



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Didáctica de la Lengua en Educación
Infantil y Primaria

**La enseñanza de la lengua oral en alumnos
con dariya como lengua materna en
educación infantil: expresión y
comprensión (3 años)**

Trabajo fin de estudio presentado por:	María Guzmán Domínguez
Tipo de trabajo:	Propuesta didáctica de innovación
Director/a:	Ruth Martínez Alcorlo
Fecha:	23 de julio 2020

Resumen

El presente Trabajo Fin de Máster nace como consecuencia de las desigualdades lingüísticas que se pueden encontrar en muchas de las aulas de la ciudad autónoma de Ceuta debido a la falta de integración del dariya, dialecto del árabe, en los centros educativos. Por ello, vemos la necesidad de estimular la lengua oral confluendo hacia el aula multilingüe, donde tener una lengua materna diferente no sea un obstáculo. En la línea de investigación teórica nos adentramos en aspectos tanto legislativos como del lenguaje infantil, así como el contexto ceutí y la influencia del dariya en este entorno. La propuesta de intervención va dirigida a los alumnos y alumnas del segundo ciclo de educación infantil (3 años), y está formada por cuatro actividades metodológicas cuyo propósito es el desarrollo de la competencia oral desde un enfoque intercultural, así como por dos talleres, los cuales, requerirán la colaboración de los familiares a fin de integrarlos en el proceso educativo, además de aportar gran riqueza lingüística y cultural.

Palabras clave: educación infantil, competencia oral, multilingüismo, dariya, conciencia intercultural.

Abstract

This Master's Thesis is written in response to the linguistic inequalities that can be found in many of the classrooms of the autonomous city of Ceuta. It is believed that this is due to the lack of integration of Dariya, a dialect of Arabic, in educational centers. For this reason, we see the need to promote the use of the oral language, aiming to achieve a multilingual classroom, where having a different mother tongue would not be an obstacle. In the line of theoretical research, we delve into both legislative and child language aspects, as well as the influence of dariya within the context of the city of Ceuta. The proposed intervention is targeted to students in the second cycle of Early childhood Education (from three years). Consisting of four methodological activities, the purpose is the development of oral competence from an intercultural approach. There would also be two workshops involving family members, in order to assist the integration into the educational process, as well as providing great linguistic and cultural benefit.

Keywords: Early Childhood Education, oral competence, multilingualism, dariya, intercultural awareness.

Índice de contenidos

1.	Introducción	1
1.1.	Justificación.....	1
1.2.	Objetivos del TFM	3
1.2.1.	Objetivo general	3
1.2.2.	Objetivos específicos	3
2.	Marco teórico.....	4
2.1.	Marco legal: la competencia oral en el currículo de educación infantil.....	4
2.1.1.	Lenguajes: comunicación y representación	5
2.1.2.	Espacio escolar y colaboración de las familias	5
2.1.3.	El juego en educación infantil	6
2.2.	El desarrollo de la lengua oral en niños y niñas de 3 años	7
2.2.1.	Etapas del desarrollo del lenguaje	7
2.2.2.	Influencia del contexto en el desarrollo del lenguaje	8
2.2.3.	La competencia comunicativa lingüística	9
2.2.4.	Características del lenguaje en niños y niñas de 3 años	11
2.3.	Contexto ceutí.....	12
2.3.1.	Situación geográfica	12
2.3.2.	Contexto sociocultural.....	12
2.4.	El dariya: origen, evolución e influencia en las aulas ceutíes.....	14
2.4.1.	El dariya	14
2.4.2.	El dariya en las aulas ceutíes	16
2.5.	El aula multilingüe.....	18
2.5.1.	Enfoque intercultural.....	19
3.	Propuesta didáctica de innovación	21

3.1.	Presentación	21
3.2.	Objetivos de la propuesta didáctica	21
3.2.1.	Objetivo general	21
3.2.2.	Objetivos específicos	22
3.2.3.	Las competencias	22
3.3.	Contexto.....	23
3.3.1.	Características del entorno y del centro	23
3.3.2.	Características de las familias y el alumnado	24
3.4.	Actividades.....	25
3.4.1.	Actividad 1: “Buenos días/ <i>sabáh aljáir</i> ”	25
3.4.2.	Actividad 2: “¿Cómo te llamas? / <i>Was semma allah?</i> ”	26
3.4.3.	Actividad 3: “Jugar a pensar/ <i>I3ab u fekro</i> ”	28
3.4.4.	Actividad 4: “Mi familia/ <i>A3ila dieli</i> ”	31
3.4.5.	Taller 1: “Los animales/ <i>Alhayawanat</i> ”	33
3.4.6.	Taller 2: “El contador de cuentos/ <i>Hakawati</i> ”	35
3.5.	Evaluación	38
3.5.1.	Niveles de desempeño	39
3.5.2.	Rúbrica	40
3.6.	Cronograma	41
4.	Conclusiones.....	43
5.	Limitaciones y prospectiva	45
	Referencias bibliográficas.....	47

Índice de figuras

Figura 1. <i>Contextos que influyen en el acto comunicativo</i>	9
Figura 2. <i>Componentes de la competencia comunicativa</i>	10

Índice de tablas

Tabla 1. Número de musulmanes residentes en Ceuta	13
Tabla 2. Población de Ceuta según la lengua habitual	15
Tabla 3. Subcompetencias de la competencia intercultural	20
Tabla 4. Actividad 1	25
Tabla 5. Actividad 2	27
Tabla 6. Actividad 3	29
Tabla 7. Actividad 4	31
Tabla 8. Taller 1	33
Tabla 9. Taller 2	36
Tabla 10 . Herramientas de evaluación del alumnado y el docente.	38
Tabla 11. Niveles de desempeño	39
Tabla 12. Rúbrica	40
Tabla 13. Cronograma	42

1. Introducción

En la actualidad, la Unión Europea tiene como objetivo promover la diversidad lingüística y el aprendizaje de idiomas, así como suscitar el interés por aquellas lenguas que, aun siendo minoritarias, pertenecen al conjunto de los europeos.

Sin embargo, no todos los contextos multilingües gestionan esta diversidad de modo integrador, olvidando el fin de la educación infantil recogido en el RD 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil, se cita (art. 2, 1) “La finalidad de la Educación infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas” (p.474).

De lo contrario, aquellos alumnos y alumnas cuya lengua materna no corresponde con la lengua vehicular quedan desatendidos comunicativamente, impidiendo que dicho desarrollo sea el adecuado y, por lo tanto, ocasionando graves retrasos en su proceso evolutivo. Además, esta situación incide en que la brecha existente entre lengua oficial y lengua minoritaria sea aún mayor.

Para la elaboración de esta propuesta partiremos de las peculiaridades de la ciudad autónoma de Ceuta, en la cual, conviven dos lenguas de manera mayoritaria: el castellano y el dariya, dialecto árabe procedente del norte de Marruecos.

1.1. Justificación

En la Ley Orgánica 1/1995 de 13 de marzo, de Estatuto de Autonomía de Ceuta (art. 5.2.h) se alude a “La promoción y estímulo de los valores de comprensión, respeto y aprecio de la pluralidad cultural de la población ceutí”, sin embargo, no se hace referencia a la diversidad lingüística de la zona quedando el dariya completamente desamparado.

Actualmente ningún centro de la ciudad cuenta con un plan o programa del uso del dariya dentro de las aulas, estos quedan relevados por talleres o actividades puntuales, olvidando la importancia de adquirir una competencia oral adecuada. Por ello, la propuesta didáctica que vamos a desarrollar lleva por título *La enseñanza de la lengua oral en alumnos con*

dariya como lengua materna en educación infantil: expresión y comprensión y está dirigida al segundo ciclo de educación infantil, concretamente a niños y niñas de 3 años.

Esta surge de la necesidad de un cambio en la enseñanza de las lenguas en la ciudad autónoma de Ceuta, en primer lugar, debido a la ausencia de reconocimiento del dariya en las aulas, lo que dificulta principalmente la comunicación. Este es uno de los motivos que ha llevado a la ciudad a poseer uno de los índices más bajos en competencia lingüística de todo España según el informe PISA (2018). En segundo lugar, se ha detectado que alumnos, cuya lengua materna es el dariya, sufren un índice mayor de fracaso escolar.

Dichos resultados se deben, según los estudios realizados por Jiménez, Sánchez, García y Cotrina (2011), al desinterés y pérdida de valores sociales, así como la influencia del nivel socio-económico de las familias. Estos autores reconocen el abandono de la lengua materna y el desuso de materiales bilingües, tan necesarios para el desarrollo adecuado de la competencia comunicativa.

Según la Comisión Europea (2015) debemos tener presente dos consideraciones:

- Los niños y niñas que desconocen la lengua vehicular tienen más probabilidades de fracaso escolar.
- Es necesario que las escuelas proporcionen aprendizajes en la lengua materna, reduciendo así la brecha que ocasiona por el desconocimiento del idioma.

Estas aportaciones son de trascendental importancia pues, cuando los niños y niñas llegan al centro educativo por primera vez, se ven obligados a desprenderse de su lengua materna, pasando a ser el castellano la lengua vehicular del centro.

Por ello, y para subsanar ese distanciamiento dariya-castellano en las aulas, se ha pensado en la elaboración de esta propuesta didáctica de forma que trabajaremos la competencia oral desde un contexto multilingüe, a través de actividades que integren el dariya dentro del proceso de aprendizaje de la lengua castellana.

Atenderemos a la cuestión de la lengua vehicular de los centros de enseñanza en Ceuta, el castellano, por lo que no debemos abandonar la enseñanza de este, lo que provocaría una demora en la adquisición y dominio de dicho lenguaje, sino adaptarlo de tal manera que los

alumnos y alumnas no abandonen su lengua materna, así como posibilite el acceso al aprendizaje del dariya con objeto de enriquecer a nivel lingüístico y cultural la enseñanza.

1.2. Objetivos del TFM

1.2.1. Objetivo general

La propuesta, que a continuación se va a desarrollar, tiene como objetivo general:

- Mejorar la competencia oral del alumnado dentro de un contexto multicultural y multilingüe.

1.2.2. Objetivos específicos

Aludiendo al objetivo planteado en el apartado anterior (véase el apartado 1.2.1), hemos seleccionado los siguientes objetivos específicos, a fin de concretar la propuesta:

- Estimular el desarrollo del lenguaje en alumnos con dariya como lengua materna.
- Desarrollar la competencia oral tomando como referencia el entorno intercultural.
- Demostrar la necesidad de utilizar el castellano y el dariya de manera conjunta.
- Valorar la lengua castellana como lengua vehicular sin renunciar a la lengua materna.

2. Marco teórico

A lo largo del siguiente epígrafe vamos a exponer aspectos relacionados con la normativa actual en referencia a la educación infantil, así como la evolución que sigue el desarrollo lingüístico en esta etapa y como el entorno interviene en dicho proceso.

Asimismo, analizaremos las particularidades del contexto ceutí, centrándonos en las características del dariya y la repercusión de este dialecto en los centros educativos de la ciudad, lo que nos hace dirigir nuestro trabajo hacia el aula multilingüe.

2.1. Marco legal: la competencia oral en el currículo de educación infantil

Durante el periodo de educación infantil, los niños y niñas adquieren aquellas herramientas necesarias para comunicarse y socializarse con su entorno, por ello, la actual legislación referente a la etapa recoge en su RD 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil, como uno de los objetivos de la educación infantil (art.3, f) “Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión” (p. 747).

