

TOMO I

Libro para el docente

APRENDIENDO EL LENGUAJE



con Nora

Colección de Materiales didácticos
para el acceso al lenguaje en
contextos educativos multilingües

Josefina Lozano Martínez
Rocío Angosto Fontes
M^a Carmen Cerezo Máiquez

 GRUPO
EDITORIAL
UNIVERSITARIO

Libro para el docente

APRENDIENDO EL LENGUAJE

con Nora

Colección de Materiales didácticos
para el acceso al lenguaje en
contextos educativos multilingües

AUTORES: JOSEFINA LOZANO MARTÍNEZ (Coordinadora)
M^g CARMEN CEREZO MÁIQUEZ
ROCÍO ANGOSTO FONTES

COLABORADORES: SALVADOR ALCARAZ CARCÍA
MARINA ANDREU GÁLVEZ
MONTE BLASCO PAYÁ
M^a LUISA CANDEL LÓPEZ

© Las autoras y Grupo Editorial Universitario
Edita: Grupo Editorial Universitario
ISBN: 978-84-8491-914-8
Depósito Legal: GR-1.287-2008
Imprime: LOZANO IMPRESORES S.L.L.
Distribuye: Grupo Editorial Universitario.
Telf.: 958 80 05 80 Fax: 958 29 16 15
<http://www.editorial-geu.com>
e-mail: grupoeditorial@terra.es

No está permitida la reproducción total o parcial de éste libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso de los titulares del Copyright. Reservados todos los derechos.



ÍNDICE

Introducción	5
Unidad 1: Nora en el colegio	
Objetivos	35
En cada apartado trabajamos	37
Tabla de Contenidos	38
Evaluación: valoración de las ideas previas	39
Tabla de Evaluación Inicial y Final.....	40
Lámina motivadora	54
Actividades de desarrollo.....	55
Actividades de refuerzo, ampliación y evaluación	87
Unidad 2: Nora en la clase	
Objetivos	103
En cada apartado trabajamos	105
Tabla de Contenidos	106
Evaluación: valoración de las ideas previas	107
Tabla de Evaluación Inicial y Final.....	108
Lámina motivadora	124
Actividades de desarrollo.....	125
Actividades de refuerzo, ampliación y evaluación	163
Unidad 3: La familia de María	
Objetivos	179
En cada apartado trabajamos	181
Tabla de Contenidos	182
Evaluación: valoración de las ideas previas	183
Tabla de Evaluación Inicial y Final.....	184
Lámina motivadora	200
Actividades de desarrollo.....	201
Actividades de refuerzo, ampliación y evaluación	239
Unidad 4: La casa de Nora	
Objetivos	249
En cada apartado trabajamos	251
Tabla de Contenidos	252
Evaluación: valoración de las ideas previas	253
Tabla de Evaluación Inicial y Final.....	254
Lámina motivadora	278
Actividades de desarrollo.....	279
Actividades de refuerzo, ampliación y evaluación	331

Unidad 5: La merienda de cumpleaños de Nora	
Objetivos	341
En cada apartado trabajamos	343
Tabla de Contenidos	344
Evaluación: valoración de las ideas previas	345
Tabla de Evaluación Inicial y Final.....	346
Lámina motivadora	382
Actividades de desarrollo.....	383
Actividades de refuerzo, ampliación y evaluación	451
Anexo. Tablas de evaluación	459

APRENDIENDO EL LENGUAJE CON NORA

COLECCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS PARA EL ACCESO AL LENGUAJE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS MULTILINGÜES

1. Justificación de los materiales

La realidad de las aulas es diversa como la sociedad misma, es un reflejo de la multiculturalidad que nos rodea. En los centros educativos nos encontramos actualmente con alumnado procedente de diferentes países, con culturas y lenguas distintas y en un gran porcentaje de casos con desconocimiento del castellano, lo que conlleva grandes dificultades para la comunidad educativa que ha de propiciar una educación de calidad para todos favoreciendo rápidamente el acceso a la lengua del país de acogida de aquellos que lo necesitan como escalón inicial para llegar a los aprendizajes (García, 2004; Gineste, 2005; Grañeras y otros, 2005; Trujillo, 2007).

Esta dificultad añadida a la que plantea otro alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por presentar dificultades de aprendizaje relacionadas con el acceso al lenguaje oral y al código escrito, nos ha llevado al grupo que hemos elaborado estos materiales a reflexionar e investigar sobre el modo de conseguir un medio que facilite el acceso al lenguaje sabiendo estas realidades. El modo de favorecer un proceso de enseñanza-aprendizaje donde se pudiese utilizar un código universal nos llevó a elegir un sistema pictografiado, dado que nuestra experiencia como docentes nos había demostrado, en distintas ocasiones, las virtudes de tal código para caminar hacia la lectoescritura. Por ello, tanto el material que hemos diseñado para ser utilizado por el alumno como el destinado al profesor se contempla siempre la asociación del pictograma con la palabra escrita. Esta palabra escrita también aparece en las distintas propuestas relacionadas con el desarrollo del lenguaje oral, ya que, a diferencia de como accedemos a nuestra lengua materna primero hablando y después escribiendo, en este caso, se favorecerá, al mismo tiempo, el acceso al lenguaje oral y escrito.

La colección recoge una serie de materiales didácticos en formato papel y multimedia, que en torno a diez unidades didácticas integradas, pretenden ayudar al alumnado en contextos educativos con diversidad cultural y lingüística. Esta propuesta metodológica propone un proceso de enseñanza-aprendizaje del español, en ocasiones como segunda lengua, que pretende dar respuesta educativa a la diversidad de necesidades del alumnado que hay en las aulas, bien por desconocimiento del idioma, bien por presentar dificultades de aprendizaje o por requerir apoyo educativo por otras necesidades educativas especiales.

Una de las virtualidades de estos materiales consiste en la acomodación al nivel de competencia curricular del alumno, de modo que se facilita la personalización de la enseñanza, favoreciendo una enseñanza multinivel que ayuda a dar respuesta a la diversidad

de necesidades educativas del alumnado que se presentan en el aula, independientemente de que éste curse la etapa de Educación Infantil, Primaria como Secundaria. De este modo, la propuesta de trabajo que realizamos presenta diferentes grados de dificultad, que se contemplan tanto en el libro dirigido al profesor como al alumnado, ofertando un vocabulario básico y de ampliación recogidos en los distintos tipos de materiales que la forman.

La colección recoge distintos tipos de materiales: un libro dirigido al profesor con diversidad de propuestas, un libro para el alumno, un CD-ROM multimedia interactivo con la finalidad de propiciar el desarrollo del lenguaje oral del alumnado y un CD-ROM dirigido al docente a modo de banco de recursos.

En *el libro del profesor* se recogen las actividades del alumno con sugerencias para la realización de las mismas, así como otras actividades de *ampliación y refuerzo* para ser desarrolladas según las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado. Para aquellos alumnos con un nivel de competencia curricular inicial en el desarrollo del lenguaje escrito se podrá llevar a cabo todo el programa de desarrollo grafomotor que se incluye en el CD dirigido al docente y que será precisamente éste quien determinará los objetivos que debe cubrir en función del nivel donde se sitúe el alumnado. Con esta diversidad de propuestas se pretende favorecer tanto la respuesta educativa adecuada a las necesidades de cada alumno según su nivel de competencia curricular, como la consecución por parte del alumnado de una autonomía mayor al tiempo que se potencia la estructura cooperativa de aprendizaje, de modo que los alumnos, con distintas capacidades, motivaciones, intereses, etnias, culturas y lenguas sean estimulados a cooperar, a ayudarse unos a otros para aprender más y mejor.

Para valorar el nivel dónde se sitúa el alumnado, al comienzo de cada unidad didáctica, en el libro del profesor, se encuentra una parrilla donde se recoge todo el vocabulario de trabajo de la unidad, junto con los pictogramas y dibujos referidos al mismo. Así, aunque el alumnado desconozca el idioma, podrá asociar un dibujo con el pictograma correspondiente si, en realidad, posee una imagen mental de cada una de las palabras objeto de trabajo. Ese será un primer nivel de valoración seguidos de otros donde el alumno puede llegar hasta verbalizar, correctamente, la palabra, comprender su significado, escribirla sola o dentro de un contexto, etc. Una vez, acabada la unidad se utilizará la misma parrilla de vocabulario para anotar los avances conseguidos, así como otros criterios de evaluación de la unidad. Se presenta una plantilla por alumno que el maestro podrá fotocopiar para cada uno de sus alumnos, así como el vocabulario de evaluación que deberá recortar para poder realizar correctamente la evaluación del nivel de competencia lingüística del alumnado.

