educación infantil en un centro educativo de la ciudad de Burgos, en la que hay 25 alumnos, de los cuales 11 son niñas y 14 son niños. Ninguno presenta necesidades educativas especiales (NEE). Se trata de un colegio concertado y bilingüe, que oferta desde el segundo ciclo de educación infantil a Bachillerato.

Antes de entrar a pormenorizar la unidad didáctica cabe destacar y explicar en detalle que esta propuesta se fundamenta en la propia metodología del centro y en su propia programación de curso, para evitar interferir en la marcha del aula y el día a día del alumnado.

El centro de referencia a efectos de este TFG está en proceso de implementación de un cambio metodológico basado precisamente en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. En las aulas de infantil, se empiezan a reconocer espacios de trabajo, coincidentes con algunas de las inteligencias múltiples. Parte de estos espacios son fijos y otros pueden variar según las necesidades de cada jornada/sesión.

En este caso trabajaremos con un grupo de 3-4 años. En esta aula los espacios inteligentes están perfectamente delimitados.



Los niños ya no tienen asignados un sitio fijo. Se trabaja en asamblea a primera hora de la mañana y de la tarde para la rutina de acogida y la explicación de contenidos, y después se plantean tareas y actividades para llevar a cabo en los distintos espacios, a partir de un bloque específico de contenidos. Para ello, el grupo-clase está distribuido en cinco grupos de cinco alumnos/as, identificados por un animal, y van rotando por los espacios a lo largo del día.



El grupo-clase se mueve perfectamente en los espacios y trabaja de manera autónoma. Después de la explicación, saben qué tienen que hacer en cada espacio. El personal docente tiene una labor de supervisión y apoyo una vez comienzan a trabajar en ellos. Por lo tanto, en el tiempo de asamblea se abordarán los contenidos que después se trabajaran por inteligencias en los espacios.

Este TFG plantea trabajar los contenidos de la programación de curso también en la lengua inglesa utilizando distintos recursos pero siempre basándonos en la metodología del enfoque temático, con la que propondremos distintas actividades y tareas en cada uno de los espacios.

Para poder lograr el máximo rendimiento y aprendizaje por parte de los alumnos, redistribuiremos al alumnado en grupos distintos, cerciorándonos de que sean grupos heterogéneos dentro de la homogeneidad; es decir, cada uno de los cinco grupos, identificados por su animal (*rhinos, zebras, sheep, monkeys and tigers*) está compuesto por cinco niños/as. A partir de una evaluación inicial (Véase anexo 3) basada en la observación, evaluación de contenidos previos adquiridos y participación, se redistribuirán los grupos intentando garantizar que sean grupos heterogéneos pero lo más homogéneos posibles entre sí. En otras palabras, alumnos/as que destaquen en lengua inglesa, con otros participativos, con otros retraídos o de menor nivel, para favorecer la interacción y el enriquecimiento mutuo.

## **4. PROPUESTA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA**

---

### **4.1. TÍTULO DE LA UNIDAD**

*Let's learn about animals!*

### **4.2. PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA**

El enfoque temático de esta unidad didáctica gira en torno al mundo animal: animales domésticos y salvajes, dentro del área del conocimiento de entorno, de la Orden ECI/3690/2007, del 19 de diciembre, por la que se establece el currículo que regula la ordenación de la educación infantil.

Estará dirigida a alumnos de 1º del segundo ciclo de educación infantil (3-4 años). Para trabajar estos contenidos haremos uso de la distribución del aula en espacios inteligentes. Como viésemos en el marco teórico, los niños entienden el conocimiento como un todo, con lo que abordaremos la materia dándola un enfoque distinto con cada una de las tareas que se propondrá en cada espacio, de tal manera que los niños irán cambiando de actividad por grupos.



El motivo por el que se ha seleccionado este tema es porque el mundo animal resulta motivador para el alumnado. Desde antes de llegar al segundo ciclo de infantil, ya están familiarizados con ciertos animales, realizan onomatopeyas, y les resulta un tema muy atractivo.

### 4.3. COMPETENCIAS Y OBJETIVOS

Trabajando a partir de esta metodología y enfoques, trabajaremos siete de las competencias, en base la normativa actual:

- Autonomía e iniciativa personal: la interacción con el medio hará que el alumnado vaya reforzando y construyendo el conocimiento de sí mismo, y favorecerá su capacidad de iniciativa propia.
- Competencia en comunicación lingüística: A partir de la interacción y las actividades que se propongan, el alumnado podrá hacer uso de las destrezas básicas del lenguaje para su edad.
- Competencia matemática: el alumnado podrá ir construyendo su pensamiento lógico a partir de actividades como el conteo, en actividades que se propongan, principalmente en el espacio lógico-matemático.
- Competencia social y ciudadana: gracias a las normas de convivencia en el aula y espacios como el interpersonal, podrán poner en práctica y desarrollar sus habilidades sociales.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: esta unidad didáctica pondrá al alumnado en contacto directo con elementos del mundo que les rodea, ayudándoles a interpretar la realidad.
- Competencia para aprender a aprender: el aprendizaje activo supone que trabajen de forma autónoma. De esta manera, en su día a día, podrán apoyarse en aprendizaje y experiencias previas para desarrollar y enfrentarse a nuevos conocimientos y situaciones.
- Competencia cultural y artística: entendiéndose como el acercamiento del alumnado al mundo que les rodea, y a la vez desarrollar su creatividad, algo que podremos trabajar en los distintos espacios, y a partir del juego simbólico.

En cuanto a los objetivos generales, recordemos que el fin último es el de promover el desarrollo de capacidades a partir de actividades dinámicas, desde la

interdisciplinariedad y transversalidad. Además, queremos ofrecer igualdad de oportunidades a nuestro alumnado, y favorecer el desarrollo integral del mismo.

En cuanto a los objetivos específicos de esta unidad didáctica, destacar los siguientes:

- Conocer la clasificación de animales: *wild and domestic animals*.
- Categorizar animales como domésticos y salvajes.
- Clasificar los animales atendiendo a sus características externas: *feathers, scales, hair*.
- Clasificar el entorno en el que viven: *farm, home, jungle*.
- Conocer el entorno en el que viven: *air, water, land*.