Asimismo, en 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, se da un papel relevante al proceso comunicativo y lo define como “Trabajar educativamente la comunicación implica potenciar las capacidades relacionadas con la recepción e interpretación de mensajes, y las dirigidas a emitirlos o producirlos, contribuyendo a mejorar la comprensión del mundo y la expresión original, imaginativa, creativa y funcional” (BOE núm.5, p. 1027).

Cabe destacar que, siguiendo la normativa vigente, no podemos trabajar la competencia comunicativa de manera aislada, sino que esta debe presentarse desde un contexto globalizado, atendiendo así a todos los aspectos del desarrollo e integrando, conjuntamente, las tres áreas de conocimiento y experiencias señaladas por la legislación.

2.1.1. Lenguajes: comunicación y representación

En el periodo de educación infantil el lenguaje es esencial pues, a través de este, los niños y niñas conectarán con su mundo interior y exterior, fundamental para el desarrollo de la expresión y comprensión, además de asegurarnos el éxito en posteriores etapas.

En 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, hace referencia al trabajo comunicativo en el aula, el cual, debe estar dirigido al desarrollo de capacidades expresivas y comprensivas de los alumnos y alumnas, basados en aprendizajes funcionales, significativos y creativos.

Esta área, “Lenguajes: comunicación y representación”, está formada por cuatro bloques en los que se recogen los distintos tipos de lenguajes que serán objeto de trabajo a lo largo de la etapa de educación infantil.

En el bloque uno, lenguaje verbal, se hace referencia a tres componentes fundamentales de la competencia comunicativa: escuchar, hablar y conversar. Además, en este se recoge aspectos como las diferentes capacidades que deben adquirir los alumnos y alumnas o se alude a la utilización de la lengua extranjera dentro del aula.

Asimismo, se recomienda que el lenguaje debe ser estimulado a través de actividades lúdicas e interacciones en el aula.

2.1.2. Espacio escolar y colaboración de las familias

Para que el aprendizaje sea eficaz el contexto es determinante. Este condicionará las actitudes, comportamientos e interacciones de los niños y niñas, por lo que es fundamental crear un ambiente seguro y estable.

Además, tanto el contexto, en general, como la situación familiar, en particular, puede influir en el comportamiento de los alumnos y alumnas, por lo que los docentes deben encaminarse a trabajar para conseguir el bienestar infantil y utilizar estrategias que les ayuden a adquirir confianza en sí mismos.

Pero para alcanzar este objetivo será necesaria la colaboración de todas las personas que conforman la comunidad educativa, ya que esto les aportará gran variedad de experiencias y puntos de vista, enriqueciendo y favoreciendo un ambiente de aprendizaje adecuado y estimulante, tal y como defiende la neurociencia.

Por ello, nos apoyaremos en el RD 1630/2006, de 29 de diciembre, donde se alude a la necesidad de la cooperación de las familias en el proceso de desarrollo de los niños y niñas.

Asimismo, el maestro tendrá un papel fundamental pues será el encargado de guiar los aprendizajes y dotar a los alumnos y alumnas de las herramientas necesarias para su correcto desarrollo. Además, deberán trabajar junto con las familias y su entorno social inmediato, cooperando y trabajando con ellos a fin de conseguir una escuela inclusiva de calidad, tan necesaria para construir un mundo mejor, una sociedad democrática.

Por lo tanto, todos somos responsables de la educación de los niños y niñas y nuestro papel será determinante dentro de su desarrollo, de ahí la importancia de una correcta planificación y de una metodología acorde al momento evolutivo.

2.1.3. El juego en educación infantil

En la ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre (anexo II), se recogen los principios pedagógicos en los que debe basarse la labor del docente y encaminar las enseñanzas hacia estos fundamentos. Dentro de estos principios metodológicos destacamos el juego.

A través del juego los niños y niñas se comunican de manera espontánea y lúdica lo que potenciará el aprendizaje, por lo tanto, debe ser la actividad principal en el aula y entorno a él deberán girar todos los aprendizajes.

Autores como Piaget (1996) y Vigotsky (1966) defienden el juego como algo innato al individuo y mantienen una concepción constructivista del aprendizaje donde, a través de dicho juego, va construyendo sus propios aprendizajes.

El juego simbólico será pues una de las actividades principales para el desarrollo de la competencia oral, ya que por medio de él los niños y niñas tendrán la posibilidad de expresarse de manera libre y creativa.

2.2. El desarrollo de la lengua oral en niños y niñas de 3 años

La etapa de educación infantil (0-3 años), es decisiva en cuanto al desarrollo del lenguaje.

Son muchas las teorías y estudios que se han desarrollado respecto al desarrollo y adquisición del lenguaje, sin embargo, todos coinciden en que los tres primeros años son determinantes (Piaget, 1983; Vygotsky, 1993; Ituero y Calsa, 2017; entre otros).

Durante los primeros años de vida, el cerebro del niño se va desarrollando y madurando, facilitando así la adquisición de aprendizajes. Esta etapa es en la que más rápido alcanzan las habilidades necesarias para comunicarse.

El lenguaje se estimula a través de interacciones comunicativas de los niños y niñas con su entorno inmediato, siendo necesario un intercambio lingüístico, lo que proporcionará multitud de experiencias (Lleixá et al., 1992). Los niños y niñas necesitan enriquecer la capacidad comunicativa, pero, para ello, tendrán que seguir un proceso gradual que los llevará a tener intercambios cada vez más complejos.

2.2.1. Etapas del desarrollo del lenguaje

Tal y como señala Clemente (1995), las producciones emitidas por los niños y niñas van progresando hacia un lenguaje propio del adulto, pero, para ello, deberán pasar por una serie de etapas o niveles que servirán como referencia.

El lenguaje infantil por lo tanto evoluciona, pero se tendrá que tener en cuenta que, dicha evolución es flexible y, por lo tanto, no es igual para todos los niños y niñas, por lo que debemos respetar los ritmos de adquisición. Por ello, podemos diferenciar dos etapas en cuanto al desarrollo infantil según los estudios realizados por Castañeda (1999), entre otros:

- Etapa prelingüística: va desde el nacimiento hasta los nueve o diez meses. En esta etapa los niños y niñas emiten sonidos relacionados con las necesidades propias de la edad: llantos, gritos o balbuceos.

- Etapa lingüística: se inicia alrededor de los once meses y finaliza entorno a los tres años. Durante este periodo el niño comenzará con el desarrollo fonológico, gramatical y semántico.

Según Hernández Pina (1984) la etapa lingüística puede dividirse en tres periodos:

1. Holofrástico: desde los once meses hasta los dieciocho. En este periodo el niño emite frases formadas por una sola palabra.
2. Emisión de las palabras: desde los diecisiete meses hasta los veinticuatro. En esta etapa comienza a emitir frases sencillas con palabras que son conocidas para él.
3. Telegráfica: comienza a los veinticuatro meses y termina a los treinta y seis. Durante este periodo comienza a emitir frases cortas, formadas por entre tres y cinco palabras. Se inicia en la imitación, repitiendo palabras y frases del adulto.

Estos periodos nos servirán de referencia para valorar la evolución de los niños y niñas, así como diagnosticar posibles dificultades que puedan encontrarse en el lenguaje infantil.

Sin embargo, no podemos olvidar que estas etapas son flexibles en cuanto al momento de adquisición, por lo que será necesario respetar los tiempos individuales, los cuales, pueden verse influenciados por el contexto más cercano, así como por la estimulación que este entorno ejerce sobre los niños y niñas.

2.2.2. Influencia del contexto en el desarrollo del lenguaje

El lenguaje del niño estará condicionado por diferentes factores que, en función de ellos, favorecerán o dificultarán la adquisición del mismo. Debemos tener en cuenta que el desarrollo no es igual para todos los niños y niñas.

Uno de estos factores es el contexto en el que se sitúa, el cual, será concluyente. Podemos decir que este entorno es un elemento muy complejo, compuesto por elementos cognitivos, lingüísticos, sociales y culturales.

Según Felson (1995) existen diferentes contextos que influirán significativamente en el acto comunicativo.

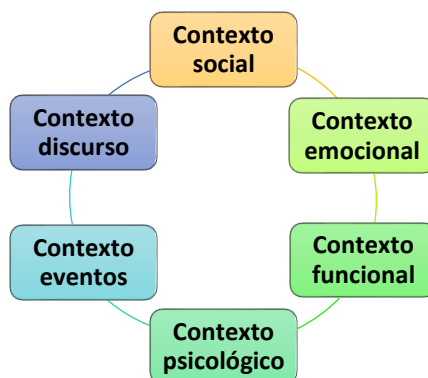


Figura 1. *Contextos que influyen en el acto comunicativo.* Elaboración propia a partir de Felson (1995)

Todos estos contextos actuarán, junto con el entorno inmediato de los niños y niñas, en el desarrollo del lenguaje, siendo la familia determinante especialmente los primeros años de vida, aunque la influencia y la implicación de esta podrá depender de aspectos culturales (Gartón, 1994).

2.2.3. La competencia comunicativa lingüística

El término competencia es un concepto que tiene un origen confuso. Sin embargo, muchos autores, entre ellos Zabalaza (2003), coinciden en que esta consiste en un conjunto de habilidades, capacidades, conocimientos y destrezas.

Estas competencias, están integradas en nuestro sistema educativo y, por lo tanto, en nuestra legislación vigente, ya que la LOE 2/2006 de educación, modificada por la LOMCE 8/2013, para la mejora de la calidad educativa, se le otorga un extraordinario valor pues, a través de ellas, podremos crear una enseñanza funcional y de calidad.

Entre estas habilidades y destrezas a trabajar, tenemos la competencia en comunicación lingüística, la cual, está formada por dos conceptos que es necesario diferenciar.

Por un lado, nos encontramos la competencia lingüística, la cual, consiste en la habilidad de emitir mensajes gramaticales de manera correcta, así como de utilizarla de manera adecuada (Lyons, 1970).

Sin embargo, muchos autores consideran que este concepto estaría incompleto, por ello Hymes (1972) formuló, por otro lado, el concepto de competencia comunicativa, la cual, además de incluir los conocimientos gramaticales, incluye la adaptación de la lengua al contexto y su uso social, es decir, la habilidad para utilizar la lengua.

La gran diferencia entre ambas competencias es que la lingüística es innata al individuo y es estática, mientras que la competencia comunicativa es dinámica, más completa, varía en función de emisor e implica el acto comunicativo entre personas.

Según el Consejo de Europa (MCERL, 2001) la competencia comunicativa está formada por tres componentes: lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos.



Figura 2. *Componentes de la competencia comunicativa*. Elaboración propia a partir de Consejo de Europa (2001).

Por ello, y para que la enseñanza de la competencia comunicativa lingüística integre todos los elementos, será necesario trabajar la comprensión y expresión en las aulas, sin olvidar la interacción, la cual consiste en, según el Consejo de Europa (2001) “aprender a comprender y a producir expresiones habladas” (p.14).

2.2.4. Características del lenguaje en niños y niñas de 3 años

Podemos definir la adquisición del lenguaje como el proceso mediante el cual los niños y niñas alcanzan un nivel notable de dominio de la lengua (Hernández Pina, 1984).