En *el libro del alumno* se recogerán propuestas de actividades siguiendo un proceso lógico de desarrollo. Así estará compuesto por una serie de unidades didácticas, que, a su vez, van a tener la siguiente *estructura*:

- Lámina contexto con imágenes relativas a la unidad.
- Historia motivadora, adecuada a los intereses de los alumnos y al núcleo de la unidad.
- Vocabulario básico de la unidad presentado en pictogramas y dibujos.
- Vocabulario de ampliación presentado en pictogramas y dibujos para aumentar la competencia lingüística del alumnado, ajustándose así al nivel curricular del mismo, independientemente, de que éste curse la Etapa de Educación Infantil, Primaria como Secundaria.
- Actividades de expresión y comprensión oral y escrita, gramática, ortografía y conceptos matemáticos incluyendo, además de distintas propuestas de evaluación otras tareas de refuerzo y ampliación.

A través del **CD multimedia interactivo** que va dirigido al alumnado complementando así las actividades de material impreso y, nunca siendo elemento único para el acceso al lenguaje oral y escrito, el alumno podrá realizar, de forma autónoma con la autoevaluación precisa, aquellas actividades que irán reforzando los contenidos adquiridos en el proceso de aprendizaje en cada unidad didáctica a través de otras propuestas recogidas en el libro del alumno. Dentro de este soporte se incluyen actividades dirigidas a favorecer el desarrollo del lenguaje oral y la competencia comunicativa del alumnado como al desarrollo del lenguaje escrito.



Ilustración 1. Ejemplo de viñetas del CD interactivo del alumno que contempla la historia motivadora. (Unidad didáctica nº 1: Nora en el colegio).

Y finalmente, desde el **CD del docente**, éste encontrará una base de recursos que se ponen a su disposición de modo que pueda recoger otras muchas actividades para que, partiendo del nivel de competencia curricular del alumno en cada caso particular, se puedan seleccionar aquellas que más se adecuen a sus características. Así, en determinadas ocasiones, el alumno precisará utilizar materiales de un nivel inferior cuando el desarrollo grafomotor no se haya llevado a cabo anteriormente, y en ese caso, tendrá que utilizar actividades relacionadas con la escritura de palabras y reconocimiento del grafema entre otros grafemas o en el interior de palabra, escritura del grafema con el giro adecuado etc.; y en otros casos este aspecto estará más conseguido y se trabajarán sólo los aspectos matemáticos.

Por tanto, la distribución de los materiales que adjuntamos en los distintos apartados que componen este soporte van todos dirigidos a conseguir la respuesta adecuada a la demanda del alumno, y a favorecer la tarea del docente, de modo que éste tenga siempre, a la mano, aquellos materiales que necesita para que bien él, otros docentes o compañeros del alumno puedan imprimirlos directamente del CD y facilitar lo que se necesita en cada momento, o bien utilizarlos a través de la pizarra digital.

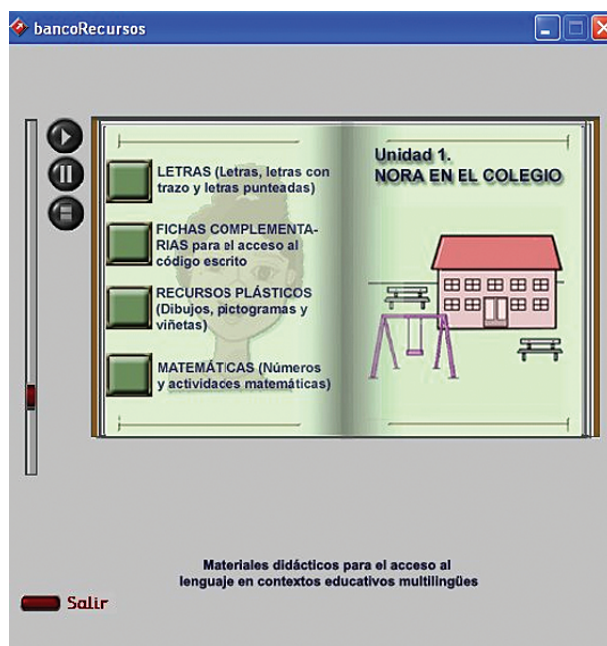


Ilustración 2. Pantalla del CD del Banco de recursos del docente donde se contemplan los distintos apartados del mismo.

También, y en la medida que planteamos el interés porque el alumno consiga un conocimiento integrado, existirá un apartado intercultural en el CD dirigido al docente, para dar respuesta a distintos aspectos de interés relacionados con la cultura de los diferentes países de donde procede la mayoría del alumnado que se encuentra en las aulas escolares.

En definitiva, el objetivo final que nos ha llevado a la elaboración de esta colección de materiales, como docentes que somos, es poner a disposición de nuestros compañeros una serie de recursos útiles que le faciliten su labor con los alumnos que aprenden el código escrito o que presentan una necesidad específica de apoyo educativo para acceder al lenguaje en contextos educativos multilingües. Para ello, hemos procurado diseñar distintas actividades que se acomoden a la realidad diversa y cambiante que existe en las aulas y que respondan a situaciones que el alumno vive cotidianamente.

2. Implementación de los materiales: una investigación en Educación Infantil y Primaria

Los materiales que presentamos tienen la virtud de haber sido implementados en centros de Educación Infantil y Primaria de la región de Murcia donde, actualmente, están escolarizados alumnos extranjeros y otros que presentan necesidad específica de apoyo educativo. Consideramos que destacar este hecho es importante de cara a justificar que los resultados son satisfactorios, por ello a continuación vamos a contemplar algunas conclusiones que se han extraído de las aportaciones de los docentes que han experimentado con los materiales y que han sido expuestas en diversos seminarios de trabajo a lo largo de dos cursos que ha durado la investigación. Para ello se ha realizado la valoración desde tres ámbitos fundamentalmente, ya que la totalidad de las conclusiones obtenidas nos van a proporcionar un conocimiento global de las aportaciones de estos materiales tanto para los alumnos como para los docentes; también van a servir de evaluación de ellos con el objeto de que, posteriormente, puedan ser mejorados en aquellos aspectos que se vean deficitarios.

En relación con los beneficios aportados a **los alumnos**, hemos observado que, de manera genérica, estos materiales han conseguido el objetivo para el cual fueron diseñados, la adquisición del español por parte del alumnado que tenía una competencia lingüística en nuestro idioma muy baja. Entre los aspectos que más podemos destacar encontramos la eficacia de las *láminas motivadoras*, ya que a través de esos pequeños diálogos los alumnos han podido ir generalizándolo a otras situaciones e incluso conforme iban aumentando su competencia lingüística aumentaban la dificultad de los diálogos. Otro aspecto muy enriquecedor en relación a ésta y otras actividades que se han diseñado ha sido que *los alumnos entre ellos realizaban actividades juntos, se ayudaban favoreciendo la acción tutorada entre iguales y aumentando así la socialización, el trabajo cooperativo y su autosatisfacción*, al ver que poco a poco aumentaba su capacidad lingüística. También era muy curioso, y conviene por tanto destacar, comprobar cómo los alumnos lo tomaban como un juego, sobre todo cuando el otro interlocutor era un maestro, y era necesario realizar un cambio de roles maestro-alumnos, ya que ellos eran los maestros en los diferentes diálogos y eso producía cierta satisfacción.

Otra de las secciones de trabajo que han producido *un gran beneficio ha sido el vocabulario pictografiado*, en la medida que ha ayudado al alumno a aumentar la capacidad comunicativa, al mismo tiempo que ha favorecido el aprendizaje del vocabulario teniendo presente una imagen real que en muchos casos se aproxima bastante a la imagen mental que ellos tenían al respecto, es decir, una de las conclusiones a la que hemos llegado el grupo investigador es que este material nos ha sido beneficioso no sólo para aquellos alumnos de incorporación tardía al sistema educativo sino también para aquellos otros que tienen una mayor capacidad lingüística pero que tienen deficiencias en el campo del vocabulario y necesitan ver la imagen para conocer el significado de la palabra, de este modo se le ha propiciado también utilidad como diccionario pictografiado.