#### 4.4. CONTENIDOS

El objetivo de esta unidad didáctica es trabajar transversalmente los contenidos programados para el curso, en concreto, la unidad didáctica sobre animales en el aula, utilizando el inglés como lengua vehicular, de tal forma que no se imparta como una asignatura aislada del resto de materias, sino como la forma natural en la que se enseñan unos contenidos determinados.

Por lo tanto, a efectos de esta unidad didáctica, nos centraremos en los siguientes contenidos, a trabajar en cada una de las tres sesiones:

- *Domestic and wild animals*.
- *Domestic animals: farm or home*.
- *External features of animals: hair, feathers or scales*.
- *Living environment: air, water, land*.

#### 4.5. RECURSOS

Además del propio alumnado, y personal docente, necesitaremos los siguientes recursos materiales (Véase Anexo 2):

- Sirabún (Edelvives)
- PDI
- *Youtube*
- Puzle
- Cuentos
- Animales de juguetes
- Islas
- *Flashcards*
- Imanes



#### 4.6. CRONOGRAMA

La temporalización de esta unidad de didáctica será de una semana. Después de trabajar los contenidos de manera conjunta en asamblea, se explicarán las actividades a llevar a cabo en cada espacio, y se iniciará la rotación.

La duración media de rotación por espacio es de unos 10-15 minutos. Se llevó a cabo en durante la semana del 26 al 30 de marzo (segundo trimestre), en cinco sesiones. A modo de ejemplo, quedan reflejadas en tres de estas sesiones para la facilitar en el entendimiento de la metodología.

#### 4.7. ACTIVIDADES

SESIÓN 1: “Our best mates”			
Descripción / Contenido		Objetivos específicos	
<p><b>Animales domésticos</b> A partir de <i>flashcards</i>, trabajaremos los contenidos para poder abordar las tareas de los espacios. Después veremos todos juntos el vídeo musical, y trabajaremos ese vocabulario también.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer algunos de los animales domésticos.</li> <li>• Reconocer los animales domésticos vistos.</li> <li>• Atender a sus características exteriores (<i>feathers, scales, hair</i>).</li> <li>• Potenciar la capacidad de escucha.</li> <li>• Animar a la producción oral.</li> </ul>	
Espacios			
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Grafomotricidad:</b> trazo semicircular hacia abajo.</li> <li>• Además, trabajaremos algunos de los <b>animales domésticos</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecer la motricidad fina.</li> <li>• Trabajar el trazo semicircular hacia abajo.</li> <li>• Conocer mejor los animales domésticos.</li> <li>• Reconocer y nombrar los animales.</li> </ul>
	 <p>Fuente: <a href="https://www.dideco.es/producto/domino-granja/">https://www.dideco.es/producto/domino-granja/</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jugarán con el <b>dominó</b> para potenciar el <b>razonamiento</b> y la <b>seriación, ya que en los extremos habrá animales domésticos</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potenciar el razonamiento lógico.</li> <li>• Fortalecer las nociones de seriación.</li> <li>• Nombrar los animales y elementos del dominó.</li> </ul>
	 <p>Fuente: <a href="https://youtu.be/FUGQUFZ3pzw">https://youtu.be/FUGQUFZ3pzw</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canción: <b>Old McDonald had a farm.</b> <a href="https://youtu.be/FUGQUFZ3pzw">https://youtu.be/FUGQUFZ3pzw</a></li> <li>• Animales domésticos (de granja) – <i>cow, sheep, chicken, duck, horse, rooster.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potenciar la comprensión oral.</li> <li>• Reconocer e imitar los animales domésticos.</li> <li>• Nombrar los animales domésticos que vayan apareciendo.</li> <li>• Describir características: <i>scales, feathers, hair.</i></li> </ul>
	<p><b>Mi mascota</b></p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear su propia colección de animales domésticos.</li> <li>• Reconocer el animal y darle nombre</li> <li>• Describir características: <i>scales, feathers, hair.</i></li> </ul>

	 <p>Fuente:  <a href="http://www.elsenorglobo.com/lilliputiens-granja-animales.html">http://www.elsenorglobo.com/lilliputiens-granja-animales.html</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Animales de granja.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar el juego.</li> <li>• Trabajar el vocabulario de la granja: <i>farm, farmer, cow, sheep, chicken, duck, horse, rooster.</i></li> </ul>
---	---	---	---

A continuación, paso a explicar en detalle cada una de las actividades propuestas para esta primera sesión “*Our best mates*”.

Antes de comenzar a trabajar en los espacios, en asamblea, explicaremos los contenidos que abordaremos a lo largo del día. Es importante adelantar que todo se explicará íntegramente en inglés, y que se utilizará un ritmo pausado y una entonación que pudiera llegar a resultar hasta exagerada además de gestos, para facilitar la comprensión en todo momento.

- *I'll explain to you what we'll see today. Today we'll work on animals, but we'll work on a specific kind of animals: domestic animals.*

*These animals are those that live with humans, and they can become our best friends!*

*This is Travis, it's my dog, and best friend!*



*Which other animals can live with us? Do they have hair, scales or feathers?*



Fuente: <https://youtu.be/FUGQUFZ3pzw>

*This is Old Mc'Donald, and he has a farm.*

*Which animals can we find in a farm and what noise do they make? Do they have hair, scales or feathers?*

Ejemplos de vocabulario a trabajar a partir de *flashcards: farm, farmer, cow, sheep, chicken, duck, horse, rooster.*

A continuación, se detallan las actividades de cada espacio:

		<p>En esta actividad trabajaremos la psicomotricidad fina, coordinación óculo-manual, y el trazo semicircular hacia abajo. En la lámina como parte de los contenidos, se puede ver cómo cada personaje tiene una mascota. Trabajando el trazo llevarán a cada personaje a su animal doméstico, que tendrán que identificar, y del que tendrán que comentar sus características externas.</p>
	 <p>Fuente: <a href="https://www.dideco.es/producto/domino-granja/">https://www.dideco.es/producto/domino-granja/</a></p>	<p>Esta actividad consiste en el razonamiento lógico y seriación. Se trata de un dominó con motivos de animales domésticos y de granja. Los niños tendrán que ir diciendo el nombre del animal/ficha que tienen que seguir.</p>
	 <p>Fuente: <a href="https://youtu.be/FUGQUFZ3pzw">https://youtu.be/FUGQUFZ3pzw</a></p>	<p>En este espacio, los niños trabajarán la canción <i>Old McDonald had a farm</i>. Visionarán y escucharán la canción, y podrán conocer los animales, e imitar los sonidos que hacen.</p>
	<p><b>This is my pet</b></p>	<p>Cada componente del grupo, tendrá que elegir su mascota de la colección de cartas de animales domésticos. Cuando la maestra vaya pasando por su espacio cada componente del grupo le dirá qué animal ha escogido, y se le preguntará por sus características externas.</p>
	 <p>Fuente: <a href="http://www.elsenorglobo.com/lliputiens-granja-animales.html">http://www.elsenorglobo.com/lliputiens-granja-animales.html</a></p>	<p>En este espacio los niños jugarán con la granja de juguete de la clase. Cuando la maestra pase por el espacio les preguntará por los animales, granjero, y características externas. ie: <i>What animal is this? Does it have hair or feathers? Do you know which noise does it make?</i></p>