A partir de los 3 años, pasarán de tener un vocabulario básico a un aumento significativo, además de ser capaces de adaptar la interacción comunicativa al contexto en el que se encuentran.

Según las aportaciones de Bigas y Correig (2008), entre otros, algunas de las particularidades en el lenguaje de los niños y niñas de 3 años son:

- Participa en nuevos contextos enriqueciéndose del lenguaje.
- Entiende el lenguaje descontextualizado en situaciones conocidas o atractivas.
- Continúa en la etapa egocéntrica y personalista del lenguaje.
- Utiliza la repetición y el juego de palabras.
- Pronuncia correctamente los fonemas de su lengua materna.
- Su léxico aumenta de manera significativa.

No obstante, debemos tener presente que estas características variarán en función del nivel de desarrollo del lenguaje de cada niño.

2.3. Contexto ceutí

2.3.1. Situación geográfica

Ceuta es una ciudad autónoma española con unas características muy particulares debido a su situación geográfica.

Ubicada en el norte del continente africano, esta localidad limítrofe con Marruecos se caracteriza por estar bañada por el mar Mediterráneo, por el este, y por el océano Atlántico, por el oeste.

Otra de sus características es la alta densidad de población. Cuenta con 84.929 habitantes en sus 19,8 km² de extensión. A estos habitantes tendríamos que añadir unas 5.000 personas que pasan a diario la frontera para realizar labores tales como porteo, construcción, labores domésticas y ventas ambulantes entre otros (Rivera, 2006).

Ceuta se encuentra a 18km de la península ibérica y está comunicada con ella a través de barco o helicóptero.

Desde sus comienzos, la ciudad ha sido un nexo de unión entre el continente africano y el europeo, enclave estratégico de reuniones y guerras a lo largo de la historia, lo que ha ocasionado un gran movimiento migratorio congregado, según Rivera (2006), a personas de diferentes razas, religiones y culturas.

2.3.2. Contexto sociocultural

Ceuta se caracteriza por ser una ciudad multicultural en la que conviven personas pertenecientes a diferentes religiones: islámica, católica, hebrea e hindú. En las calles de la localidad, podemos encontrar diferentes templos y lugares de cultos integrados dentro de su arquitectura urbanística.

Entre las culturas que conviven en la ciudad, la población musulmana ha sido la que más ha aumentado en los últimos años, constituyendo actualmente el 43% de la población total según los últimos estudios ofrecidos por la UCIDE (2019).

Tabla 1. Número de musulmanes residentes en Ceuta. Nacionalidad de origen y autonomía de residencia.

Autonomías	Provincias	Municipios	Extranjeros		Españoles		Totales	
Ceuta	Ceuta	1	5.228	5.228	31.594	31.594	36.822	36.822

Fuente: UCIDE. Estudio demográfico de la población musulmana (2019).

Actualmente, la ciudad cuenta con barriadas, como el Príncipe o Benzú, cuya población está formada únicamente por musulmanes. Estas zonas se caracterizan por tener un nivel de desarrollo socio-ecómico y cultural medio-bajo o bajo, además de un índice de paro que ronda el 100%.

En referencia a los centros educativos y la población musulmana, cabe destacar que la totalidad del alumnado en el C.E.I.P. Reina Sofía y el C.E.I.P. Príncipe Felipe son de origen árabe.

Llegado el momento de la escolarización, dichos centros se encuentran con la problemática de que los niños y niñas carecen de conocimiento del castellano, lo que repercute significativamente en el aprendizaje, según los datos ofrecidos por la dirección de los mismos.

Otro ejemplo es el C.E.I.P. Pablo Picasso situado en la barriada de Benzú. Este, además de contar con las dificultades anteriores, posee un escenario educativo bastante desfavorable, pues cuenta con tan solo siete aulas, en las cuales, abarcan desde educación infantil hasta 6º de primaria.

Pero no todos los centros con alumnado arabófono poseen la mismas características, una muestra de ello es el C.E.I.P. Colegio Juan Morejón, situado en una zona del extrarradio próxima al centro de la ciudad. En este, el 75% de los niños y niñas son de religión islámica y poseen el dariya como lengua materna, no obstante, muchos de ellos comprenden el castellano.

Para concluir, aludiremos a los centros concertados, en los cuales el índice de escolarización de alumnos y alumnas de origen árabe es muy bajo y las características lingüísticas muy

dispares a las de otros centros, pues llegan con un nivel de competencia comunicativa en castellano igual o superior al del dariya.

2.4. El dariya: origen, evolución e influencia en las aulas ceutíes

Las particularidades culturales y lingüísticas de la ciudad de Ceuta dan lugar a una serie de acontecimientos en las aulas ceutíes que los diferencian del resto de centros educativos, por ello a lo largo del presente epígrafe nos centraremos en el origen y en las características del dariya, así como en la evolución que ha sufrido en los últimos años dentro de la población ceutí.

Para finalizar ahondaremos en el contexto educativo y cómo influye el dariya dentro en el ámbito escolar, principalmente en alumnos y alumnas arabófonos cuya lengua materna no coincide con la lengua vehicular.

2.4.1. El dariya

El dariya o árabe ceutí es un dialecto que deriva del árabe clásico y cuyo significado es “lengua de la calle” (Ayora, 2017).

Sin embargo, el árabe ceutí no solo se caracteriza por ser una variante del árabe, sino que, además, posee unas peculiaridades muy significativas como son la alternancia de códigos y préstamos del español (Moscoso, 2016).

Este dialecto procede del norte de Marruecos y se transmite de manera oral. Asimismo, no posee unas estructuras gramaticales fijas, carece de una lengua escrita y su vocabulario es limitado. Habitualmente es utilizado por personas cuyo nivel cultural es medio-bajo o bajo.

Debido a estas características, el dariya se encuentra en situación de diglosia respecto al árabe clásico. Esto provoca que se originen cambios lingüísticos con mayor asiduidad y rapidez, dando lugar a diferentes modalidades en función de la zona geográfica (Ayora, 2008).

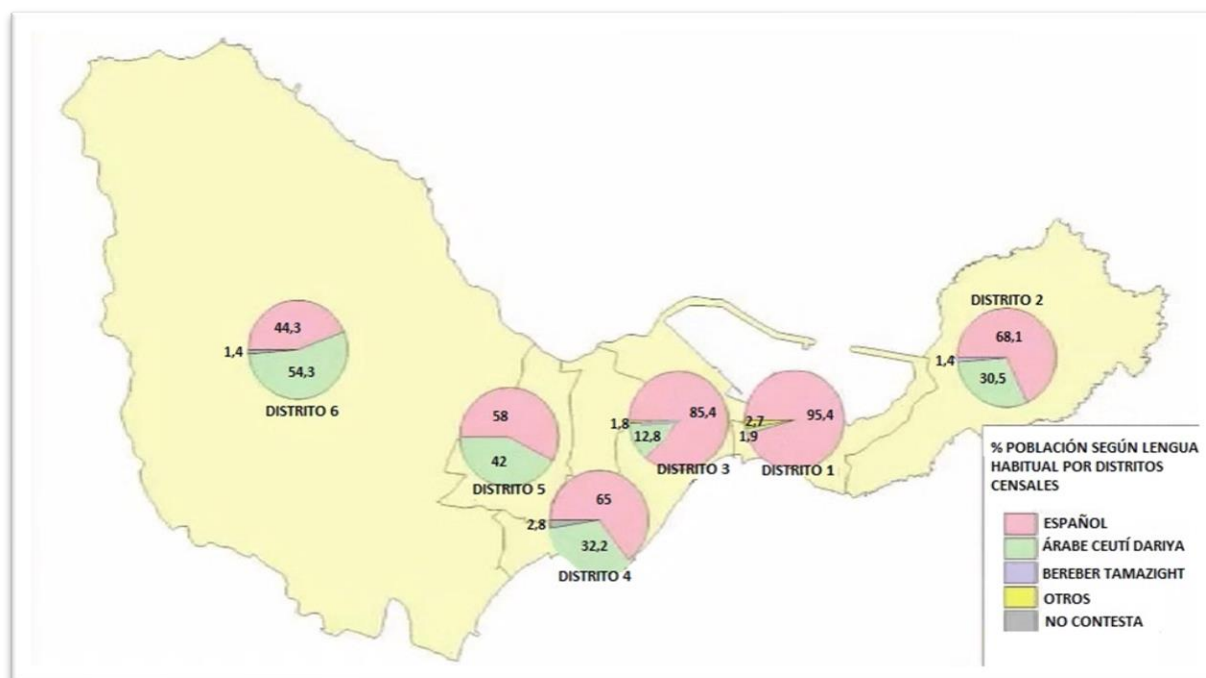
A las propiedades expuestas por Moscoso (2016), añadiríamos otra muy significativa y es el carácter mixto del dariya. Este es, según Herrero Muñoz-Cobo (2013-2014) un cruce entre el castellano utilizado en Andalucía y el árabe marroquí de la zona norte de Marruecos.

El intercambio constante de códigos en castellano-dariya hace que este dialecto posea una dicción más propia del sur del España, utilizando un vocabulario mayoritariamente procedente del árabe y con pinceladas en castellano.

Según los datos ofrecidos por el estudio de Lázaro (2014), el dariya sería la lengua más utilizada entre los ceutíes arabo-musulmanes con un 62,9% mientras un 34, 6% utiliza el castellano. Actualmente este dialecto no tiene popularidad ni reconocimiento entre los habitantes europeo-cristianos, pues tan solo un 1% de esta población lo emplea en su vida diaria.

Sin embargo, el castellano sigue siendo la lengua más utilizada en la mayoría de los distritos de la ciudad autónoma.

Tabla 2. Población de Ceuta según la lengua habitual



Fuente: Elaboración propia a partir de Lázaro (2014), Instituto de Estudios Ceutíes.

Ayora (2017) nos habla de la “alternancia de códigos o mezcla de códigos” (p.39) uno de los fenómenos más característicos de los hablantes del dariya, el cual consiste en superponer palabras u oraciones en dariya y castellano, mezclando ambas estructuras continuamente.

Actualmente esta lengua no está reconocida a pesar de los diversos intentos por parte de instituciones, como el Instituto de Estudios Ceutíes cuyo propósito es integrarla dentro de las lenguas oficiales de la ciudad.

En el cuarto informe sobre el cumplimiento en España de la carta europea de las lenguas regionales o minoritarias (2010-2013), la ciudad autónoma se compromete a tomar medidas en cuanto a las necesidades de los grupos dariyófonos, sin embargo, en el quinto informe (2014-2016) no aparece reconocida como lengua minoritaria, por lo que el gobierno sigue insistiendo en un sistema de jerarquía lingüística donde el dariya quedaría desplazado a un segundo plano haciéndose patente la desigualdad (Tasa, 2007).

Por todo ello, y a pesar de que el uso del dariya sigue en aumento, en el ámbito de las relaciones sociales, educativo y laboral el castellano sigue siendo la lengua más hablada.

2.4.2. El dariya en las aulas ceutíes

Muchos autores se han preocupado de analizar el porqué de una situación lingüística tan precaria en las aulas ceutíes, cuya consecuencia es uno de los índices de fracaso escolar más altos de toda España (Ayora, 2017).