En relación con el trabajo de las letras y las sílabas punteadas, que aparecen en un apartado del CD *Banco de recursos del docente*, ha sido más o menos útil dependiendo de la procedencia del alumno, en función de si éste conllevaba una escolarización previa o no, pero en este aspecto es donde los maestros han valorado muy positivamente esta sección del trabajo ya que, para ellos, puede ser aplicable a los alumnos autóctonos y a otros que presentan alguna necesidad específica de apoyo educativo. Este aspecto siempre se ha tenido presente al confeccionar dichos materiales, ya que uno de los objetivos perseguidos es que pudieran *dar respuesta a la diversidad del alumnado con el que nos encontramos dentro de un aula, independientemente de su procedencia, necesidades que presente, o curso académico en el que esté escolarizado*.

De todas las demás secciones de trabajo podríamos realizar una valoración en la misma línea que las planteadas hasta el momento, aún así nos gustaría destacar que este material, sobre todo *el vocabulario pictografiado, ha salido del aula* (aula de compensatoria, aula de acogida y aula de referencia de los alumnos) para ser expuestos por otros espacios del centro, lo que ha ayudado a todos los alumnos y se ha visto una implicación de otros compañeros docentes en el proceso de enseñanza de estos alumnos. En relación con la ayuda aportada a otros maestros o profesores del centro, conviene destacar que han solicitado la ayuda por parte del equipo investigador, tanto a nivel personal como del uso los materiales, para la incorporación de estos alumnos en su grupo de referencia en las materias (otras áreas de aprendizaje) a las cuales los alumnos debían asistir, ya que necesitaban un sistema de comunicación que, en muchos casos, las láminas de diálogo y el vocabulario han supuesto el medio adecuado.

Con respecto a **los materiales** podemos destacar, como hemos ido marcando anteriormente, la utilidad de ellos para la enseñanza del español así como para dar respuesta a otras necesidades que se planteen en el centro. Tenemos que ser conscientes, por otro lado, que esta colección de materiales han constituido unidades didácticas integradas

de conocimiento donde se han trabajado distintas parcelas del mismo de un modo globalizado, de modo que, el alumno además de adquirir la competencia lingüística, ha adquirido la matemática, la artística, la del conocimiento e integración con el mundo físico, etc. Por otro lado, los maestros han destacado el beneficio de poder profundizar, de un modo lúdico y personalizado, en aspectos gramaticales y sintácticos de la enseñanza del español, relacionados con vivencias de los alumnos que han favorecido la adquisición de las cuatro destrezas básicas (comprensión y expresión oral y escrita) de un modo ameno y práctico para el alumnado.

Ya, por último, vamos a centrar nuestras reflexiones sobre las opiniones aportadas por **los docentes**, tanto de los miembros del equipo de investigación como de los maestros de los centros donde se han implementado los materiales, que por diferentes motivos han estado en relación con sus compañeros utilizándolos, y han realizado también una valoración de los mismos. Consideramos que ha sido muy importante tenerlas en cuenta ya que nos han ofrecido y nos han abierto otro campo de actuación en relación con estos materiales.

Principalmente se ha valorado que estos materiales aportan un código universal para todos los alumnos, este aspecto ha sido de gran interés para todos los maestros, incluso aquellos del aula de referencia tal y como hemos expuesto anteriormente.

Otro aspecto, que hemos considerado importante resaltar, y que hemos destacado en los tres ámbitos, es la importancia del vocabulario pictografiado y su utilidad en todas las áreas de enseñanza. Por último, los maestros consideran que esos materiales aumentan la socialización del alumno, puesto que son materiales que no suponen mucha dificultad para los alumnos y pueden trabajar de forma autónoma dentro de su grupo de referencia aumentando así los lazos con sus compañeros y adaptándose mejor a su nueva situación; puesto que no debemos olvidar que un objetivo fundamental es favorecer el trabajo cooperativo. Con este fin han sido diseñados e implementados los materiales que se encuentran tanto en el formato papel, como en el CD Banco de recursos del docente, como también, en el CD interactivo del alumno.

3. Proceso metodológico

Debido a la diversidad de alumnado al que van dirigidas las unidades didácticas que presentamos en la colección *“Aprendiendo el lenguaje con Nora: Materiales didácticos para el acceso al lenguaje en contextos educativos multilingües”*, el proceso metodológico a seguir requiere, a su vez, tener en cuenta el nivel de competencia curricular donde se sitúa el alumnado y dar respuesta a una serie de principios básicos de intervención educativa sin los cuales el aprendizaje no sería alcanzado.

Consideramos que, en primer lugar, se ha de **crear un entorno comunicativo** que facilite, primero, la escucha de la lengua por parte de sus compañeros, lo que le ayudará a captar nuevos sonidos, nuevas palabras y frases dentro de un contexto interactivo. Pero un aspecto fundamental, que el docente debe tener en cuenta a la hora de organizar cualquier tipo de actividad en el aula es la importancia de que el alumno pueda ver claramente al finalizar la actividad propuesta, que es capaz de hacer algo que no podía hacer al principio, y que ese algo es útil desde un punto de vista comunicativo. Llevar a cabo determinadas estructuras en ejercicios prácticos puede adquirir una dimensión comunicativa si existe una reflexión por parte del profesor y de los alumnos que permita relacionar esa práctica con la realización de una actividad de carácter comunicativo (Martínez, 2003).

El entorno más adecuado, para ello, es la clase donde se escolariza al alumno. Los compañeros serán uno de los recursos más importantes para aprender la nueva lengua,

en la medida que el alumno escucha va discriminando, va familiarizándose con los nuevos sonidos y las nuevas palabras, las interioriza y llega un momento que es capaz de producir las primeras expresiones en la lengua del país de acogida. Por ello, crear situaciones comunicativas donde el alumno se vea obligado a interactuar facilitará el aprendizaje de la nueva lengua (Castella, 1999). De este modo, según contempla dicho autor, la producción-expresión de palabras y frases se va ampliando por un proceso de ensayo/error o menos consciente y, mediante aproximaciones sucesivas en todo este proceso de aprendizaje, se producirán errores, mezclas e interferencias por parte del alumno, que seguramente utilizará palabras de la nueva lengua y de su lengua familiar, utilizará tiempos verbales y concordancias erróneas, nexos mal empleados, etc., pero progresivamente irá diferenciando las dos lenguas y mejorando la comunicación en cada una de ellas. Este proceso es normal que se produzca y no tiene nada que ver con los trastornos de lengua y habla que pueden tener otros alumnos.

Conseguir este primer nivel de comunicación es muy importante para el alumno, ya que le permitirá identificarse personalmente, expresar rutinas diarias, expresar su estado físico, participar más activamente con los compañeros en los juegos, utilizar formas convencionales, pedir información, hacer de puente para otros miembros de su familia que aún no pueden comunicarse, etc.

En un segundo lugar, se ha de partir de la concepción de que ***el acceso al código oral y escrito tiene un carácter marcadamente social e interactivo***, puesto que los intercambios comunicativos y los significados que se derivan de ellos siempre se originan y tienen sentido en un entorno social y cultural determinado. En este proceso, como afirma Díez de Ulzurún (2005:14): *“la interacción, la ayuda, es muy relevante. Sin esta ayuda no habría aprendizaje, al menos como lo entendemos en el entorno escolar formal y respecto al conjunto de contenidos que integran el currículum de la lengua”*. Todo ello requiere una metodología activa, participativa y colaborativa. Para ello, podemos utilizar distintos momentos del día en los que se realicen rutinas orales que favorezcan su comunicación, estos pueden ser al inicio o al final de cada una de las sesiones. Se considera de vital importancia que el alumno tenga un papel relevante durante el desarrollo de cualquier actividad, pudiendo usar su habla, aunque sea con palabras incorrectas al principio o copiando lo oralizado y escrito, previamente por el docente, para referirse a hechos significativos que tengan efecto en los demás interlocutores (Lozano, 2006; Lozano y otros 2006, 2007). La meta no es enseñar lenguaje, sino más bien proporcionar experiencias basadas en la acción y uso del lenguaje de tal modo que éste pueda ir construyéndose (Acosta y Moreno, 1999). Lo verdaderamente importante es que los objetivos y contenidos se ajusten a sus necesidades y posibilidades reales y encuentren interesante cada actividad que realicen porque conecte con la vida misma. La pretensión fundamental de desarrollar la capacidad de los alumnos para comunicarse en la nueva lengua (en el caso del alumnado inmigrante que no la domina) exige producir en el aula, en la medida de lo posible, los procesos de comunicación que se llevan a cabo en la vida real (Martínez, 2003).