SESIÓN 2: “Wild and free”			
Descripción / Contenido		Objetivos específicos	
<p><b>Animales salvajes</b> A partir de <i>flashcards</i>, trabajaremos los contenidos para poder abordar las tareas de los espacios.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer algunos de los animales salvajes.</li> <li>• Reconocer los animales salvajes vistos.</li> <li>• Atender a sus características exteriores (<i>feathers, scales, hair</i>).</li> <li>• Potenciar la capacidad de escucha.</li> <li>• Animar a la producción oral.</li> </ul>	
Espacios			
	 Fuente: <a href="https://www.publishersweekly.com/978-1-56458-550-9">https://www.publishersweekly.com/978-1-56458-550-9</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Lectura:</b> Wild animals</li> </ul> <p>Libro de imágenes sobre animales salvajes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar la lectura a partir de un libro de imágenes.</li> <li>• Reconocer los animales salvajes que aparecen.</li> <li>• Clasificar esos animales en base a sus características exteriores (<i>feathers, scales, hair</i>) y colores.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Figuras geométricas, tamaño y color.</li> <li>• Tendrán que reproducir las plantillas dadas a partir de figuras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar las figuras necesarias para reproducir la plantilla atendiendo a distintas características.</li> <li>• Reconocer el color.</li> <li>• Reconocer y nombrar el animal que resulta.</li> </ul>
	<p><b>Puzzle de animales</b></p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar el trabajo en equipo.</li> <li>• Construir el puzzle a partir de las piezas.</li> <li>• Reconocer los animales.</li> <li>• Atender a sus características externas (<i>feathers, scales, hair</i>)</li> </ul>
		<p><b>Where do they live?</b> Colocar los imanes de animales salvajes en el entorno que corresponda (<i>water, air, soil</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer la asociación animal-entorno.</li> <li>• Reconocer los animales.</li> <li>• Atender a sus características externas (<i>feathers, scales, hair</i>)</li> </ul>
	 Fuente: <a href="http://www.eneso.es/categoría/motricidad-gruesa">http://www.eneso.es/categoría/motricidad-gruesa</a>	<p><b>In the jungle!</b></p> <p>Los niños tendrán que cruzar el río de piedra en piedra sin caerse al agua, que estará lleno de cocodrilos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar el equilibrio</li> <li>• Respetar el turno de los compañeros.</li> <li>• Fomentar el juego simbólico.</li> </ul>

Para esta segunda sesión, trabajaremos los animales salvajes. Antes de comenzar a trabajar en los espacios, en asamblea, explicaremos los contenidos que abordaremos a lo largo del día. A la hora de abordar la explicación grupal, se seguirán los mismos parámetros explicados en la Sesión 1, en cuanto a ritmo y entonación:

- *Today we'll continue talking about animals, but today we'll work on a different kind animal: wild animals, so...what if I do like this (roar)? Which animal is it?*  
*The tiger is a wild animal, they don't like that much humans, they prefer to live wild and free, with their families and friends, but away from humans.*  
*Let's go on a safari, what animals could we find and see?* Ayudándonos de *flashcards* y libro de imágenes, iremos viendo e imitando los animales que podamos, ie: *tiger, zebra, lion, elephant, rhinos, giraffes, crocodiles, snakes.*

Después, pasaríamos a explicar las actividades, y los alumnos empezaría a rotar en los espacios. A continuación, se detallan las actividades de cada espacio:

 <p>LINGÜÍSTICA</p>	 <p>Fuente:  <a href="https://www.publishersweekly.com/978-1-56458-550-9">https://www.publishersweekly.com/978-1-56458-550-9</a></p>	<p>Después de haber leído en común este libro, el espacio de lingüística servirá para afianzar contenidos, de tal manera que cada grupo podrá ir leyendo el libro e imitando al animal que aparezca siempre que sea posible.                  Cuando la maestra pase por este espacio podrá preguntar por animales que haya en el libro para ver si los van reconociendo.</p>
 <p>MATEMÁTICA</p>		<p>En este espacio trabajarán los animales a partir de figuras geométricas. A partir de plantillas que contienen dibujos de animales salvajes elaborados con figuras geométricas, tendrán que construir los dibujos a partir de figuras. Los componentes deberán saber reconocer qué animales son, y qué figuras necesitan para construir el dibujo.</p>
 <p>INTERPERSONAL</p>		<p><b>Puzle de animales</b>                  En este espacio tendrán que hacer dos cosas: por un lado, y entre todos, clasificar los dos puzles distintos que hay a partir de los círculos y cuadrados que se dibujan en la parte posterior de los puzles.                  Después podrán distribuirse en los dos puzles y construirlos entre dos o tres.</p>
 <p>NATURALISTA</p>		<p>Esta lámina nos permitirá trabajar el hábitat de los animales salvajes, <i>where can we usually find them? in the air, in the water or on the land?</i>                  Se les dará imanes con el dibujo de animals y podrán ir colocando cada animal en su entorno, animales que tendrán que reconocer, y de los que tendrán que identificar sus características externas (<i>feathers, hair, scales</i>)</p>
 <p>GINÁSTICA</p>	 <p>Fuente:  <a href="http://www.eneso.es/categoría/motricidad-gruesa">http://www.eneso.es/categoría/motricidad-gruesa</a></p>	<p><b>In the jungle!</b> En este espacio trabajaremos la motricidad gruesa, el equilibrio, y el juego simbólico.                  Colocaremos las islas en forma de zigzag, y les explicaremos a los niños que debemos cruzar el río, pasando de piedra a piedra, sin caerse, ya que el río está lleno de cocodrilos hambrientos.                   ie: <i>we need to cross the river, but look! There are loads of crocodiles in there. Be careful, they look really hungry, we should step rock by rock to get to the other side!</i></p>