Para Santos de la Rosa (2012) lo primero que debe preguntarse un maestro cuando tiene que enseñar a alumnos arabófonos es “qué necesitan mis alumnos” (p.2).

Este alumnado, español en su gran mayoría, cuya lengua materna es el dariya, estudian el castellano, única lengua vehicular de los centros educativos de la ciudad, no como una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE), sino como una asignatura reglada dentro del sistema educativo (Salgado, 2016 y Rivera, 2013).

Salgado (2016) nos habla de la “transferencia”, estrategia utilizada por los alumnos y alumnas arabófonos, la cual, se apoya en el uso de elementos de su lengua materna o

lengua propia (L1) o de otras lenguas conocidas por ellos (L2, etc.) en el proceso de aprendizaje del español. Sin embargo, si el alumnado transfiere desde su lengua materna una estructura que no coincide con la L2, en este caso el castellano, se habla de “transferencia negativa”, lo cual repercutirá negativamente en la competencia lingüística.

Según Ayora (2017) el profesorado ceutí siente gran preocupación, pues se encuentra, en una misma aula, con un número muy bajo de monolingües hispanohablantes y un porcentaje muy elevado de alumnos y alumnas arabófonos, lo que dificulta de manera significativa su labor por el desconocimiento, en su mayoría, del dariya.

Uno de los aspectos que más preocupa a los maestros en el momento de la incorporación del niño y la niña a la escuela con tres años es si este posee las herramientas necesarias para comunicarse en una lengua diferente a la materna.

Sin embargo, Moscoso (2015) plantea una cuestión completamente opuesta: ¿proporcionarán los centros educativos los instrumentos necesarios para su desarrollo académico de los niños y niñas en la lengua materna? ¿deberían utilizarse en las aulas el español y el dariya de manera conjunta? A esta última cuestión el autor responde con un rotundo sí. Considera que esta sería la solución para terminar con el bilingüismo sustractivo propio de la zona y caminar hacia un bilingüismo aditivo.

A estos inconvenientes Rivera (2013) añade lo que denomina “la paradoja ceutí”, en la que el material escolar está enfocado a alumnos que ya poseen competencias en castellano, no para aquellos que tienen que aprenderlo. En una encuesta realizado por la misma autora, y teniendo en cuenta que el 68,93% de los alumnos de la escuela pública son arabófonos, los hablantes de dariya admiten que el 48,9% aprendieron el castellano al llegar a la escuela.

Además de esta problemática lingüística añadiríamos, según los estudios realizados por Vicente y Horno (2016), otros sociales y culturales a consecuencia de la falta de integración del alumnado arabófono y los prejuicios del español de origen cristiano.

Asimismo, Ayora (2017) señala que, uno de los usos del dariya dentro del grupo de alumnos arabófono en los centros educativos es para emitir mensajes incomprensibles al hispanohablante, principalmente suele ser un mecanismo de defensa frente al maestro.

Uno de los objetivos más importantes en el aula con alumnos arabófonos es desarrollar la interculturalidad (Santos de la Rosa, 2012), es decir, valernos de la coexistencia de las culturas del centro para acercarnos así a un aula multilingüe.

2.5. El aula multilingüe

Tal y como se recoge en el artículo de Payá, Rodríguez, López y García (2019) el concepto de aula multilingüe se utiliza en los centros cuya lengua vehicular es diferente a la utilizada por los alumnos y alumnas, así como aquellos que desconocen dicha lengua del centro por su reciente incorporación.

Los niños y niñas que desconocen esta lengua de instrucción necesitan una preparación previa y un apoyo continuo, siempre dentro de su aula, y la duración de esta variará en función de la edad y los conocimientos previos (Comisión Europea, 2015).

En la etapa de educación infantil el uso de varias lenguas debe trabajarse como proceso natural, el cual, debe ser significativo y funcional, es decir, debe tener un sentido y una utilidad.

Por ello, en la universidad de Gante (School Education Gateway, 2016) se está trabajando desde una concepción del aprendizaje multilingüe funcional, mediante el cual, los niños y niñas no abandonan su lengua materna, sino que la integran en el aula y fuera de esta, dando la posibilidad de interactuar y alfabetizarse en más de un idioma, sin olvidar la lengua vehicular del centro.

Este enfoque, caracterizado por el de aprendizaje multilingüe funcional, se fundamenta en tres pilares fundamentales:

- Crear un ambiente de aprendizaje seguro y estable donde los niños se sientan valorados y aceptados.
- Posibilitar la interacción en varios idiomas con todos los miembros de la comunidad educativa.
- Desarrollar actividades multilingües que sean significativas para los alumnos.

Tal y como recogen Buendía e Hidalgo (2006) los centros de carácter multicultural de la ciudad autónoma de Ceuta necesitan un plan de mejora con objeto de prosperar en las relaciones con las familias e incentivar su participación en las actividades del centro, así como elaborar propuestas para el intercambio comunicativo (pp. 274-278).

A estos progresos habría que añadir el uso del dariya dentro de las aulas, con el fin de que los alumnos hispanohablantes tengan la posibilidad de conocer otras lenguas próximas a su entorno, así como acercase al enfoque intercultural y multicultural.

Para conseguir este reto la Comisión Europea (2015) expone que, además de la necesidad de recursos económicos, será necesario una formación continua del profesorado, de igual modo que requerirá cambios en los sistemas de evaluación del alumnado que desconoce la lengua de instrucción.

2.5.1. Enfoque intercultural

Moreno (2007) define el enfoque intercultural como aquel:

Proceso dinámico de transformación social en el que los individuos están llamados a ejercer un papel activo y solidario, conscientes de su interdependencia, pero es también una filosofía y una corriente de pensamiento político que lleva a la sistematización de este enfoque (p.28).

Este concepto habitualmente viene expuesto por la capacidad de conocer otras culturas y relacionarlas, olvidando que este estaría incompleto sino lo trabajamos desde un contexto de respeto y tolerancia con el objetivo de disminuir la brecha provocada por el etnocentrismo (Ayora, 2017).

La misma autora hace referencia a la problemática del contexto educativo de la ciudad autónoma de Ceuta, el cual, se encuentra en un ambiente multicultural, pero completamente alejado del enfoque intercultural que se persigue.

Por ello, Byram (1995) señala seis subcompetencias que debemos trabajar para conseguir un enfoque intercultural dentro del aula, las cuales, encontramos en la siguiente tabla.

Tabla 3. Subcompetencias de la competencia intercultural

SABER SER	SABERES	SABER APRENDER	SABER HACER	SABER COMPRENDER	SABER IMPLICARSE
Actitudes y valores hacia otra cultura.	Conocimiento de nuevos conceptos.	Habilidad para aprender sobre otra cultura y adaptarse a nuevas situaciones.	Comportamientos adecuados hacia otras culturas.	Comprensión para disminuir el etnocentrismo.	Compromiso crítico.

Fuente: Adaptación propia del cuadro de Byram (1995), citado por Álvarez (2013).

Estas subcompetencias recogen aquellas habilidades y actitudes que deben desarrollar los alumnos y alumnas para encaminar la enseñanza hacia un aprendizaje intercultural.

Además, nos servirán de guía para la elaboración de la propuesta didáctica, sin embargo, será necesario una formación del profesorado para incluir la competencia intercultural de manera adecuada (Comisión Europea, 2015), así como encaminar los aprendizajes hacia un aula multilingüe, que posibilite no solo la coexistencia dentro del centro educativo, sino que se dirija a una convivencia real dentro de la comunidad ceutí.

Los docentes tendrán pues uno de los papeles más importantes en proceso de adquisición de valores y actitudes hacia otras culturas por parte los alumnos y alumnas, por ello, será primordial una correcta planificación de las actividades de enseñanza-aprendizaje, acompañada de la creación de un ambiente de respeto e igualdad.

3. Propuesta didáctica de innovación

3.1. Presentación

La propuesta de innovación que a continuación vamos a desarrollar tiene por nombre “Mi amigo Aladdín” y, a través de ella, los niños y niñas se acercarán hacia la conciencia lingüística, lo que facilitará la comunicación y el interés por aprender otras lenguas, valorando y respetando la diversidad cultural del aula, siempre desde una enseñanza globalizada, lúdica y cuyos aprendizajes sean significativos.

Aladdín será nuestro compañero de viaje a lo largo de las actividades, acercando los contenidos para hacerlos más atractivos y motivadores.

Nuestra propuesta está formada por cuatro actividades, una de ellas se realizará diariamente y las tres compuestas por varias sesiones, así como por dos talleres, organizados en 5 sesiones cada uno. El proyecto se llevará a cabo a lo largo del primer trimestre del curso 2020-2021, por lo que, además, se han tenido en cuenta las particularidades propias del nivel, entre ellas la necesidad de incorporar actividades del periodo de adaptación.

Para la elaboración y desarrollo de las sesiones se ha tenido especial atención al contexto en el que se desarrolla. Las peculiaridades lingüísticas de dicho entorno serán el referente principal para la puesta en práctica de las actividades.

3.2. Objetivos de la propuesta didáctica

3.2.1. Objetivo general

La propuesta de enseñanza aprendizaje que a continuación vamos a desarrollar partirá del siguiente objetivo general:

- Desarrollar la competencia oral en castellano de los niños y niñas con dariya como lengua materna.

3.2.2. Objetivos específicos

A través de las actividades que conforman la propuesta, y partiendo como referencia del objetivo general, queremos alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- Promover el uso de las lenguas que se hablan en los centros desde un enfoque multicultural.
- Proporcionar estrategias y herramientas necesarias para comunicarse en un entorno multilingüe.
- Fomentar la competencia oral a través de actividades multilingües y multiculturales.
- Comprender y valorar positivamente la necesidad del uso tanto del castellano como del dariya dentro del entorno escolar.

Además de estos objetivos, hemos seleccionado otros más concretos para cada una de las actividades y talleres que vamos a desarrollar, los cuales, se detallarán en el apartado 3.4.

3.2.3. Las competencias

A pesar de que el currículo de educación infantil no recoge las competencias como elementos del mismo, vemos la necesidad de introducirlas a fin de concretar las habilidades que queremos conseguir en nuestros alumnos y alumnas, además de servirnos para asegurar una continuidad entre el ciclo de educación infantil y primaria.

Son muchas las destrezas que podemos trabajar en el aula para conseguir que el aprendizaje sea significativo y funcional dentro de la competencia comunicativa y lingüística, sin embargo, las más destacadas en nuestra propuesta son:

- Desarrolla habilidades orales.
- Comprende mensajes orales.
- Aumenta progresivamente en el vocabulario.
- Avanza hacia la competencia intercultural.

3.3. Contexto

3.3.1. Características del entorno y del centro

Esta propuesta está diseñada para llevarse a cabo en un centro público de enseñanza de educación infantil y primaria situada en la zona del Polígono Virgen de África, en la ciudad autónoma de Ceuta.

Este barrio se encuentra en una zona periférica a la ciudad y carece de instalaciones y servicios de calidad en sus alrededores.

El centro está formado por dos edificios: uno de educación infantil y otro de educación primaria.

El edificio de educación infantil cuenta con seis aulas, aseo propio para en cada una de ellas, un aula de apoyo y de integración, además de un patio de uso exclusivo para esta etapa educativa.