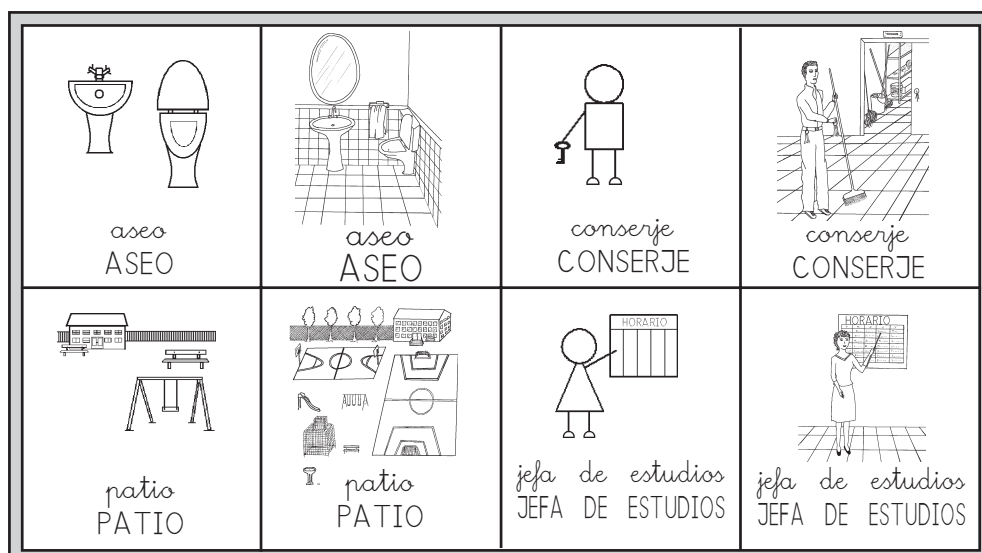
Por otra parte hemos de tener presente que dada la diversidad de necesidades del alumnado, la capacidad de atención y de concentración de los alumnos puede variar, sabemos que en la etapa de Educación Infantil o en el primer ciclo de Educación Primaria es bastante limitada, lo que se ha de tener muy en cuenta a la hora de elaborar la secuencia de actividades propuestas. Consideramos que no conviene dedicar demasiado tiempo a una determinada actividad que haga que el alumno se aburra y desista de querer seguir adelante y es aconsejable siempre que las actividades se sucedan rápidamente combinando las de papel con las del CD interactivo que, siempre, motivan más al alumnado.

También debemos tener presente que se ha de ***fomentar un contexto, tanto de clase como familiar, que motive al alumno hacia el código oral y escrito***. Para ello

en el plano familiar será conveniente que se les lea cuentos, publicidad, que vean el sentido que tiene la escritura (contar lo que hacemos o sentimos a otras personas ausentes, recoger en una nota todo lo que hay que comprar en el supermercado, etc.). No importa, incluso, que en el caso de los alumnos inmigrantes su familia utilice otro código escrito cuando todavía no conocen el del país de acogida (Lozano, 2006). A menudo los alumnos manifiestan este deseo porque han visto hacerlo en casa tanto por parte de sus padres como hermanos, y no es raro verlos hacer como que leen mirando cuentos y revistas, o bien escribir cartas sencillamente rellenando un papel con garabatos o cadenas gráficas. En ese momento ya nos están demostrando su deseo de acceder a ese código que ellos saben que conoce y domina el adulto, y al que pregunta en ocasiones diciendo “Qué pone aquí, “Dime qué pone aquí, que tú lo sabes”. (Alegría, 1985; Arnaiz y Lozano, 1996; Calero y otros, 1991, Cuetos, 1990, 1991; Diez de Ulzurrun, 2005; Ferreiro y Teberosky, 1988; Fons, 2004; Frith, 1985; Lozano y otros, 1990a, 1990b, 1999; Lozano y colaboradores, 2006; Morais, Alegría y Content, 1985; Teberosky, 1991; Troncoso y del Cerro, 1999; Roca y otros, 1998).

Este proceso destaca el trabajo de **input visuales** sobre los auditivos, ya que consideramos que la mayoría de los alumnos inmigrantes que no conocen la lengua del país de acogida y concretamente aquellos que no dominan el lenguaje escrito o presentan necesidades educativas especiales asociados a discapacidad psíquica, auditiva, con autismo, etc., desarrollan mejor la atención, percepción y memoria visual que la percepción y la memoria auditiva. Por eso, es necesario que se presenten estímulos visuales (pictogramas, imágenes, etc.) tanto en formato papel como en soporte multimedia, con información clara, breve y concreta, exigiéndole en ocasiones tan solo respuestas gestuales o motoras. También será importante, por esta misma razón, que se mantengan expuestos en el aula las imágenes fijas, de modo que el alumno pueda verlas, interpretarlas y recordarlas cuando lo necesite tanto para su expresión gestual como verbal o gráfica.

Si algo caracteriza a estos materiales es el empleo permanente de imágenes y pictogramas. La finalidad de ello es favorecer que el alumno identifique rápidamente la idea principal que se desea transmitir. Por ello, en todas las unidades didácticas que componen la colección, tanto en material impreso como en los dos CD que acompañan a las diez unidades, aparecen distintos pictogramas que serán objeto de trabajo por parte del alumnado. Estos iconogramas serán utilizados tanto en el centro como en el aula, por ello y a modo de ejemplo, los que componen la unidad uno referidos a las dependencias y profesionales del colegio serán utilizados también como un medio para identificarlos. Al igual, los pictogramas de la unidad dos serán utilizados para colocarlos en el aula con la finalidad de ordenar los materiales señalando el lugar adecuado donde se encuentran o suelen estar.



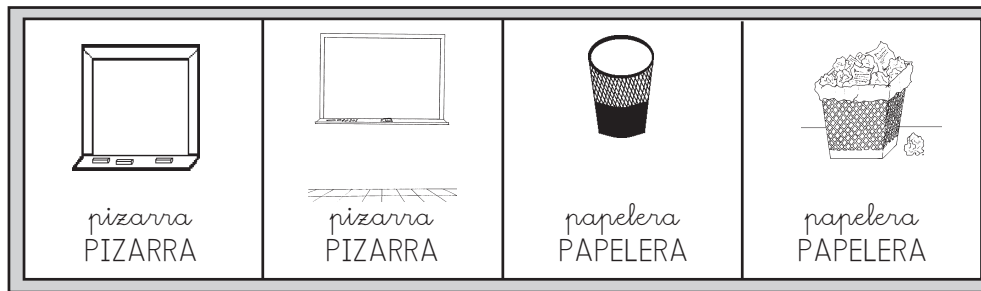


Ilustración 3. Ejemplos de pictogramas y dibujos asociados a dependencias, profesionales del centro y de materiales del aula.

Tanto los dibujos como los pictogramas llevan incorporados la palabra escrita de modo que sea un medio de acceso a dicho lenguaje. Será a través de frases pictografiadas, de juegos de asociación imagen-palabra como el alumno irá introduciéndose en el código escrito.


Si a eso se añade que las palabras utilizadas representan a personas y objetos de interés para el niño se logra además la motivación del sujeto (Lozano y otros, 2006, 2007). Hemos de dejar claro que el recorrido de las letras a las sílabas y de éstas a las palabras es un recorrido sin alicientes. En palabras de Troncoso y del Cerro “*Cómo va ser lo mismo embarcarse en la captación de una imagen que diga ‘mamá’, junto a la cual aparece la foto de su madre, que embarcarse ante la imagen anodina y fría de la «m» o de la “a” o de ejercicios, mecánicos ma, me, mi, mo, mi, y sus diferentes combinaciones, a veces sin ningún significado*” (1999:7).

Por otra parte, y aunque sabemos que el acceso a la lectura será más fácil y rápido que el acceso a la escritura, que ambos procesos no son simultáneos, eso no debe impedir que facilitemos por parte del docente o familiar, que el alumno vaya copiando (cuando sus dificultades motrices no se lo impidan) la palabra que aparece siempre unida al pictograma o gesto, de modo que al principio aparecerá un sencillito garabato, pero progresivamente esa cadena gráfica irá tomando cierta similitud con la palabra y pasará a convertirse en una copia cualitativamente más cercana al modelo adulto propuesto. Esto facilitará el acercamiento del alumno al código alfabético del adulto y comenzará a plantearse que el gesto que hace con las manos (en el caso de discapacitados auditivos y autistas no verbales) responde a una imagen mental parecida al pictograma y que, además, tiene otra representación «la escrita» que ellos saben que es una palabra que el adulto sabe leer y escribir (Arnaiz y Lozano, 1996; Lozano 1998, Lozano y otros, 1999; 2006).