SESIÓN 3: “All together is much better”		
Descripción / Contenido		Objetivos específicos
<p><b>Repaso de contenidos: Animales domésticos y salvajes</b> A partir de <i>flashcards</i>, y canciones, repasaremos los contenidos para poder abordar las tareas de los espacios.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer los animales domésticos y salvajes.</li> <li>• Distinguir los animales domésticos de los salvajes.</li> <li>• Atender a sus características exteriores (feathers, scales, hair).</li> <li>• Potenciar la capacidad de escucha.</li> <li>• Animar a la producción oral.</li> </ul>
Espacios		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Grafomotricidad:</b> trazo semicircular hacia abajo.</li> <li>• Además, trabajaremos algunos de los animales domésticos y salvajes.</li> </ul>
		<p><b>Counting animals</b></p> <p>Animales domésticos y salvajes, y conteo.</p> <p>A partir de cartones como éstos, tendrán que ser capaces de determinar cuántos animales hay de cada tipo.</p>
	 <p>Fuente: <a href="https://youtu.be/PivDOQH1RQo">https://youtu.be/PivDOQH1RQo</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canción: <b>Animals went in two by two</b> <a href="https://youtu.be/PivDOQH1RQo">https://youtu.be/PivDOQH1RQo</a></li> <li>• Números, y animales domésticos y salvajes</li> </ul>
	 <p>Fuente: <a href="http://penitenciasyretos.blogspot.com/2015/03/penitencias-de-imitacion-de-animales.html">http://penitenciasyretos.blogspot.com/2015/03/penitencias-de-imitacion-de-animales.html</a></p>	<p><b>Who am I?</b></p> <p>Uno de los integrantes tendrá que imitar a un animal, y el resto de los miembros del equipo tendrán que averiguarlo.</p>

Para esta última sesión trabajaremos, a modo de clausura y resumen, los animales domésticos y salvajes de manera conjunta. Antes de comenzar a trabajar en los espacios, repasaremos en asamblea los contenidos abordados durante las dos sesiones anteriores. A la hora de abordar la explicación grupal, se seguirán los mismos parámetros explicados en las Sesión 1 y 2, en cuanto a ritmo y entonación:











- *Today we'll continue working on animals. If you remember, this week we were talking about animals. Who remembers which kinds of animals are? If I say this is a cat, which kind of animal is it? If I say, this is a rhino, which kind of animal is it? (Await answers).*

*So today we will play with them all at our different spaces! But first, let's review what we've seen.*

Revisaremos los animales que hemos ido viendo durante las sesiones anteriores, solo que esta vez estarán mezclados, y no tendrán solo que identificarlos, sino distinguir si son domésticos o salvajes, y clasificarlos según sus características externas.

Después, pasaríamos a explicar las actividades que tendrán que llevar a cabo en los espacios, y los alumnos empezarán a rotar. A continuación, se detallan las actividades de cada espacio:

		<p>En esta actividad trabajaremos la psicomotricidad fina, coordinación óculo-manual, y el trazo semicircular hacia arriba.</p> <p>En la hoja de trabajo, se puede ver cómo se presentan tres animales, de los cuales dos son domésticos y uno salvajes, de los que se hace una ampliación a sus características externas. El alumnado tendrá que identificar el animal, si es doméstico o salvaje y características externas/color.</p>
		<p><b>Counting animals:</b> En este caso tendrán que poner en marcha sus habilidades para el conteo, y asociar el número con la cantidad, marcando la cantidad correcta con una pinza de ropa.</p> <p>Tendrán además que reconocer los animales, distinguir si son animales domésticos y salvajes y reconocer sus características externas.</p> <p>La maestra revisará si las respuestas son correctas, y revisará con ellos los criterios anteriores.</p>

	 <p>Fuente:  <a href="https://youtu.be/PivDOQH1RQo">https://youtu.be/PivDOQH1RQo</a></p>	<p><b>Sing along - Animals went in two by two</b></p> <p>Con esta canción repasarán animales domésticos y salvajes, además de los números.</p> <p>Podrán ver la canción tantas veces quieran, para cantar, contar, reconocer animales, características, etc.</p> <p>La maestra revisará con ellos los números, animales que vayan apareciendo, y les preguntará sobre si son animales salvajes o domésticos, y sus características externas.</p>
	 <p>Fuente:  <a href="http://penitenciasyretos.blogspot.com.es/2015/03/penitencias-de-imitacion-de-animales.html">http://penitenciasyretos.blogspot.com.es/2015/03/penitencias-de-imitacion-de-animales.html</a></p>	<p><b>Who am I?</b> En este espacio, uno de los integrantes del grupo tendrá que salir delante de los demás, e imitar al animal que quiera, de tal manera que los demás averigüen qué animal está imitando, ya sea doméstico o salvaje.</p>

#### 4.8. DISEÑO DE LA EVALUACIÓN

Tal y como se adelantaba, a la hora de evaluar distinguiremos tres momentos diferenciados, una evaluación inicial, una continua o formativa, y una final. El proceso de evaluación en educación infantil ha de ser un proceso continuo, basado en la observación y en el progreso del alumnado. En caso de detectar algún tipo de problema en el aprendizaje de algún/a alumno/a, se tomarán las medidas oportunas, y se pondrá en conocimiento del equipo pedagógico para garantizar la atención a la diversidad. En este caso concreto, no se detectó ningún problema en el grupo-clase.

En cuanto a la evaluación inicial, a nuestra llegada al aula, trabajaremos con los contenidos abordados a lo largo del curso para evaluar el nivel del que partimos, así como la participación de alumnado en las actividades propuestas.

Posteriormente, nuestra herramienta de trabajo para la fase de evaluación formativa será la observación. Al trabajar en grupos y espacios, esto nos permitirá observar con mayor detenimiento a cada uno de los integrantes de cada grupo, y facilitará nuestra labor de apoyo y atención.

Por último, se llevará a cabo una evaluación final, en la que se evaluarán los contenidos adquiridos a partir de los objetivos propuestos y los criterios seleccionados (Para información precisa acerca de las herramientas de evaluación inicial, continua y final, véase Anexo 3).