La escuela cuenta con dos líneas de educación infantil, variando en primaria según los niveles: segundo, quinto y sexto tienen tres líneas.

El equipo educativo está formado por 39 docentes y una orientadora. Asimismo, cuenta con una maestra de biblioteca, maestra de informática, un técnico superior de integración social y una oficial de actividades específicas.

Actualmente se lleva a cabo en educación infantil dos proyectos: desayuno saludable y reciclaje.

Sin embargo, el centro no cuenta con un plan lingüístico ni contempla el dariya como un aspecto a trabajar dentro del aula, a pesar de las características lingüísticas de las familias y el alumnado, las cuales pasaremos a detallar a continuación.

3.3.2. Características de las familias y el alumnado

En referencia a nivel socioeconómico y cultural de las familias este es medio-bajo y bajo. Muy pocos alumnos y alumnas del centro pertenecen a la barriada siendo, en su mayoría, de zonas desfavorecidas.

El dariya es la lengua materna de la mayoría del alumnado del centro y sus familias, lo que ha provocado grandes dificultades comunicativas a consecuencia del desconocimiento del castellano, repercutiendo significativamente en el desarrollo escolar.

La mayoría de las familias son de religión islámica, lo cual, también influye de manera exponencial en el día a día de los alumnos o alumnas en el centro, sus valores y costumbres, así como su forma de vida hace necesario trabajar desde un enfoque intercultural.

La implicación por parte de las familias es baja, por lo que hace necesario realizar actividades que inviten a colaborar y participar en el proceso educativo de los niños y niñas.

Nuestra aula está formada por 25 niños y niñas entre los cuales encontramos varios con dificultades por desconocimiento del castellano, además de un alumno con TDAH.

Las peculiaridades y necesidades del alumnado hacen dirigir nuestra labor educativa hacia un aula multilingüe, en el que necesitaremos la colaboración e integración de las familias en algunas de las actividades que realicemos en el centro, con el fin de que conozcan y comprendan la necesidad y uso de otras lenguas, a la vez que se sientan reconocidos y valorados en la suya propia.

El desarrollo de la conciencia lingüística, es decir, tanto el aprendizaje de la lengua como de la cultura que le acompaña, será uno de los aspectos que trabajaremos a lo largo de las siguientes actividades que conforman nuestra propuesta didáctica, a fin de subsanar ese distanciamiento existente entre lengua y cultura.

3.4. Actividades

3.4.1. Actividad 1: “Buenos días/*sabáh aljái*”

Con esta actividad queremos, a través del juego, acercar a los niños y niñas a la realidad lingüística del aula, trabajando la lengua vehicular del centro, el castellano, sin apartar la lengua materna de muchos de los alumnos y alumnas, el dariya.

La actividad tiene como finalidad desarrollar la conciencia lingüística a través de rutinas donde se aprenda, además de a expresar, a escuchar.

Esta actividad rutinaria se realizará todos los días al comienzo de la jornada escolar en la asamblea y nuestra mascota, Aladdín, nos acompañará a lo largo de su desarrollo.

Tabla 4. Actividad 1

Actividad 1	Temporalización: 45 minutos/ diaria
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar expresiones y palabras en castellano y dariya. • Comprender y expresar sentimientos e ideas • Desarrollar la capacidad de escucha, así como aplicar las normas de comunicación. • Participar activamente respetando las situaciones comunicativas. 	<p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saludos y rutinas. • Utilización de la lengua oral como medio para expresar pensamientos e ideas. • Estimulación del lenguaje: canciones, vocabulario, poesías, ... • Empleo del castellano y el dariya para comunicarse.
<p>Destrezas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adquisición de vocabulario en L2. • Compresión oral. • Expresión oral. 	<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • PDI. • Panel de la asamblea. • Medalla del responsable. • Mascota de la clase. • Imágenes de apoyo visual. • Caretas de los sentimientos.
<p>Organización:</p> <p>En gran grupo sentados en semicírculo en el suelo (asamblea).</p>	

Rutinas	<ul style="list-style-type: none">• Daremos los buenos días o <i>Sabáh aljáir</i> a todos los niños y niñas. Cantaremos la canción de buenos días.• Elegimos el responsable del día.• Recordamos las normas de clase.• ¿Qué día es hoy? En un calendario vemos el día, mes y año en el que nos encontramos.• Cantaremos la canción de los días de la semana en castellano y dariya.• Contaremos los niños que han venido a clase en castellano y dariya y los clasificamos en función de algunas de sus características: niña/niño, alto/bajo, pelo corto/largo, etc.• Comentaremos el tiempo atmosférico y diremos las palabras clave (sol, nubes, lluvia, etc.) en castellano y en dariya.• Poema de las estaciones del año, nombrando las estaciones en dariya.• Otras actividades puntuales:<ul style="list-style-type: none">- ¿Qué hemos hecho el fin de semana?- ¿Cómo me siento?- ¿Qué pasa en el mundo? Comentaremos algunas noticias de importancia.- ¿Qué pasaría sí?- Mascota viajera. Cada semana un niño o niña se llevará a casa a la mascota de la clase "Aladdín".- Cumpleaños de la semana.
---------	--

3.4.2. Actividad 2: "¿Cómo te llamas? / *Was semma allah?*"

La incorporación a la escuela de los niños y niñas suele ser un momento de gran preocupación por el desconcierto de llegar a un lugar desconocido.

A esta inseguridad, se le añade la dificultad de algunos niños y niñas para comunicarse a consecuencia del desconocimiento de la lengua vehicular del centro. Por ello, a través de estas sesiones queremos dar a conocer tanto el centro como a los compañeros y compañeras, motivando al uso de la lengua oral como medio para comunicarse, independientemente de la lengua materna que se posea.

Esta actividad está dividida en cinco sesiones de 45 minutos cada una, las cuales, se desarrollarán tanto dentro como fuera del aula.

Tabla 5. Actividad 2

Actividad 2		Temporalización: 45 minutos / 5 sesiones
<p>• Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciarse en el uso de la lengua oral. • Emplear palabras en castellano y dariya relacionadas con el vocabulario básico. • Favorecer la relación entre los niños y niñas. <p>Utilizar las normas que rigen los intercambios lingüísticos.</p>		<p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilización de diferentes formas de expresión para comunicarse. • Participación en las situaciones comunicativas dentro y fuera del aula. • Vocabulario básico en castellano- dariya. • El cuento.
<p>Destrezas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión oral. • Competencia comunicativa. • Adquisición de vocabulario. 		<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una pelota. • Una corona. • Nombres de los niños y niñas con su foto. • Cuento <i>Aladdín y la lámpara maravillosa</i>. • Papel continuo. • Pictogramas: secuencia de clase, vocabulario básico dariya-castellano, acciones básicas en el aula. • Mapa del centro.
<p>Organización:</p> <p>Todas las sesiones se realizarán en gran grupo.</p>		
Sesión 1	<p>“Conocemos a nuestros compañeros”</p> <ul style="list-style-type: none"> - La pelota preguntona: lanzamos la pelota a un compañero o compañera y este dirá su nombre. - ... perdió su corona: en círculo y con los ojos cerrados le pondremos a un niño o niña una corona y este o esta deberá esconderla. Entre todos tendrán que averiguar dónde está la corona y quién la escondió. - El espejo: un compañero o compañera tendrá que decir su nombre y realizar gestos. El resto imitará. - Mi amiguito se llama ...: colocaremos a los niños y niñas de dos en dos y cada uno debe presentar a su pareja. 	

Sesión 2	<p>“Nuestro día en clase”</p> <p>Elaboramos un cronograma de las actividades que realizamos cada día ordenado los pictogramas.</p> <p>También, realizaremos un panel informativo con acciones básicas del aula, pictogramas, vocabulario básico, en castellano y dariya para que los niños puedan apoyarse en ellos para expresarse.</p>
Sesión 3	<p>“Aladdín y la lámpara maravillosa”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contamos el cuento de <i>Aladdín y la lámpara maravillosa</i>. - Presentamos a Aladdín la marioneta de la clase. - Realizamos cuestiones para valorar la comprensión del cuento: ¿quién era Aladdín?, ¿quién le acompañaba?, ¿era bueno o era malo? - Haremos un listado de los deseos que le pediríamos a la lámpara.
Sesión 4	<p>“El mapa del tesoro”</p> <p>Con un mapa del centro, Aladdín los irá guiando por la búsqueda del tesoro: la biblioteca.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizamos una excursión por las instalaciones del centro, explicando la utilidad de cada uno de los departamentos. - Visitamos la biblioteca y leeremos un cuento elegido entre todos.
Sesión 5	<p>“Érase una vez, un cuento al revés”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enseñaremos diferentes imágenes y diremos el nombre. - Cada niño y niña elegirá la imagen que más le guste y repetirá el nombre. - Comenzaremos a contar un cuento e iremos integrando todas las imágenes en él para trabajar la secuenciación.

3.4.3. Actividad 3: “Jugar a pensar/ *I3ab u fekro*”

Para que los niños y niñas puedan comprender y expresarse de manera correcta deben, en primer lugar, aprender a pensar.

Por ello, a través de estas actividades les daremos la posibilidad de, además de crear una rutina de pensamiento, dotar a los niños de herramientas para comunicarse de manera correcta.

Considerando las características psicoevolutivas del lenguaje de los niños y niñas de tres años, debemos tener presente las dificultades con las que cuentan en cuanto a la expresión y comprensión de determinados conceptos y mensajes.

Dada la importancia que supone el respeto a los ritmos y evolución de los alumnos y alumnas realizaremos 10 sesiones de esta actividad, aumentando así la complejidad de manera gradual.

En primer lugar, realizaremos 5 sesiones de 45 minutos cada una, con un nivel de dificultad y exigencia bajo y, seguidamente, una segunda vuelta con las mismas sesiones pero, en este caso, aumentando la dificultad tanto de las imágenes como de las preguntas.

Tabla 6. Actividad 3

Actividad 3	Temporalización: 45 minutos/ 10 sesiones.
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar estrategias de pensamiento para facilitar la comprensión y expresión. • Emplear procedimientos reflexivos para comprender mensajes. • Comprender los mensajes de los demás. • Expresarse utilizando diferentes técnicas. • Desarrollar la capacidad atencional hacia la resolución de conflictos. 	<p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilización de la lengua oral para expresar ideas y pensamientos. • Comprensión de textos orales. • Interpretación de imágenes. • Resolución de problemas partiendo de la hipótesis e investigación.
<p>Destrezas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión oral. • Expresión oral. • Resolución de problemas. 	<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • PDI. • Cartulina o papel continuo. • Imágenes de apoyo visual. • Fotografías de los alumnos y alumnas.
<p>Organización:</p> <p>Todas las sesiones, excepto la 5, se realizarán en la zona de la asamblea y en grupo.</p>	

Sesión 1/6	<p>“Veo-pienso-pregunto”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enseñaremos a los niños y niñas una imagen de una familia musulmana y otra de una familia cristiana. - Cuestiones que trabajaremos: ¿qué veis?, ¿qué es lo que piensas?, ¿qué te preguntas? Realizamos un registro con todas estas cuestiones.
Sesión 2/7	<p>“Adivina quién es”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repartiremos a cada niño una foto de un compañero. Estos deberán ir diciendo características para que el resto lo adivine. - Daremos indicaciones de las características de personajes de películas, cuentos, etc., y jugaremos a imitarlos.
Sesión 3/8	<p>“Veo- veo”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comenzamos con la canción veo-veo y una consigna relacionada con el uso. - Seguidamente cantamos la canción y utilizamos la consigna del color. - Cada alumno cogerá una imagen de apoyo visual y debe cantar veo-veo para que el resto averigüe qué es.
Sesión 4/9	<p>“Antes pensaba... ahora pienso...”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leeremos el cuento <i>Leila</i>. <p>Cuestiones que trabajamos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antes del cuento: ¿qué piensas de los musulmanes? ¿cómo crees que son? - Después del cuento: ¿qué piensas ahora? ¿qué diferencia a un musulmán de los demás? - Cada uno expone lo que pensaba antes y lo que piensa ahora y lo registramos.
Sesión 5/10	<p>“Color- símbolo-imagen”</p> <p>Daremos a los niños y niñas una ficha donde aparecen tres secciones: color, símbolo e imagen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enseñamos una fotografía y los niños deben utilizar los colores que aparecen en la imagen para rellenar el recuadro de “color”. - Dibujar un símbolo con el que representaría la fotografía. - Dibujamos la fotografía vista al principio de la actividad.