Por decirlo de otro modo, acercamos los códigos gestuales, icónicos y gráficos y facilitamos construcciones mentales por parte del niño que tiene una representación tanto de gesto, como oral (lectura) y gráfica. Estos procesos no sólo favorecen el acceso al lenguaje a los alumnos extranjeros sino que son aplicables, del mismo modo, a cualquier niño que accede al código escrito como a un gran número de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo que hoy por hoy encontramos en los centros educativos.

Por otra parte, y como podrá comprobar el lector al visualizar los materiales que presentamos, se utilizará en el acceso al código escrito tanto la **letra mayúscula como la cursiva** para facilitar al alumnado el aprendizaje de la escritura. Progresivamente la mayúscula irá desapareciendo e incorporaremos la minúscula así como el uso adecuado de las reglas ortográficas. En cada unidad aparecerá una serie de cuadros recordatorios de los aspectos ortográficos y gramaticales más relevantes. Del mismo modo, en cada una de las actividades propuestas aparecerá un ejemplo de lo que el alumno debe llevar a cabo.

59.- EL PUNTO Y LA MAYÚSCULA



PARA NO OLVIDAR... 


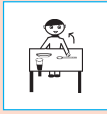

Se escribe *punto* (.) al final de cada oración. Se escribe con *mayúscula* al comenzar un escrito y después de punto.

Las oraciones comienzan con una letra *mayúscula* y terminan con un *punto*.

Tenemos que recordar que los nombres propios se escriben con *mayúscula*.

5.- PARTES DE LA ORACIÓN: SUJETO Y PREDICADO

 PARA NO OLVIDAR... 

		
Nora	come	pollo.
↓	↓	↓
¿Quién come? ¿Qué hace?		
↓	↓	
Nora - SUJETO PREDICADO come pollo -		

En *toda oración* nos encontramos con dos partes fundamentales: *sujeto* y *predicado*.

Llamamos *sujeto* a quién realiza la acción o de quién decimos algo.

Llamamos *predicado* a la acción que realiza el sujeto o lo que decimos de él.

Ilustración 4. Ejemplo de reglas ortográficas y gramaticales.

También consideramos de interés destacar que para la presentación de vocales y consonantes se incluyen tarjetas tamaño DIN A-4, con las letras escritas en mayúscula, cursivas, una palabra que empiece o contenga dicha letra, el sistema dactilológico y su vocalización, con la posición correcta de lengua, dientes y labios. Todo ello está recogido tanto en el material impreso del alumno como en el CD *Banco de recursos del docente* con la finalidad de que éste pueda utilizar estas tarjetas para ser trabajadas y expuestas en el aula, de modo que cualquier alumno pueda visualizarlas e interiorizar mejor los aprendizajes de un modo más autónomo.

Acompañando a esta presentación de la letra, se lleva a cabo una serie de actividades dirigidas al reconocimiento del fonema y del grafema en el interior de distintas palabras. Para aquellos alumnos que acceden al código escrito o con dificultades en el desarrollo grafomotor, el docente dispone de distintas actividades y sugerencias tanto en su libro como en el CD *Banco de recursos*. De este modo, se pretende siempre ofertar una serie de propuestas que respondan a las necesidades de cada alumno y personalizar la enseñanza dando respuesta a los distintos niveles de competencia curricular del alumnado.

43.- LETRA -T-t-

TARTA
tarta

TOMÁS
Tomás

CARPETA carpe ta	CONTINENTE contine nte	TIZA tiz a	PEGAMENTO pegame nto	ESTUCHE estuc he

TA ta TE te TI ti TO to TU tu

43.1- Escucha y repite las palabras presentadas anteriormente que enuncia tu maestro o compañero-tutor, fijándote en la posición de sus labios, en la pronunciación del fonema *t*. Después mirándote en un espejo debes pronunciar correctamente dicho fonema y a continuación los sonidos: ta, te, ti, to, tu.

43.2- Piensa y dibuja tres objetos donde en su nombre suene *t*.

44.- ¿DÓNDE SUENA T?

Colorea el pictograma donde en su nombre suene la *T* y repite su nombre.

PARA EL DOCENTE: El docente u otro compañero le pronunciará correctamente los nombres de los pictogramas que aparecen en el cuadro; exagerando la pronunciación de dicho fonema dentro de la palabra.

45.- BUSCAMOS LA LETRA -T-t-

Rodea la *T* con un rectángulo y la *t* con un triángulo; después repasa el grafema.

PUERTA puerta	PATIO patio	SIETE siete	RECTÁNGULO rectángulo
DIRECTOR director	TRIÁNGULO triángulo	ESTANTERÍA estantería	PLASTILINA plastilina
CUENTO cuento	PORTERÍA portería	ROTULADOR rotulador	FUENTE fuente

Ilustración 5. Ejemplos de algunas actividades de trabajo con cada letra.

Del mismo modo, y como parte de este proceso lectoescritor, se propone la realización de actividades de tipo lúdico como crucigramas, sopa de letras y la utilización de distintos tipos de textos literarios: poesías, canciones, cuentos, adivinanzas, trabalenguas, entre otros...para la consecución de la comprensión y expresión oral y escrita por parte del alumno.

15.- ADIVINANZA

Lee estas adivinanzas y piensa la solución. Cuando lo sepas lo escribes.

1.) Con su mango y con su pala introduce la carga y sale sin nada, y si entra vacía sale con comida.

2.) Ábrela de par en par y sin moverte de casa verás lo que fuera pasa.

Soluciones:

1.) _____

2.) _____

31.- POESÍA

-MI LÁPIZ-

Usa ropa de madera,
cuello fuerte de latón,
y sombrero de goma.
Mi lápiz con borrador,
lleva bajo un vestido,
la puerta negra de un pie.
Cuando yo dibujo rápido
mi lápiz baila ballet,
si hago las letras muy fuertes
invierte su posición,
baila entonces de cabeza
mi lápiz con borrador.

MORITA CARRILLO

Rodea la letra "o" de color rosa, la letra "m" de naranja, la letra "t" de color marrón, la letra "p" de color lila y la letra "d" de color beige. Después dibuja a lo que se refiere la poesía.

Ilustración 6. Ejemplos de actividades lúdicas.

También, y siguiendo con la exposición de los principios de intervención educativa, otro objetivo va a ir orientado a la consecución por parte de alumnado de una **autonomía cada vez mayor**; para ello, es necesario que al principio del proceso se realicen multitud de actividades orales (cuando se domine este código) y se exponga al alumnado a una lluvia comunicativa continua explicándole el proceso a seguir utilizando cualquier medio (el compañero tutor, la explicación pictografiada que aparece en cada actividad, etc.) de forma que pueda seguir avanzando sin requerir permanentemente la colaboración del docente. Así, y con la finalidad de que tanto el profesor como el alumno sepan, en cada momento, el tipo de actividad que ha de llevarse a cabo, en cada una de ellas aparecerá, en su margen izquierdo, un pictograma alusivo al tipo de consigna que se demanda.



Ilustración 7. Ejemplos de pictogramas referidos a consignas que se trabajan en los materiales formato papel para facilitar la tarea del alumno que no tiene la suficiente competencia lingüística.

En la misma línea, y con la finalidad de favorecer la autonomía del alumnado, en la propuesta didáctica que tratamos de describir, para seguir este proceso de enseñanza/aprendizaje personalizado y teniendo en cuenta el nivel de competencia curricular del alumnado se puede utilizar distintos agrupamientos (grupo clase, pequeño grupo y alumno-compañero tutor). Pensemos siempre, y la realidad educativa nos demuestra que, en cualquier nivel de la etapa de Educación Primaria podemos encontrarnos con un alumno con necesidad específica de apoyo educativo que no va a seguir el ritmo mayoritario de la clase. Por ello es conveniente fomentar la autonomía del alumnado introduciendo mecanismos de autorregulación del aprendizaje. *“Es evidente que cuantos más alumnos autónomos haya, más podrán atender, los profesores y los otros alumnos más autónomos, a aquellos que, de entrada, son menos autónomos o tienen problemas para serlo. De esta manera la escuela podrá ser para todo el mundo”* (Pujolàs, 2004:67).