Además, plantearemos una evaluación adicional, en este caso para que sea el alumnado quien evalúe la unidad didáctica planteada, y el papel del docente durante la misma (Véase Anexo 4). Esta herramienta nos ayudará a realizar una autoevaluación y modificar contenidos o nuestra manera de trabajar para el futuro (recursos, temporalización, actividades, etc.).

## 5. CONCLUSIONES

---

El objetivo principal de este TFG era el de diseñar una unidad didáctica para trabajar la enseñanza del inglés como lengua vehicular en espacios de trabajo coincidentes con la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, a partir de un enfoque por tareas o temático concreto, en este caso, los animales domésticos/salvajes. Con el fin de lograr este objetivo, se plantearon cuatro objetivos específicos, los cuales se enumeran a continuación y se analiza la consecución de cada uno de ellos.

El primer objetivo que se planteaba era el de abordar el aprendizaje de inglés como segunda lengua de manera transdisciplinar, y evitar así la enseñanza del inglés de manera aislada. El trabajo de investigación llevado a cabo en el marco teórico, ha permitido repasar distintas metodologías que pretenden acabar con la fragmentación que se da en cuanto a contenidos y didáctica del inglés. Resulta enriquecedor aprender sobre las distintas metodologías y conocer en profundidad sus características y diferencias, e indagar sobre la adecuación de la cada una de ellas a distintas etapas educativas. Además, se ha podido constatar cómo es posible utilizar el inglés como lengua vehicular en el aula de infantil, lo que hace que el alumnado vaya integrando el idioma de manera totalmente natural y pueda hacerlo además jugando, uno de los aspectos de mayor importancia en educación infantil.

El segundo objetivo era el de aprender jugando a partir de espacios de trabajo, coincidentes con las inteligencias múltiples propuestas por Howard Gardner. Una de las cosas que más puede llegar a reconfortar al docente es poder hablar con los niños y niñas y ver cómo precisamente perciben el proceso de enseñanza-aprendizaje como un

juego. Realmente se divierten aprendiendo. Los niños reconocen y llaman a los espacios por sus nombres, y son realmente autónomos y protagonistas de su propio aprendizaje. Además, al integrar el inglés como lengua vehicular en el aula, ha hecho de dejar de ver el idioma como algo aislado.

El tercer objetivo que se enumeraba era el de utilizar el enfoque temático o por tareas como metodología de trabajo. Este TFG planteaba tres ejes centrales, por un lado romper esa fragmentación de la disciplina del inglés y trabajarlo de manera transversal, por otro la atención a la diversidad a partir del uso de las inteligencias múltiples y por último el enfoque temático o por tareas. Se ha elegido un tema de la programación, siendo este los animales domésticos y salvajes, y se ha llevado al aula de inglés proponiendo tareas por espacios o rincones, y el estudio de cómo hacerlo posible ha sido gracias a la investigación del marco teórico.

Por último, conseguir que los niños perciban el aprendizaje del inglés como parte del propio funcionamiento de clase. Al haber trabajado transversalmente los contenidos de la programación en inglés, los niños han trabajado el bloque temático de manera totalmente natural, y han adquirido el vocabulario propuesto de manera inconsciente, a partir del juego y el uso de los espacios.

En conclusión, se puede ver cómo el conjunto del grupo-clase ha sido capaz de integrar los contenidos de la unidad propuesta, y ha logrado los objetivos propuestos por la misma también, lo que en definitiva supone una herramienta motivacional realmente importante para el personal docente, así como el simple hecho de verles disfrutar de cada actividad.

## **6. CONSIDERACIONES FINALES**

---

Gracias a la elaboración de este trabajo de fin de grado, he podido no solo profundizar en metodologías y teorías pedagógicas de suma importancia en el panorama educativo actual, sino verlas funcionar a pleno rendimiento de manera satisfactoria gracias a los dos periodos de prácticas en el centro asignado. Es aquí donde me gustaría hacer una breve mención a mi experiencia. Las prácticas son sin lugar a dudas una experiencia única para enfrentarse a la realidad del aula ya como maestra y llevar a la práctica y contextualizar muchas de las materias y competencias adquiridas, aunando teoría y

práctica. He aprendido a programar y adecuar actividades a un grupo-clase en base a sus peculiaridades y capacidades. He tenido la oportunidad de aprender cómo transformar los imprevistos en oportunidades, y en definitiva, he podido comprobar cuánto me gusta esta profesión y las ganas que tengo de hacer de ella mi medio de vida. Aún me queda muchísimo por aprender, pero estando allí pude comprobar que las dificultades que había tenido que superar o los sacrificios que hubiese tenido que hacer estos años habían valido la pena por compartir esos meses con esos niños y con esa maestra de vocación, vocación en mayúsculas. Sé cuál es mi lugar, y eso es algo que me ha llevado tiempo descubrir, y que no todo el mundo puede decir; es todo un privilegio.

Este trabajo fin de grado no ha sido algo fácil pero he podido corroborar que la pasión por lo que haces, la constancia y la perseverancia son valores humanos que valen la pena como persona y profesional. Seguramente con cada lectura de este TFG surgirían posibles mejoras, pero lo que puedo manifestar es que se ha llevado a cabo a base de esfuerzo y con la mayor rigurosidad posible.