3.4.4. Actividad 4: “Mi familia/ *A3ila dieli*”

La familia será el primer agente alfabetizador de los niños y niñas, por lo tanto, su acción será determinante en el desarrollo del lenguaje.

Con la siguiente actividad se pretende, además de conocer los diferentes integrantes que conforman la familia, acercar a los niños y niñas hacia un contexto intercultural.

A lo largo de las diferentes sesiones trabajaremos por mejorar actitudes y comportamientos de los niños y niñas hacia otras culturas, así como habilidades para adaptarse a nuevas realidades culturales.

También daremos un lugar a romper estereotipos que acompañan a la comunidad musulmana.

Esta actividad estará dividida en 5 sesiones de 45 minutos cada una de ellas.

Tabla 7. Actividad 4

Actividad 4	Temporalización: 45 minutos / 5 sesiones
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer e identificar los miembros de la familia. • Expresar sentimientos relacionadas con situaciones familiares • Romper con los estereotipos familiares • festividades respetando la diversidad cultural 	<p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El árbol genealógico. • Vocabulario de la familia • Estereotipos familiares • Festividades
<p>Destrezas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adquisición de vocabulario en L2. • Conciencia intercultural. • Expresión oral. 	<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ficha árbol genealógico. • Fotos de los familiares. • Mural de las dependencias de la casa. • Rotuladores. • Cámara de video.
<p>Organización: Todas las actividades se realizarán en grupo excepto la número 1</p>	

Sesión 1	<p>“El árbol genealógico”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pediremos a cada niño una foto de carnet de los miembros de la familia. - Pegaremos la imagen de cada uno de los integrantes de la familia en el lugar correspondiente de la ficha. - Por último, pediremos que nos indiquen el nombre y la relación de parentesco que tienen con ese familiar, tanto en castellano como en dariya.
Sesión 2	<p>“Cada cosa en su lugar”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hablamos sobre las dependencias de la casa, qué hacemos en cada una de ellas y pediremos a los niños que sitúen a los miembros de la familia en las diferentes dependencias y expliquen cuál es el motivo para situarlos ahí. - Conversaremos sobre los estereotipos (madre en la cocina, padre en el salón). - Jugaremos en el rincón del juego simbólico cambiando roles entre los niños y niñas.
Sesión 3	<p>“Fiestas en familia”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pediremos a los niños y niñas que nos cuenten las fiestas que se celebran en sus casas y haremos un listado. - Buscaremos información e imágenes de cada una de ellas en la PDI y la analizaremos. - Realizaremos un mural con las festividades y escribiremos el nombre de cada niño y niña con alguna frase que defina lo que más le gusta de cada una.
Sesión 4	<p>“Vídeo <i>A3ila sba3 fayne?</i>”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nos pintamos los dedos de la mano para representar a los integrantes de la familia y aprendemos la canción en castellano y en dariya. - Grabamos en vídeo la canción.
Sesión 5	<p>Desayuno multicultural y presentación del vídeo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada familiar traerá algo para desayunar. - Los niños y niñas, junto con sus padres, nos contarán algo que suelen hacer en familia relacionado con sus costumbres y tradiciones. - Mostraremos el vídeo a los familiares y pediremos que participen cantando con sus hijos e hijas.

3.4.5. Taller 1: “Los animales/ *Alhayawanat*”

Entre los contenidos que se trabajan de manera habitual en educación infantil podemos encontrar la temática de los animales. Estos despiertan un gran interés en los niños y niñas además de ayudarnos a trabajar valores como la empatía y el respeto.

El mundo árabe se identifica por tener gran variedad de animales que, en su mayoría, son desconocidos para los niños y niñas. A través de esta actividad conoceremos algunas de sus peculiaridades, así como elaboraremos un libro donde recogeremos características y singularidades.

Asimismo, contaremos con la participación y colaboración de las familias. Estas servirán de guía y referencia para llevar a cabo este taller, el cual, estará dividido en cinco sesiones de 45 minutos.

Tabla 8. Taller 1

Taller 1	Temporalización: 45 minutos / 5 sesiones
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer e identificar diferentes animales árabes. • Analizar las características propias de los animales árabes. • Comprender y expresar las diferencias entre los diferentes animales. • Elaborar un libro de animales árabes. 	<p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario de los animales en castellano y dariya. • Características de los animales árabes. • Diferencias entre los animales de origen árabe. • El libro de los animales.
<p>Destrezas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampliar el vocabulario en L2. • Comprensión oral. • Expresión oral. 	<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dado de imágenes. • Imágenes de animales. • Animales de plástico. • Recortes de revistas de animales y de alimentos. • Papel celofán. • Harina. • Algodón.
<p>Organización:</p> <p>Cinco grupos heterogéneos formados por cinco alumnos y alumnas.</p>	

Sesión 1	<p>“Dado de animales”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seleccionaremos seis animales típicos del mundo árabe y colocaremos la imagen en el dado: el camello, el mono, el elefante, el caballo, el órix, el varano y la avutarda. Diremos el nombre del animal tanto en dariya como en castellano e iremos comentando sus características. - Seguidamente tiraremos el dado y lo relacionaremos con una tarjeta de alguna de las características de dicho animal
Sesión 2	<p>“¿Dónde viven los animales?”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboraremos sobre papel continuo el hábitat de los animales. - Cada niño tendrá imágenes de los animales y los clasificamos en función de donde viven: mar, tierra o aire. - Jugamos al juego “tierra, mar y aire” - Qué pasaría...jugamos a explicar qué pasaría si los animales vivieran en otro hábitat diferente.
Sesión 3	<p>“¿Qué comen los animales?”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentamos a los niños y niñas a los animales. Seguidamente colocamos una caja con recortes de diferentes tipos de alimentos. - Explicamos uno por uno lo que come cada uno de los animales trabajados y buscamos los alimentos que correspondan entre los recortes. - Explicamos y clasificamos en herbívoros, carnívoros y omnívoros.
Sesión 4	<p>“Adivina el animal”</p> <ul style="list-style-type: none"> - El familiar encargado dará indicaciones en dariya y la maestra lo hará en castellano. Seguidamente, los niños y niñas tendrán que adivinar el animal que es. - Se repartirá una imagen a cada uno de los integrantes del grupo y, a través de la imitación o verbalizando sus características tendrán que averiguar a cuál se refieren.
Sesión 5	<p>“El libro de los animales árabes”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Daremos a los niños y niñas imágenes de los animales trabajados, los cuales pegarán en el libro. - Utilizaremos diferentes materiales para decorar el hábitat de cada uno de ellos (mar con papel celofán, tierra con harina y aire con algodón). - Pegaremos recortes de los alimentos que comen.

Para la elaboración de este taller debemos tener en cuenta, en primer lugar, **la organización y planificación con los familiares:**

1. Ofreceremos a los familiares la posibilidad de participar en el taller.
2. Realizaremos una reunión con todos aquellos familiares que deseen participar para explicarles en qué consiste el taller y cuáles son los valores que queremos transmitir con él.
3. Escogeremos cuatro familiares por taller siguiendo una agrupación heterogénea en cuanto a la lengua materna.
4. Explicaremos detalladamente la actividad a realizar: fecha, hora, habilidades, responsabilidades, etc.
5. Reunión por grupos para darles instrucciones de las actividades que llevaremos a cabo en el taller, técnicas que utilizaremos, etc., así como les pediremos que anoten algunas de las impresiones tras finalizar el taller.

3.4.6. Taller 2: “El contador de cuentos/ *Hakawati*”

Los cuentos son una herramienta fundamental pues, a través de ellos, podemos trabajar la comprensión y la expresión oral con los niños y niñas, así como darles la posibilidad de desarrollar su imaginación y creatividad, así como reforzar el gusto estético.

Además, valerse de pequeñas historias tradicionales y propias de otras culturas aproximará a nuestros alumnos y alumnas hacia una conciencia intercultural, la cual, aportará multitud de experiencias y vivencias.

La participación de las familias, los valores y costumbres de estas será determinante durante del desarrollo de este taller, el cual, tendrá una duración de 45 minutos y se llevará a cabo a lo largo de cinco sesiones.

Tabla 9. Taller 2

Taller 2		Temporalización: 45 minutos/ 5 sesiones
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Enriquecer el vocabulario a través de la escucha de cuentos. • Comprender y expresar ideas en referencia a los cuentos. • Respetar y apreciar aspectos relacionado con la cultura y valores propios de la comunidad musulmana. • Desarrollar la creatividad a través de los cuentos tradicionales árabes. 		Contenidos: <ul style="list-style-type: none"> • Cuentos populares árabes. • Vocabulario en castellano y dariya. • Compresión y expresión de ideas y pensamientos relacionados con los cuentos. • Interiorización de valores propios de los cuentos populares árabes.
Destrezas: <ul style="list-style-type: none"> • Ampliar el vocabulario en L2. • Compresión oral. • Competencia intercultural. 		Materiales: <ul style="list-style-type: none"> • Figuras de juguete para representar a los personajes. • Unas babuchas • Un paño. • Cerezas • Vaso. • Semáforos de emociones. • Papel continuo. • Guiñol.
Organización: <p>Todas las sesiones se realizarán en gran grupo.</p>		
Sesión 1	<i>Los dos ladrones y el burro</i> <ul style="list-style-type: none"> - Contamos el cuento utilizando muñecos. - Preguntas de comprensión. - ¿Qué es lo que no nos gusta que nos hagan? - Juego “Me pongo en tus zapatos”. 	

Sesión 2	<p><i>Muhammad quiere ser médico</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Contamos el cuento utilizando materiales: un paño, cerezas, un vaso y unas babuchas.- Preguntas de comprensión.- Jugamos a los médicos en el rincón del juego simbólico.- Juego de la soga tira.
Sesión 3	<p><i>Marek y el secreto de la serenidad</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Contamos el cuento dramatizando.- Juego el semáforo de las emociones. Enseñamos imágenes y plantearemos situaciones en las cuales, los niños y niñas, cada uno con su semáforo expresará como se sienten: verde-bien, amarillo-normal y rojo-mal. También ellos dirán ejemplos.- ¿Qué hemos aprendido con el cuento? Buscamos nuestras propias estrategias para contener la rabia.
Sesión 4	<p><i>Simbad el marino</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Contamos el cuento con ayuda de imágenes.- Mapa conceptual de los viajes de Simbad junto con preguntas de comprensión.- Dramatización de uno de los viajes de Simbad.
Sesión 5	<p><i>El poeta y el Califa</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Con ayuda de un guiñol contamos el cuento.- Preguntas de comprensión del cuento.- Entre todos, componemos el poema de la clase.