Así, un ejemplo de actividad que favorece el trabajo autónomo se presenta desde el comienzo de cada unidad didáctica integrada donde, tal y como los contemplamos en los materiales elaborados al respecto y que han sido objeto de investigación (Lozano y colaboradores, 2006), siempre habrá una historia motivadora que será de interés para el alumno. Esta historia, además de ser contada por el profesor o por un compañero, se encontrará recogida, y de manera resumida, en el CD interactivo del alumno, de modo que éste pueda escucharla tantas veces como necesite para su total comprensión. Junto con la historia siempre aparecerá una lámina motivadora, con la que comenzamos siempre la unidad didáctica, cuyo objetivo consiste en favorecer la comprensión del tópico que se

trabajará a lo largo de la misma, de manera que el alumno pueda acceder al desarrollo del lenguaje oral y escrito utilizando el vocabulario que aparece referido, siempre, al tema objeto de estudio y a la historia motivadora de dicha unidad y que tiene relación con distintas temáticas o situaciones cercanas al alumno.

Así pues, y en un primer lugar se trabajará el colegio, luego la clase, más tarde la familia y así, sucesivamente, se irán incorporando distintos tópicos, contextos y personajes: Nora, su madre, su amiga María, etc. y múltiples acciones y momentos que ayudarán a establecer una comunicación directa con el alumno expresando, primeramente, a través del lenguaje oral, y después con el lenguaje escrito quién es cada personaje que aparece en la lámina, qué hace, dónde está determinado objeto, etc.

Alrededor de cada lámina aparecen unos pictogramas representativos del vocabulario fundamental que se trabajará a lo largo de la unidad didáctica, el objetivo que se persigue con ello es que el alumno asocie los personajes, acciones y objetos dibujados en la lámina con aquellas representaciones esquemáticas de los mismos que se perciben en los pictogramas y que por su sencillez pueden ayudar tanto a la comprensión del vocabulario como a la construcción de frases a través de ellos.





Ilustración 8. Ejemplo de lámina motivadora de la unidad didáctica nº5.


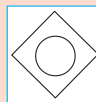
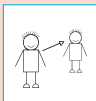
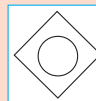
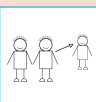

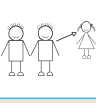
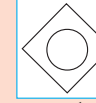
En ocasiones nos hemos encontrado con determinado vocabulario, sobre todo referido a acciones verbales como *estar*, *ser*, *haber* para los que es difícil encontrar un dibujo esquematizado, un pictograma que se relacione con una imagen mental de dicho vocablo. Precisamente en estos casos hemos elegido un dibujo abstracto, sencillo que no llevara al equívoco por su parecido con otro y al que se asociase, desde el principio, la palabra “soy” o “hago” por poner algún ejemplo. La experiencia nos ha demostrado que este enfoque no conlleva ninguna dificultad para el alumno, en la medida que para el mismo aparece siempre asociado el pictograma con la palabra escrita y éste, a su vez, aparece

tanto en el libro del alumno como en el CD *Banco de recursos* del docente quien podrá imprimir cada palabra-pictograma en grande y colocarlo en la clase para que el alumno pueda visualizarlo a la hora de leer una frase o tratar de escribirla.

51.- CONJUGAMOS EN SINGULAR EL VERBO "ESTAR"

Escucha y repite. 

PARA NO OLVIDAR... 

	
YO	ESTOY
	
TÚ	ESTÁS
	
ÉL	ESTÁ
	
ELLA	ESTÁ

6.- JUGAMOS A HACER ORACIONES



Completa estas oraciones dibujando los pictogramas que faltan y después cópialas. Para completarlas mira los pictogramas trabajados anteriormente.

NORA Nora	ES es	UNA una	ALUMNA. alumna.
			
SOY Soy	LA la	MAESTRA. maestra.	
			

Ilustración 9. Ejemplos de actividades del libro del alumno donde aparecen palabras con pictogramas más abstractos.

Como también podremos comprobar a través del anterior ejemplo encima de la palabra "es" aparece un pictograma que no tiene relación con una imagen mental o significado específico. Como venimos comentando, esta propuesta de asignar un pictograma a una palabra sin imagen mental es un tarea consensuada con los alumnos, que ha de hacer cada docente y que, una vez establecida, debe quedar expuesta en el aula-clase para ser observada en los momentos iniciales de acceso al lenguaje escrito cuando el alumno necesita dichos referentes para formar frases y para saber que no se han de juntar palabras, puesto que cada una tiene asociada un pictograma o una palabra escrita que ocupa un lugar delimitado previamente. Sin duda, los resultados de otros estudios anteriores realizados con esta práctica (Arnaiz y Lozano, 1996) nos han demostrado que los alumnos aprenden a escribir correctamente sin juntar las palabras.

También, en cada unidad didáctica se estudian una serie de palabras básicas para el alumno. Este vocabulario, que estará recogido en el CD *Banco de recursos del docente* en tamaño DIN-A-4, tiene como finalidad, entre otras, el ser colocado en el aula para que el alumno pueda recordarlo en todo momento, favoreciendo, de este modo, tanto su memorización como la realización de diversas actividades. Por otro lado, también se encontrará en el libro del alumno, en tamaño más pequeño, para que éste pueda disponer de él en cualquier ocasión, no sólo en la realización de actividades sino también en el

juego con los compañeros. Además del vocabulario básico, y siempre con la finalidad de favorecer la autonomía del alumnado y la respuesta a sus distintos niveles de competencia curricular, se dispone de un vocabulario anexo, de ampliación, para aquellos alumnos que ya tengan adquirido el básico y requieran trabajar otro vocabulario sobre el mismo tópico, dando respuesta de este modo a los distintos niveles y ciclos de las distintas etapas educativas.

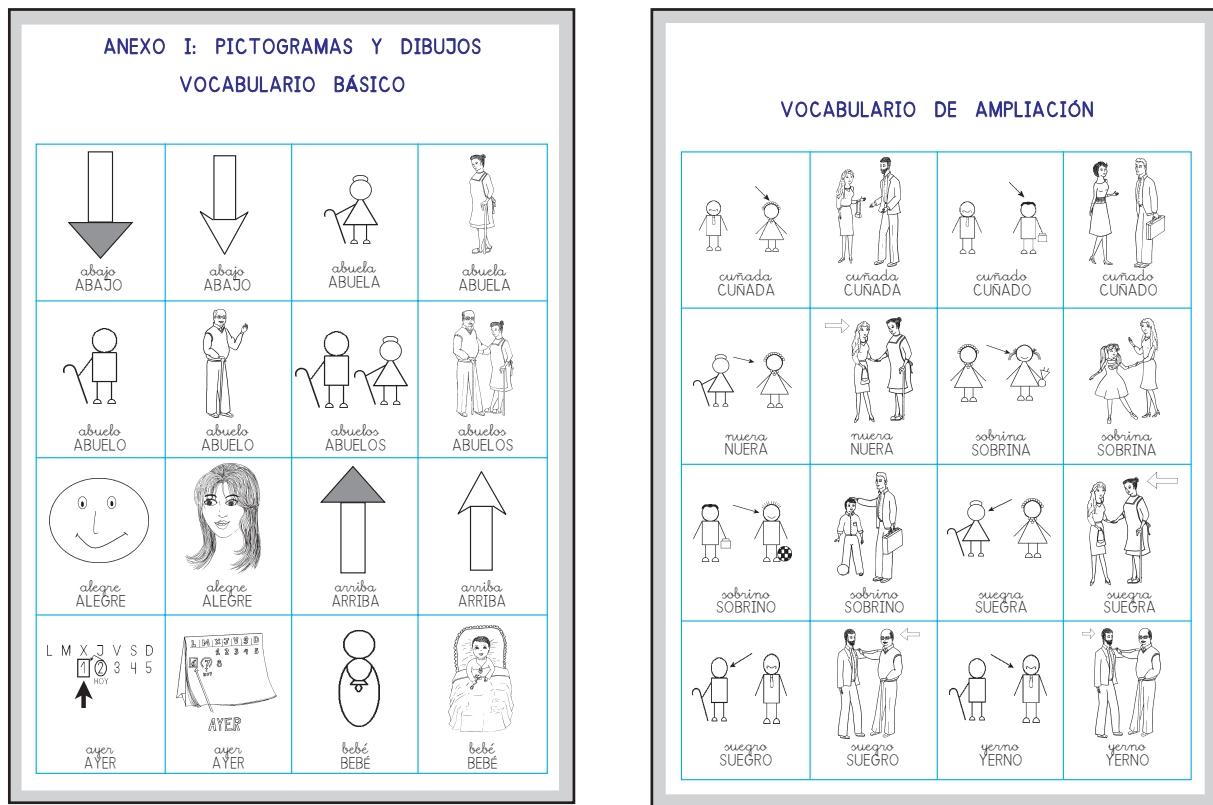

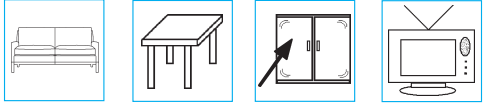


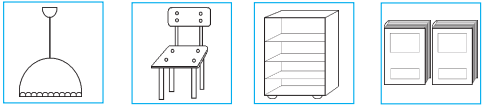
Ilustración 10. Ejemplos de vocabulario básico y de ampliación estableciendo relación entre dibujo y pictograma. (Unidad didáctica nº 3: “La familia de María”).