A partir de ahora, mi obligación como maestra está en apostar por la formación continua y el crecimiento profesional, en mejorar aquellos aspectos que sean necesarios, y en velar siempre porque cada decisión sea por el bien de los alumnos. El docente debe estar siempre alerta y mantenerse informado de todo o que suceda en un sistema educativo que está siempre en constante cambio y que responde a las necesidades de una sociedad también cambiante. Nuestro reto es el de ofrecer oportunidades equitativas de aprendizaje a un alumnado de diversidad casi infinita, para lo cual el triángulo familia-escuela-sociedad cobra cada vez más importancia, y en el que las responsabilidades de cada uno parecen delegarse en las manos de los otros. Lo que al final es indudable es que los niños de hoy son los adultos del mañana, y debemos garantizar como docentes que hacemos todo lo que está en nuestra mano para tengan las herramientas para hacer de ese mañana, un futuro mucho mejor para todos.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Aparicio, Y. (2015). Tools of the Mind: Una vía para construir conocimiento y lenguaje a través del juego. *Revista Letral*, 0(15). <https://doi.org/10.30827/rl.voi15.4677>
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para educadores*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- Caler, R. (2009). Los rincones en Educación infantil. *Revista Digital Ciencia Y Didáctica*, (5), 33–38. Recuperado de: <https://bit.ly/2JBGOEA>
- Cantero García, V. (2011). La enseñanza de segundas lenguas a través de tareas: una propuesta didáctica para un 1ºESO bilingüe. *Tendencias Pedagógicas*, (17), 133–156. Recuperado de: <https://bit.ly/2kGY2VV>
- Carrillo, M. E., & López, A. (2014). La Teoría de las Inteligencias múltiples en la Enseñanza de las Lenguas. *Contextos Educativos*, 17(17), 79–89. Recuperado de: <https://bit.ly/2y4MMwe>
- Casquero Pérez, F. (2004). El enfoque por tareas en la enseñanza de lengua con fines específicos. *CVC*, (22), 191–197. Recuperado de: <https://bit.ly/2kKxt25>
- Chomsky, N., & Otero, C. P. (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Gedisa Editorial.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: content and language integrated learning*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Díaz, E. (2009). Estudio sobre las inteligencias Inter-e intrapersonales como instrumentos de desarrollo de las disposición a comunicarse en el aula. (Tesis doctoral). Departamento de Filología Inglesa. Universidad de Huelva. Huelva. Recuperado de: <https://bit.ly/2Le9PGF>
- Escamilla, A. (2011). Las competencias básicas en la programación de Educación infantil. *Padres Y Maestros*, (240), 24–27. Recuperado de <https://bit.ly/2xzf2a7>
- Escamilla, A. (2014). *Inteligencias múltiples: claves y propuestas para su desarrollo en el aula*. Barcelona. Graó.
- Estaire, S., & Zanón, J. (2014). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *CVC Antologías Didácticas*. Recuperado de: <https://bit.ly/2JqLIrb>
- Fernández, A. I. (2009). El trabajo por rincones en el aula de educación infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones. *Innovación Y Experiencias*

- Educativas*, (15), 1–8. Recuperado de: <https://bit.ly/2H9QLbc>
- Fernández, S., & Navarro, A. (2010). *Enfoque por tareas. Propuestas didácticas*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://bit.ly/2spPd7q>
- Fleta, T. (2006). Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela. *Encuentro*, (16), 51–62. Recuperado de: <https://bit.ly/2J7M9Tz>
- Fonseca Mora, M. (2007). Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español: los estilos cognitivos de aprendizaje. *Instituto Cervantes*. Recuperado de: <https://bit.ly/2kEx7Km>
- García, M., Prieto, C., & Santos, M. J. (1994). El enfoque por tareas en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera: una experiencia para la reflexión. *Comunicación, Lenguaje Y Educación*, (24), 71–78. Recuperado de: <https://bit.ly/2J6wow5>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind : the theory of multiple intelligences*. New York. Basic Books.
- Gil, N. (2000). Una experiencia del enfoque por tareas en la clase de lengua castellana y literatura. *Encuentro. Revista de Investigación E Innovación En La Clase de Idiomas*, 11, 127–140. Recuperado de: <https://bit.ly/2HDWPb1>
- Gutiérrez Ramírez, Maricel; Ariel Landeros, I. (2010). The importance of language in the global village context. *Horizontes Educativas*, 15(1), 95–107. Recuperado de: <https://bit.ly/2J86Oab>
- Halbach, A. (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de Primaria La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid View project English language and its accreditation in HE View project. *Revista de Educación*, (346), 455–466. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/28214365>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado Núm. 295, del 10 de diciembre de 2013.
- López Téllez, G. et al. (2001). *Metodología en la enseñanza del inglés*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <https://bit.ly/2JpbvzG>
- Lorenzo, F., Trujillo, F., & Vez, J. M. (2011). *Educación bilingüe : integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid. Síntesis.
- Marín, Jordi; Barlam, Ramón; Oliveres, C. (2011). Enseñar en la sociedad del conocimiento. Reflexiones desde el pupitre. *REIRE Revista d'Innovació I Recerca En Educació*, 4(2), 131–132. Recuperado de: <https://bit.ly/2JCZjID>

- Moreno, E., & et al. (2017). Los rincones como metodología de enseñanza en Educación infantil. *Publicaciones Didácticas*, (88), 359–365. Recuperado de: <https://bit.ly/2HFJ3VC>
- Morote, P., & Labrador, M. J. (2004). El marco de referencia europeo y la enseñanza comunicativa de segundas lenguas. *Glosas Didácticas*, 12, 17–28. Recuperado de: <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/02morote.pdf>
- Moya, A; Albentosa, J. (2003). *La enseñanza de la lengua extranjera en la Educación infantil*. Albacete: Colección Estudios. Recuperado de: <https://bit.ly/2xFYoau>
- Multilingüismo - EUROPA | Unión Europea. (n.d.). Recuperado de: <https://bit.ly/2svQDMR>
- Navarro, R. (2010). Los rincones en Educación infantil. *Revista Digital Para Profesionales de La Enseñanza*, (7), 1–9. Recuperado de: <https://bit.ly/2HDWHbK>
- 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 Núm. 5, del 05 de enero de 2008
- Piaget, J. (1999). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona. Crítica.
- Pons, V. (2013). Las inteligencias múltiples en los manuales de ELE. *Marco ELE*, (16). Recuperado de: <https://bit.ly/2snnpAE>
- Prabhu, N. S. (1990). There Is No Best Method-Why? *TESOL Quarterly*, 24(2), 161. Recuperado de: <https://doi.org/10.2307/3586897>
- Prieto, M. (2017). *El enfoque por tareas y la construcción del significado en la enseñanza bilingüe - AICLE: Un estudio sobre las competencias y las necesidades formativas del profesorado*. Universidad de Córdoba. Recuperado de: <https://bit.ly/2MjytqP>
- Rodgers, T. s., & Richards, J. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching* (5ª). Melbourne: Cambridge University Press.
- Sevilla Muñoz, M., Sevilla Muñoz, J., & Callejas Trejo, V. (2003). Propuesta de una Unidad Didáctica de Traducción Científico-Técnica Dirigida a Alumnos Universitarios. *Cuadernos de Tradução*, (12), 110–125. Recuperado de: <https://bit.ly/2kHZ7wK>
- Skehan, P. (2001). A cognitive approach to language learning. *Prospect*, 16(1), 78–81. Recuperado de: <https://bit.ly/2xyYlvg>
- Verdú, M., Roca, J., & Valcárcel, M. S. (1990). Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos. El enfoque por tareas. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, (8), 25–46. Recuperado de: <https://bit.ly/2sZllOM>



Vygotskiĭ, L. S. (Lev S., & Cole, M. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Harvard. Harvard University Press.

Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Cable*, (5), 19–28. Recuperado de: <https://bit.ly/2fiFbho>

## 8. BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

---

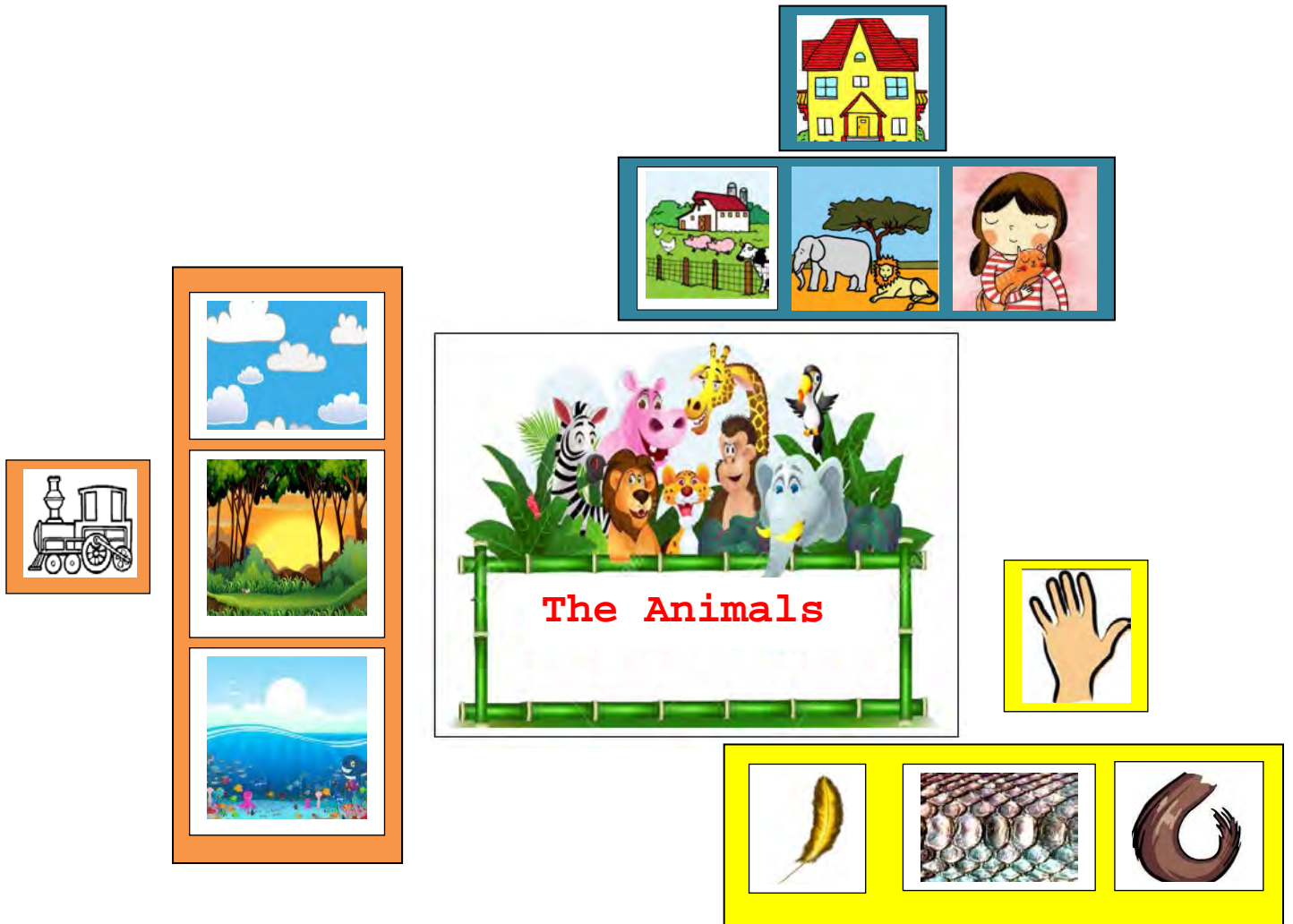
Castejón, J. L., González, C., Pablo Miñano, R. G., & Pérez, P. M. (2013). *Psicología de la educación*. ECU. Recuperado de: <https://bit.ly/2sF5Nj5>

Muñoz, O. (2014). Rincones en el aula de inglés. *Publicaciones Didácticas*, (45), 28–30. Retrieved from <https://bit.ly/2JA8eKK>

Gutiérrez Ramírez, Maricel; Ariel Landeros, I. (2010). The importance of language in the global village context. *Horizontes Educativos*, 15(1), 95–107. Recuperado de: <https://bit.ly/2J86Oab>

## Anexos

### ANEXO 1 – Mapa conceptual de la UD “Let’s Learn About Animals!”



## ANEXO 2 – Recursos de la Unidad Didáctica



Puzles para trabajar la clasificación, con el reverso diferente para ayudarles; después de montar los puzles, deberán ser capaces de reconocer si se trata de animales domésticos y salvajes, identificarlos siempre que sea posible, y atender a sus características externas. – Espacio Interpersonal

Tarjetones para practicar el conteo, además de reconocer si se trata de animales domésticos y salvajes, y características externas. – Espacio lógico matemática.



Plantillas para trabajar la identificación de animales, clasificación en domésticos y salvajes, y las figuras geométricas y colores. - Espacio lógico-matemática.

## ANEXO 3 – Criterios y Cuestionarios de Evaluación

### Evaluación inicial

Para ser capaces de evaluar los progresos de nuestros alumnos, es bueno que partamos de una base, que nos ayude a dejar reflejado cuál era nuestro punto de origen.

La **observación directa, el diálogo, las entrevistas** son piezas fundamentales de nuestro trabajo. Serán las herramientas que nos sirvan para valorar los avances, y llevar a cabo nuestra evaluación.