Organización del taller de cuentacuentos con los familiares:

1. A través de la plataforma educativa se informará a los familiares de la posibilidad de participar en un cuentacuentos los viernes de cada semana.
2. Realizaremos una reunión con los voluntarios y voluntarias para informarles en qué consiste el cuentacuentos y seleccionar los cuentos o historias.
3. Realizaremos una reunión individual con cada uno de los participantes para ayudarles ante posibles dificultades, así como preparar actividades.

3.5. Evaluación

El objetivo de la evaluación de esta propuesta es recabar información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y los resultados, con el fin de mejorar y adecuar nuestra práctica.

Para la valoración de los aprendizajes tendremos como referencia Orden ECI/734/2008, de 5 de marzo, de evaluación en Educación infantil, la cual, recoge las técnicas de evaluación en esta etapa: continua, global, formativa, la observación será directa y sistemática, referentes para los aprendizajes y dificultades.

Asimismo, será necesario no solo evaluar al alumnado, sino también nuestra práctica docente y los recursos utilizados para el desarrollo de las actividades.

La evaluación la llevaremos a cabo en tres momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje:

1. Al inicio de la actividad, valorando los conocimientos previos.
2. Durante el proceso de la actividad, valorando positivamente la participación en la sucesión de la misma.
3. Al finalizar la actividad, comprobando los conocimientos adquiridos y cotejándolos con los iniciales.

Además, nos valdremos de una serie de instrumentos que nos guiarán en la evaluación de todos los componentes del proceso.

Tabla 10 . Herramientas de evaluación del alumnado y el docente.

Evaluación del alumno		Evaluación del docente	
Proceso	Resultado	Logro de los objetivos	Recursos utilizados
<ul style="list-style-type: none">• Escala de observación.• Lista de control.• Autoevaluación.	<ul style="list-style-type: none">• Niveles de desempeño• Rúbrica.• Trabajos.	<ul style="list-style-type: none">• Programación.• Atención a la diversidad.• Clima del aula.	<ul style="list-style-type: none">• Aprovechamiento de recursos.• Metodología.• Formación.

A continuación, desarrollaremos algunas de estas herramientas que nos servirán de referencia para evaluar tanto el proceso como el resultado de la propuesta.

3.5.1. Niveles de desempeño

Para llevar a cabo el proceso de evaluación, podemos valernos, entre otros instrumentos, de una tabla de niveles de desempeño. Esta nos servirá para valorar el desarrollo y los logros obtenidos por parte de los niños y niñas.

Los criterios de los que nos valdremos para valorar los distintos avances en el aprendizaje de nuestros alumnos y alumnas son:

Tabla 11. Niveles de desempeño

Criterios	1. Bajo	2. Adecuado	3. Bien	4. Excelente
Participa y muestra interés por las actividades del aula.	No participa ni muestra interés en las actividades del aula.	Participa sin mucha frecuencia y apenas muestra interés.	Participa en las actividades de manera puntual y presta cierto interés.	Participa y siente interés por las actividades de manera habitual.
Utiliza la lengua oral como medio de comunicación.	No se comunica en el aula.	Apenas se comunica en el aula, tan solo para comunicar necesidades básicas.	Se comunica utilizando el lenguaje oral básico en castellano y/o dariya.	Se comunica de manera habitual utilizando el lenguaje oral en castellano y/o dariya.
Comprende mensajes orales en castellano y dariya.	No comprende los mensajes orales en ningunas de las lenguas del aula.	Comprende algunos mensajes orales en castellano y/o dariya.	Comprende la mayoría de los mensajes orales en castellano y/o dariya.	Comprende todos los mensajes orales en castellano y/o dariya.
Utiliza de un léxico adecuado a su edad.	Utiliza pocas palabras para expresarse.	Utiliza un vocabulario escaso y poco variado.	Utiliza un vocabulario adecuado a su edad, aunque poco variado.	Utiliza un vocabulario variado y adecuado a su edad.
Valora la diversidad cultural del aula.	No participa de la diversidad cultural del aula, mostrando actitud de rechazo.	Apenas participa y muestra desinterés por la diversidad cultural del aula.	Respeto y participa de habitualmente de la diversidad cultural.	Respeto y participa activamente de las diferentes culturas que conviven en el aula.

3.5.2. Rúbrica

Por último, y con objeto de valorar el resultado de los aprendizajes de nuestros alumnos y alumnas, tomaremos como referencia los siguientes criterios:

Tabla 12. Rúbrica

“Mi amigo Aladdín”				
Alumno/a:	Fecha:			
Criterios de evidencias para rúbricas	1	2	3	4
Reconocer y utilizar un vocabulario adecuado a su edad.				
Expresar de manera progresiva pensamientos, ideas y sentimientos.				
Comprender y reproducir mensajes orales.				
Construir frases sencillas utilizando vocabulario en castellano y dariya.				
Conocer otras culturas, respetando y valorando sus costumbres.				
Participar en las actividades respetando las características individuales.				
Mostrar interés y respeto por el uso del castellano y el dariya.				
Observaciones:				

3.6. Cronograma

Esta propuesta ha sido diseñada para llevarse a cabo durante el primer trimestre del curso 2020-2021 y está formada por 30 sesiones de 45 minutos, así como por otras actividades que se realizarán de manera diaria.

La actividad 1 aparece de color azul, ya que se realizará todos los días, en asamblea, a modo de rutina. Esta se irá modificando en función de las efemérides, estaciones del año, cumpleaños de los alumnos y alumnas, vocabulario específico del proyecto, etc.

En referencia a la actividad 2, las sesiones se llevarán a cabo durante las primeras semanas pues estas formarán parte del periodo de adaptación a la escuela de los niños y niñas.

La actividad 3 se realizará de manera semanal a lo largo del trimestre, incluyendo las modificaciones especificadas en el apartado 3.4.3.

Las cuatro primeras sesiones de la actividad 4 se desarrollarán en semanas alternas, sin embargo, la última sesión (desayuno multicultural) lo realizaremos la última semana, coincidiendo con el final del trimestre.

En cuanto a los talleres 1 y 2, las sesiones de estos se desarrollarán en semanas alternas.

El cronograma del que nos valdremos para la organización y programación de la propuesta es el siguiente:

Tabla 13. Cronograma

		Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4	Actividad 5	Actividad 6
SEPTIEMBRE	Semana 3		S.1 "Conocemos a nuestros compañeros"				
	Semana 4		S. 2 "Nuestro día en clase"				
OCTUBRE	Semana 1		S.3 "Aladín y la lámpara maravillosa"	S.1 "Veo-pienso-pregunto"	S.1 "El árbol genealógico"		S.1 <i>Los dos ladrones y el burro</i>
	Semana 2		S.4 "El mapa del tesoro"	S.2 "Adivina quién es"		S.1 "Dado de imágenes"	
	Semana 3		S.5 "Erase una vez...un cuento al revés"	S.3 "Veo -veo"	S.2 "Cada cosa en su lugar"		S.2 <i>Muhammad quiere ser médico</i>
	Semana 4			S.4 "Antes pensaba...ahora pienso"		S.2 "¿Dónde viven los animales?"	
NOVIEMBRE	Semana 1			S.5 "Color-símbolo-imagen"	S.3 "Fiestas en familia"		S.3 <i>Marek y el secreto de la serenidad</i>
	Semana 2			S.6 "Veo-pienso-pregunto"		S.3 "¿Qué comen los animales?"	
	Semana 3			S.7 "Adivina quién es"	S.4 "Video familia dedo"		S.4 <i>Simbad el marino</i>
	Semana 4			S.8 "Veo -veo"		S.4 "Adivina el animal"	
DICIEMBRE	Semana 1			S.9 "Antes pensaba...ahora pienso"			S.5 <i>El poeta y el Califa</i>
	Semana 2			S.10 "Color-símbolo-imagen"		S.5 "El libro de los animales"	
	Semana 3				S.5 "Desayuno familiar"		

4. Conclusiones

La propuesta de innovación que hemos desarrollado se ha podido llevar a cabo de manera exitosa, pues hemos observado el gran avance a nivel comunicativo y lingüístico de los alumnos y alumnas, independientemente de que sean arabófonos o hispanohablantes.

Algunas de las ventajas que esta propuesta nos ha proporcionado en cuanto a la competencia oral, es que nos ha dado la posibilidad de incorporar el dariya de manera natural en el aula, respetando la lengua materna de la gran mayoría de los niños y niñas del centro, así como dar a conocer al resto del alumnado este dialecto con el que conviven tanto dentro como fuera del ambiente escolar, siempre partiendo de una metodología lúdica y con el aprendizaje significativo como eje de todas las actividades y talleres.

A su vez hemos apostado por el trabajo desde un enfoque intercultural y multilingüe a fin de conseguir una integración e inclusión real, aprovechando las particularidades de Ceuta.

A lo largo de la propuesta hemos podido afirmar la necesidad de introducir en las aulas de la ciudad la enseñanza multilingüe castellano-dariya, lo que posiblemente marcaría un antes y un después en las relaciones sociales de la comunidad educativa, así como en una mejora del índice de fracaso escolar.

Asimismo, consideramos este trabajo como una apuesta social con objeto de mejorar las relaciones entre las diferentes comunidades que conviven en la ciudad autónoma ya que, actualmente, existe un gran distanciamiento principalmente entre las culturas árabes y cristianas.

Realizando un balance general en relación al objetivo general marcado en nuestro trabajo, “Mejorar la competencia oral del alumnado dentro de un contexto multicultural y multilingüe”, podemos concluir que este se ha logrado, pues, a través de las diferentes actividades de enseñanza aprendizaje nos hemos acercado a ese concepto de aula multicultural y multilingüe, al que hacemos referencia en los aspectos teóricos del presente trabajo.

En alusión a los objetivos específicos planteados para la elaboración de presente TFM, consideramos necesario realizar una valoración de la efectividad de los mismos.

En cuanto al primer objetivo específico, el cual hace referencia a la estimulación del lenguaje en alumnos arabófonos, podemos concluir que este se ha conseguido gracias a actividades como la número 1, a través de la asamblea, y la número 3, posibilitado una expresión de manera gradual y reflexiva. Ambas actividades han contribuido a que el alumnado arabófono adquiriera competencias en la lengua vehicular utilizándola, de manera conjunta, junto con el dariya.

En alusión al segundo objetivo, la interculturalidad y el desarrollo de la competencia oral, este se ha alcanzado a través actividades como la número 4, o el taller 2, donde hemos querido, además de estimular la expresión oral, acercar los valores y las costumbres de la cultura árabe.

Por último, respecto al aprendizaje del castellano sin cesar el empleo del dariya y la necesidad de utilizar ambas lenguas conjuntamente, se han conseguido a través de todas las actividades y talleres, ofreciendo a los niños y niñas un aprendizaje desde la experiencia y conocimiento y mostrándoles la necesidad de adquirir la lengua vehicular del centro sin dejar de hacer uso de la suya propia.