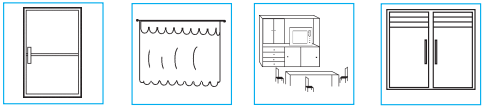
Por otra parte, es fundamental que pretendamos **personalizar la enseñanza**, ya que sólo pueden aprender juntos estudiantes diferentes si ajustamos lo que enseñamos a las características personales, particulares de cada uno, porque no es imprescindible que en una misma clase todos hagan lo mismo y al mismo ritmo, sobre todo si se organiza el aprendizaje en el aula de un modo diferente (Pujolàs, 2001). Por ello, en el material didáctico, al que hemos hecho mención anteriormente (Lozano y colaboradores, 2006) tanto en el formato papel como utilizando el CD-ROM multimedia e interactivo se enunciará la tarea concreta a realizar en cada una de las actividades con la ayuda de pictogramas. En el libro del profesor y en el CD-ROM, se recogerán, también, no sólo esta actividad, sino sugerencias de realización de otras muchas, así como **actividades de ampliación y refuerzo**. De este modo, pensamos que favorecemos una enseñanza multinivel que ayuda a dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas del alumnado que se presentan en el aula, al tiempo que mediante el uso de procedimientos de enseñanza cooperativa se puede satisfacer la singularidad de cada alumno (Stainback, 2001; Pujolàs, 2004).


1.- REPASAMOS EL SALÓN 

Completa y escribe el nombre de los diferentes elementos del salón







4.- CRUCIGRAMA 

Escribe el nombre de estos pictogramas en su lugar correspondiente.

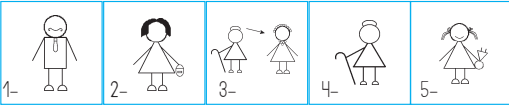
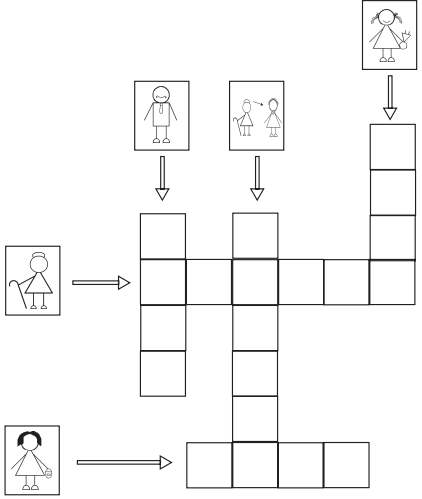



Ilustración 11. Ejemplos de actividades de refuerzo y ampliación de diferentes unidades didácticas.

Por otra parte, si queremos conseguir que alumnos y alumnas diferentes aprendan juntos (Pujolàs, 2001, 2004), se debe adoptar un modelo de currículo amplio y flexible al tiempo que hemos de transformar la estructura de aprendizaje de la clase, pasando de una estructura de aprendizaje individualista o competitiva a una **estructura de aprendizaje cooperativa** en la cual los alumnos (con distintas capacidades, motivaciones e intereses, étnias, culturas y lenguas) sean estimulados a cooperar, a ayudarse unos a otros para aprender más y mejor. El aprendizaje cooperativo según Johnson, Johnson y Holubec (1999) no es otra cosa que el uso didáctico de equipos de trabajo reducidos, en los que el alumnado trabaja junto para maximizar su propio aprendizaje y el de sus compañeros y compañeras de equipo. Consideramos, pues, que esta vía es fundamental en un contexto de aprendizaje en el cual conviven estudiantes muy diferentes en todos los aspectos. Y se trata, además, de la estructura de aprendizaje que se ha mostrado más eficaz a la hora de enseñar y de favorecer relaciones de amistad entre alumnado perteneciente a diferentes étnias, culturas y lenguas (Ovejero, 1990; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Pujolàs, 2001, Díaz Aguado y Baraja, 1993).

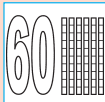
Así pues, será a través de la enseñanza tutorada y el aprendizaje cooperativo como se va permitir a los alumnos desarrollar las habilidades y los conocimientos necesarios para trabajar con sus compañeros, para apoyarse recíprocamente aumentando los lazos de unión entre ellos y favoreciendo la inclusión (Essomba, 2006; Lozano y García, 1999; Lozano e Illán, 2001, 2003; Pujolàs, 2001, 2004).

También estimamos de interés destacar que **los materiales que proponemos para ser desarrollados en el presente trabajo constituyen unidades didácticas integradas** donde participan diversas áreas de conocimiento (Lozano e Illán, 2001, 2003), de esta forma no sólo vamos a realizar actividades de lenguaje, sino que se van a recoger distintos ámbitos de contenidos tanto culturales como matemáticos, artísticos, etc. Así,

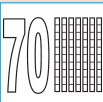
desde el ámbito matemático tanto en el material impreso como en el CD dirigido al docente se incorporan actividades relacionadas con el conocimiento de los números, asociación de dígito con cantidad, operaciones matemáticas desde un ámbito manipulativo, aplicación de la decena, centena, unidad de millar, etc.

41.- LOS NÚMEROS

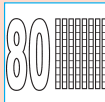
PARA NO OLVIDAR...



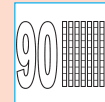
SESENTA
sesenta



SETENTA
setenta





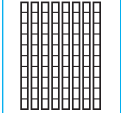
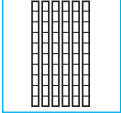
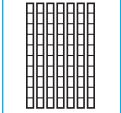
OCHENTA
ochenta



NOVENTA
noventa

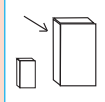
Une con flechas y colorea:

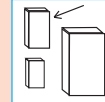
	80	Sesenta
	60	Ochenta
	70	Noventa

37.- TAMAÑOS: GRANDE/PEQUEÑO/MEDIANO

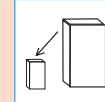
PARA NO OLVIDAR...



GRANDE
grande






MEDIANO
mediano



PEQUEÑO
pequeño

37.1.- Une, copia y colorea. Une con flechas el nombre del tamaño con el círculo que corresponda, después copia su nombre. Por último, colorea el círculo grande de marrón, el mediano de rosa y el pequeño de lila.


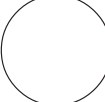

	GRANDE grande _____
	MEDIANO mediano _____
	PEQUEÑO pequeño _____

Ilustración 12. Ejemplos de actividades de matemáticas de distintas unidades didácticas.

Por otra parte, y a modo de ejemplo, en el CD *Banco de recursos dirigido al docente*, aparecerá un apartado de cultura y costumbres que nos va a permitir ir conociendo los países de origen de nuestros alumnos extranjeros, así como para éstos saber datos y tradiciones de España. La finalidad última es favorecer la educación intercultural al tiempo que integramos el conocimiento.

“Se trata no sólo de promover procesos de enseñanza y aprendizaje para un conjunto específico de estudiantes, que aprendan unos determinados contenidos, conceptos, procedimientos y lleguen a asumir de manera reflexiva un sistema de valores, sino asimismo, de motivar y desarrollar todo un conjunto de destrezas que les permitan establecer nuevas relaciones e interacciones con éstos y con otros contenidos culturales” (Torres, 1994:221).