En base a los objetivos propuestos, podemos hacer este **formulario**, que utilizaremos **al principio, y al final de la unidad** para valorar el **progreso**.

<b>Nombre y Apellidos:</b>			
Muestra interés por la clase de inglés	EP	BS	MB
Participa en la canción de apertura	EP	BS	MB
Mantiene la atención durante la duración de la sesión (20-30 min)	EP	BS	MB
Participa en las actividades y juegos que se proponen	EP	BS	MB
Entiende las instrucciones que se dan	EP	BS	MB
Es capaz de decir el vocabulario y palabras adquiridas	EP	BS	MB
Ha adquirido el vocabulario de la familia: <i>mummy, daddy, baby, grandad, granny</i>	EP	BS	MB
Ha adquirido el vocabulario de alimentación: <i>hungry, thirsty</i> y vocabulario relacionado ( <i>banana, tomatos, apple, biscuits, cake, etc</i> )	EP	BS	MB
Ha adquirido el vocabulario del aula ( <i>book, teacher, door, chair, crayon, pencil</i> )	EP	BS	MB
Ha adquirido el vocabulario de la ropa de invierno ( <i>boots, coat, hat, scarf, trousers, etc</i> )	EP	BS	MB
Ha adquirido el vocabulario	EP	BS	MB
Muestra interés por las canciones que se proponen	EP	BS	MB

EP – En Proceso

BS – Bien Superado

MB – Muy Bien

### Evaluación Final

Al final de la unidad, utilizaremos el formulario anterior para hacer una valoración final y lo observado en clase para evaluar el progreso, y completaremos este formulario para entregar a los niños y sus familias.

<b>Nombre y Apellido:</b>	EP	BS	MB	Comentarios
<b>Contenidos conceptuales</b>				
Diferencia animales domésticos y salvajes				
Reconoce los animales que se le piden				
Relaciona las imágenes con el nombre del animal				
Identifica las características externas de los animales				
Conoce el entorno en el que viven y se desplazan los animales				
Distingue entre animales domésticos/granja y salvajes				
<b>Contenidos actitudinales</b>				
Ha participado en todas las actividades con ganas				
Respeto las normas de convivencia del aula				
Trabaja de manera autónoma				
Utiliza el vocabulario que conoce siempre que puede				
Ayuda al resto de los compañeros cuando lo necesitan				
Disfruta de las actividades que se proponen				
Mantiene la atención mientras trabaja en los espacios				




EP – En Proceso

BS – Bien Superado

MB – Muy Bien

### ANEXO 4 - Autoevaluación por parte del alumnado

Uno de los aspectos importantes a fomentar en el aula, es la autoevaluación del alumnado. A continuación se propone una actividad de autoevaluación, para completar con los alumnos.

<b>Nombre y Apellidos:</b>			
Diferencio los animales domésticos y salvajes			
Me sé los animales domésticos que hemos visto en la UD			
Me sé los animales salvajes que hemos visto en la UD			
Identifico las características externas de los animales			
Sé si viven o se desplazan por tierra, agua o aire			
Sé si viven con nosotros, en la granja o el libertad			
He participado en todas las actividades con ganas			
Respeto las normas de convivencia del aula			
Trabajo solo/a sin pedir ayuda			
Siempre que puedo digo las palabras y vocabulario que he aprendido			
Ayudo al resto de los compañeros cuando lo necesitan			
Disfruto de las actividades de los espacios			
No me distraigo mientras trabajo			



Lo he hecho muy bien






Lo he hecho bien



Tengo que esforzarme más

### Evaluación por parte del alumnado

Otro de los aspectos que este TFG y propuesta de Unidad Didáctica quería recoger era la impresión del grupo-clase respecto a la Unidad propuesta y el papel del maestro. A continuación se propone una actividad de evaluación, para completar por los alumnos.

<b>Nombre y Apellidos:</b>			
Me gusta el tema que ha elegido			
El profesor explicaba todo despacito para que pudiésemos entenderle mejor			
La profesora disfrutaba enseñándonos tanto como nosotros aprendiendo			
La profesora me ha ayudado siempre que lo he necesitado			
Me ha gustado los animales domésticos que hemos visto			
Me ha gustado los animales salvajes que hemos visto			
Me encantaría seguir trabajando por espacios y en inglés			
Comentarios:			



Lo he hecho muy bien



Lo he hecho bien



Tengo que esforzarme más

## Resultados de la evaluación

	Reconoce los animales domésticos	Reconoce los animales salvajes	Identifica los de plumas	Identifica los de escamas	Identifica los de pelo	Distingue entre animales domésticos/granja y salvajes	Sabe dónde viven/se desplazan
Alumno 1	BS	MB	MB	BS	MB	MB	BS
Alumno 2	BS	MB	MB	MB	MB	MB	MB
Alumno 3	BS	BS	BS	EP	MB	EP	MB
Alumno 4	BS	BS	MB	MB	MB	BS	BS
Alumno 5	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
Alumno 6	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
Alumno 7	MB	BS	MB	MB	MB	MB	MB
Alumno 8	MB	MB	EP	BS	BS	EP	BS
Alumno 9	BS	EP	EP	MB	MB	EP	EP
Alumno 10	EP	MB	MB	MB	MB	MB	BS
Alumno 11	MB	BS	MB	EP	MB	BS	MB
Alumno 12	BS	BS	MB	MB	MB	EP	BS
Alumno 13	MB	BS	BS	BS	MB	EP	BS
Alumno 14	EP	MB	EP	MB	EP	MB	BS
Alumno 15	BS	MB	MB	BS	MB	BS	MB
Alumno 16	BS	MB	BS	MB	BS	BS	BS
Alumno 17	MB	BS	EP	MB	MB	BS	BS
Alumno 18	MB	BS	MB	MB	MB	MB	BS
Alumno 19	MB	BS	MB	EP	MB	EP	MB
Alumno 20	BS	BS	MB	BS	MB	BS	MB
Alumno 21	BS	BS	BS	EP	MB	BS	MB
Alumno 22	BS	MB	MB	BS	BS	BS	BS
Alumno 23	MB	MB	MB	MB	BS	MB	BS
Alumno 24	BS	MB	MB	MB	MB	MB	BS
Alumno 25	MB	BS	MB	BS	MB	BS	BS

EP – En Proceso

BS – Bien Superado

MB – Muy Bien