No obstante, consideramos que aún queda un largo trabajo por hacer en cuanto a la integración del aula multilingüe y la inclusión del dariya en la sociedad ceutí, pues en la actualidad, contamos con grandes limitaciones que nos impiden que este avance sea significativo. Sin embargo, las ganas y el interés de muchos de los docentes que convivimos en esta comunidad nos harán seguir luchando contra las desigualdades que nos encontramos a diario en las aulas de la ciudad.

5. Limitaciones y prospectiva

Teniendo en cuenta las características del alumnado del segundo ciclo de educación infantil (3 años) y a la ratio con la que cuenta el aula, se hace complicado una enseñanza individualizada, por ello la incorporación de talleres en los cuales puedan participar los familiares y darnos la posibilidad de adaptar las actividades a las peculiaridades y necesidades de los niños y niñas.

Aunque observamos poca implicación de las familias y dificultades comunicativas por el desconocimiento del castellano si apreciamos interés, particularmente en actividades como la 4, donde el desayuno multicultural se convierte en todo un éxito de participación.

Además, la falta de recursos TIC con los que cuenta el centro y las familias dificulta aún más la comunicación entre estos agentes. Podemos comprobar que la carencia de recursos y la brecha digital sigue avanzado sin tomarse medidas al respecto.

Otra limitación con la que contamos es la falta de conocimiento del dariya y la poca implicación del profesorado por trabajarlo en las aulas, haciendo necesario la organización de talleres o seminarios sobre la concienciación y valoración de este dialecto en el desarrollo lingüístico de los alumnos y alumnas.

Por último, los constantes cambios que sufre el dariya debido a su rápida evolución, hace imprescindible un compromiso y una formación continua por parte del profesorado, lo que dificulta aún más la participación e implicación de los docentes en las actividades multilingües del centro.

En cuanto a futuras investigaciones, esta propuesta nos posibilitará llevar a cabo un análisis de los posibles motivos del fracaso escolar en las aulas ceutíes, ya que muchos de los estudios lo relacionan con el desconocimiento del castellano y la ausencia del dariya en los centros educativos.

Otro aspecto de observación podría ser el beneficio de la enseñanza del castellano-dariya en el desarrollo del lenguaje de los niños y niñas arabófonos, así como del alumnado en general

independientemente de su lengua materna, ya que hemos detectado grandes avances de aprendizaje dentro del aula multilingüe.

En referencia a labor docente, tenemos como objetivo continuar planificando actividades de convivencia a través de talleres, donde las familias puedan participar a fin de mejorar las relaciones y comunicaciones con toda la comunidad.

Una de nuestras propuestas a nivel de centro es la elaboración de un glosario castellano-dariya, donde se incluyan conceptos básicos y esenciales para el trabajo en el aula, así como la organización de talleres y seminarios en dariya orientada al equipo educativo.

Igualmente, incorporaremos al glosario anterior aquellas expresiones procedentes del dariya que tienen un uso exclusivo para el ámbito infantil como puede ser la palabra “quemar/*harq/ fufu*”.

Asimismo, vemos necesaria la creación de un lugar de intercambio comunicativo online entre alumnos y alumnas de otros centros, donde puedan compartir las experiencias y actividades realizadas en relación a otras culturas y lenguas.

Todo lo citado hasta el momento nos dotará de un amplio abanico de posibilidades con respecto al uso del dariya en el aula, el cual no debe quedarse simplemente en la realización de unas actividades o talleres, sino que este dialecto debería introducirse de manera asidua en el día a día del centro, un gran desafío en la enseñanza de lengua y un duro camino para conseguir un aprendizaje basado en la equidad.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Baz, A. (2013) El tratamiento de la competencia intercultural en alumnos sinohablantes en inmersión total, en Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. XXIII Congreso Internacional ASELE (Eds.: B. Blecua, S. Borrell, B. Crous y F. Sierra). Gerona, Universidad de Gerona-ASELE, 101-110.
- Ayora Esteban, M.C. (2008). La situación sociolingüística de Ceuta: un caso de lenguas en contacto. *Tonos*, (16). Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta (Universidad de Granada). Recuperado de <https://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/tritonos1-Ceuta.htm>
- Ayora Esteban, M.C. (2017). La competencia sociolingüística y los componentes culturales dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje del español en un contexto de submersión lingüística. *Pragmalingüística*, (25), 31-49. Recuperado de <https://reuredc.uca.es/index.php/pragma/article/view/3667>
- Bigas, M. y Correig, M. (2008). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis S.A.
- Buendía, L. y Hidalgo, V. (2006). La mejora de un centro educativo de carácter multicultural en la ciudad autónoma de Ceuta. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 261-280. Universidad de Granada.
- Byram, M. (1995): Acquiring intercultural competence. A Review of learning theories, en L. Sercu (ed.), *Intercultural competence*, 1.
- Castañeda, P. F. (1999). *El Lenguaje Verbal del Niño*. Lima: Fondo Editorial de la UNMSM.
- Clemente, A. (1995). *Desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Octaedro.
- Consejo de Europa 2002 (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.

European Commission (2015). Language teaching and learning in multilingual classrooms.

Recuperado de <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c0683c22-25a8-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-search>

Felson, J. (1995) *Supporting Language Learning in Everyday Life*. San Diego: Singular Publishing Group.

Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós.

Hernández Pina, F. (1984). *Teorías psico-sociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Editorial. Siglo XXI.

Herrero Muñoz-Cobo, B. (2014). *El árabe ceutí. Un código mixto como reflejo de una identidad mestiza*. Ceuta: Instituto de Estudios ceutíes.

Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. *Sociolinguistics*. Londres: Penguin Books, 269-293.

Ituero, B. y Casla, M. (2017). *¿Cómo empieza el lenguaje? Descubrir, explorar y promover la comunicación temprana*. Barcelona: Editorial Graó.

Jiménez Gámez, R. A., Sánchez Nuñez, C. A., García García, M. y Cotrina García, M. (2011). *Explorar y comprender el fracaso escolar en el contexto multicultural de Ceuta. Respuestas de la institución escolar*. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía, 133-147. Granada: Instituto de Migraciones.

Lázaro Durán, M.I. (2014). *Los usos lingüísticos de la población de Ceuta: el español, el árabe y el beréber*. Instituto de Estudios ceutíes. Consejería de Educación, Cultura y Mujer, ciudad autónoma de Ceuta. Recuperado de https://www.academia.edu/29519218/Los_usos_ling%C3%BCisticos_de_la_poblacion_de_Ceuta_el_espa%C3%B1ol_el_arabe_y_el_bereber.pdf

Ley Orgánica 1/1995, de 13 de marzo, de Estatuto de Autonomía de Ceuta. Boletín oficial del Estado, núm. 62, de 14 de marzo de 1995.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, *de Educación*. Boletín oficial del estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, modificado por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013

Lyons, J. (1970). *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.

Ministerio de Educación y Ciencia (2019). *Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo. Ceuta y Melilla*. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fc2aa396-6bad-4bef-8576-d2b787f2da11/i19cee10-ceuta-melilla.pdf>

Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas (2010-2013). *Cuarto informe sobre el cumplimiento en España de la carta europea de las lenguas regionales o minoritarias, del consejo de Europa*. Recuperado de <https://rm.coe.int/16806d81a4>

Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas (2014-2016). *Quinto informe sobre el cumplimiento en España de la carta europea de las lenguas regionales o minoritarias, del consejo de Europa*. Recuperado de <https://rm.coe.int/spainpr5-es-docx/1680788433>

Moreno García, C. (2007): *La enseñanza y el aprendizaje del español (castellano) en aulas multilingües. De los fundamentos a las expectativas*, *Revista de Educación* (43). Madrid: MEC, 15-33.

Moscoso García, F. (2015). El árabe ceutí, una lengua minorizada. *Estudios de África y Asia*, 50 (2). Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de https://www.academia.edu/29519218/Los_usos_ling%C3%BCisticos_de_la_poblacion_de_Ceuta_el_espa%C3%B1ol_el_arabe_y_el_bereber.pdf

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, de 5 de enero de 2008.

Payá, Rodríguez, López y García (2019). Aulas multilingües. Portal del Servicio Nacional de Apoyo eTwinning. Ministerio de educación y formación profesional. Recuperado de <http://etwinning.es/es/aulas-multilingues/>

- Piaget, J. (1996). La formación del símbolo en el niño. Segunda Parte: El Juego (pp.121-292) (The formation of the symbol in the child). México: Fondo de Cultura Económica. (Original: 1959).
- Piaget, J. (1983). El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño (I) (Language and thinking in the child. Study on the logic of the child). Buenos Aires: Guadalupe. (Original: 1923).
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil*. Boletín oficial del Estado, núm. 4, de 4 de enero de 2007.
- Rivera Reyes, V. (2006). Importancia y valoración sociolingüística del darija en el contexto de la educación secundaria pública en Ceuta. *Tonos digital* (12). Recuperado de https://www.um.es/tonosdigital/znum12/secciones/Estudios%20U-CEUTA.htm#_ftn1
- Rivera Reyes, V. (2013). *El contacto de lenguas en Ceuta*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Salgado Suarez, R. (2016). La identidad lingüística de los aprendices arabófonos de español como LE/L2 y su reflejo en la interlengua: el caso de los arabófonos marroquíes, *Tonos Digital* (31).
- Santos de la Rosa, I. (2012) Dificultades en la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos arabófonos. *MarcoELE* (14). Universidad de Sevilla.
- School Education Gateway (2016). Education Talks: Aulas multilingües: la nueva realidad de los centros educativos urbanos. Recuperado de <https://www.schooleducationgateway.eu/es/pub/viewpoints/interviews/education-talks-nell-foster.htm>
- Tasa Fuster, V. (2017). El sistema español de jerarquía lingüística. desarrollo autonómico del artículo 3 de la constitución: lengua del estado, lenguas cooficiales, otras lenguas españolas y modalidades lingüísticas. teoría y praxis. *Revista de Derecho Político* (100), 51-79.

Unión de comunidades islámicas de España, UCIDE (2020). *Estudio demográfico de la población musulmana*. Explotación estadística del censo de ciudadanos musulmanes en España referido a la fecha 31/12/2019 Recuperado de http://ucide.org/sites/default/files/revistas/028_estademograf19.pdf

VV.AA. (1992). *La educación infantil 0-6 años. Expresión y comunicación*. Cartagena: Paidotribo.

Vicente, M.C. y Horno M.C. (2016) Procesos de transferencia pragmática del árabe marroquí en la adquisición de español peninsular. El ámbito de los saludos. *Chéliz Dirāsāt Hispánicas: Revista Tunecina de Estudios Hispánicos*, 3, 141-163.

Vygotski, L.S. (1966). El juego y su papel en el desarrollo psíquico del niño. (Play and its role in the psychological development of the child). *Cuestiones de Psicología* 6, 62-75 (Voprosy Psijologii 6, 62-75, (Original: 1933).

Vygotski, L.S. (1993). *Pensamiento y Lenguaje*. (Lenguaje and thinking). En Vygotski, *Obras Escogidas II* (Selected Works II), 11-348. Madrid: Aprendizaje Visor. (Original: 1934)

Zabalza, M. A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.