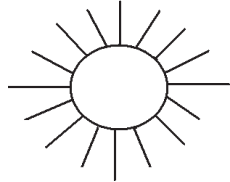
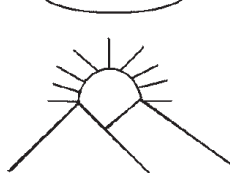

			
ESPAÑA	¡Buenos días!	¡Buenas tardes!	¡Buenas noches!
BULGARIA	⁽¹⁾ Dóbro útro	Dóbar den	Dóber vecher
RUMANÍA	Buna dimineata	Bunazina	Buna seara
RUSIA	Dobroye útro	Dobry den	Dobry vecher
POLONIA	Yen dobri	Yen dobri	Dobronots
HUNGRÍA	Yoo reggelt	Yoo napot	Yoo estét
CHINA	Zao sháng hao	Xía wu hao	Wan sháng hao
JAPÓN	Ohayo	Konnichiwa	Konbanwa
MARRUECOS	Sabáhal-jir	Masá-al-jir	Laila sai-ida

Ilustración 13. Ejemplo de recursos culturales que se encuentran en el CD Banco de recursos del docente. (1) Transcripción fonética.

Pensemos como afirma Masó (1999) que aunque el aprendizaje del castellano y las matemáticas tienen que ser los objetivos básicos con estos alumnos extranjeros en los inicios de su incorporación al sistema educativo. Aún así, debemos garantizar que esta dinámica no impida algo muy importante: el establecimiento de relaciones con el resto de compañeros de su clase, por lo que habrá que favorecer que estos alumnos cursen de un modo interdisciplinar aquellas otras materias que les permitan un contacto más directo entre alumnos: educación física, educación artística, etc.

Finalmente nos resta añadir que **esta propuesta didáctica posibilita la evaluación de los avances del alumnado como de la intervención de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje** como se desarrollará en el apartado siguiente.

A modo de conclusión de todo lo que hemos intentado plasmar referido al proceso metodológico, conviene señalar que nuestra metodología será siempre activa, participativa, dinámica, integradora y globalizadora, atendiendo en todo momento a los intereses y necesidades comunicativas de nuestros alumnos, fomentando la ilusión por el aprendizaje y el empleo del código oral y escrito en distintos momentos de la vida cotidiana. En la medida que favorezcamos la transferencia del conocimiento a otros contextos habremos conseguido el objetivo fundamental de nuestro trabajo, el acercamiento y el aprendizaje del español, en determinadas ocasiones, como segunda lengua.

4. Evaluación

Como ya hemos comentado anteriormente, cuando un alumno extranjero llega al centro hay que valorar inicialmente su competencia lingüística para, a partir de ella, establecer un plan de trabajo. Pensemos que la situación de partida de cada alumno es

diferente, pues unos han sido previamente escolarizados, otros no, en unos casos dominan algunas palabras en castellano, en otras ocasiones desconocen por completo la lengua del país de acogida y además no tienen otra alternativa que comunicarse por gestos naturales, señalar imágenes para demandar lo que desean, etc. Dada pues la diversidad de situaciones se ha apostado por valorar dicha competencia lingüística contemplando las cuatro capacidades o destrezas básicas: comprensión y expresión tanto oral como escrita.

Sin duda la evaluación inicial del alumno para cada una de estas capacidades se llevará a cabo utilizando una parrilla de vocabulario que aparece en el libro del docente en cada una de las unidades didácticas. En dicha parrilla donde se contemplan las cuatro destrezas apuntadas anteriormente, el docente puede valorar para cada uno de los vocablos, objeto de trabajo de la unidad, el conocimiento que de ellos tiene el alumno.

NOMBRE _____								
VOCABULARIO	LENGUAJE ORAL				LENGUAJE ESCRITO			
	Evaluación Inicial		Evaluación Final		Evaluación Inicial		Evaluación Final	
	Comprensión	Expresión	Comprensión	Expresión	Lectura	Escritura	Lectura	Escritura
¡Adiós!								
Aseo								
Aula de Informática								
Aula de Música								
Biblioteca								
¡Buenos Días!								
Campo de Fútbol								
Círculo								
Clase								
Colegio								

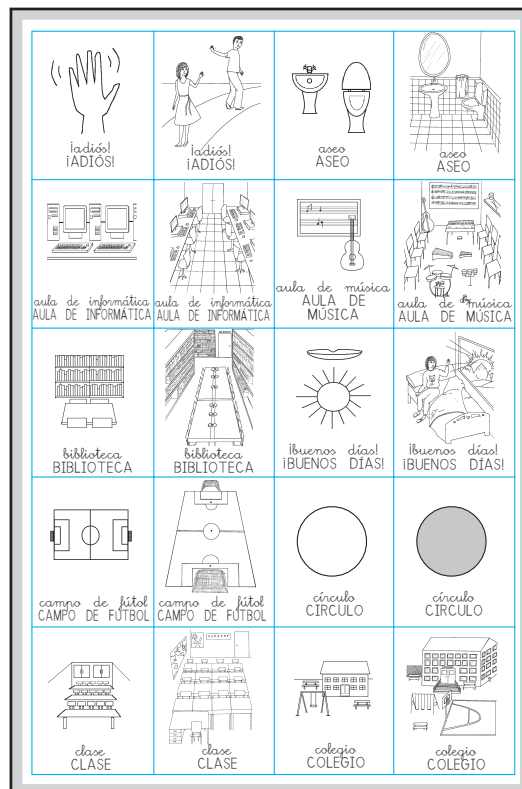


Ilustración 14. Modelo de parrilla de evaluación de vocabulario de la unidad didáctica nº 1.

Para ello, y en una fase inicial, cuando el alumno desconoce por completo la lengua es conveniente saber las imágenes mentales que de dicho vocabulario posee el alumno. De este modo, se podrá utilizar tanto los dibujos como los pictogramas que se acompañan a dicha parrilla de evaluación, tan solo como un juego de asociación, donde se presentan al alumno cinco o seis dibujos y pictogramas desordenados y se le indica con un modelo realizado por el docente cómo se ha de establecer la asociación dibujo-pictograma.

Los resultados obtenidos con todo el vocabulario de la unidad serán anotados en la parrilla correspondiente que será nuevamente utilizada en la evaluación final, donde se le volverá a pasar los distintos pictogramas para comprobar el vocabulario adquirido, evaluando tanto los apartados de comprensión como expresión oral y escrita. Para ello y como hemos comentado antes, se presenta una plantilla por alumno que el maestro podrá fotocopiar para cada uno de sus alumnos, así como el vocabulario de evaluación que deberá recortar para poder realizar correctamente la evaluación del nivel de competencia lingüística del alumnado.

Además de esta evaluación del vocabulario cada unidad dispone de otra parrilla de control de los distintos apartados más significativos trabajados a lo largo de la misma de manera que, a modo de cuadro de doble entrada, el docente puede tener una visión global de los avances de su alumnado en los distintos apartados objeto de trabajo de la unidad. Concretamente y con la finalidad de que el docente pueda acomodar el proceso de enseñanza-aprendizaje y, como consecuencia de ello, la evaluación a su grupo o alumnos de referencia se adjunta una parrilla de evaluación de grupo abierta y sin contenidos para que el docente pueda añadir aquellos apartados que considere son evaluables y de interés, y que no se contemplan en el modelo diseñado para cada unidad. En el anexo del libro del docente se adjuntan las parrillas de evaluación y la parrilla abierta y sin contenidos.

Un aspecto de interés que conviene resaltar es la *evaluación que realiza el docente y autoevaluación por parte del alumno a través del CD interactivo*. El enfoque metodológico que presenta el CD interactivo del alumno favorece la evaluación por parte del docente aunque éste no pueda estar permanentemente junto al alumno por estar llevando a cabo otra actividad en clase. Es decir, el programa permite el control del alumnado a través de un birrete que aparece en la pantalla inicial de presentación del programa donde se explica el funcionamiento del CD. Este icono que da acceso a la zona de control es de uso exclusivo del docente, quien a través de la contraseña “profesor” puede valorar la evolución del alumno cuando éste trabaja en la zona denominada de control. Es por consiguiente un lugar de acceso limitado para el maestro o profesor quien puede conocer el número de aciertos o fallos que ha cometido el alumno en las distintas actividades de control. Esto, sin duda, facilita el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno por parte del docente al tiempo que permite la personalización y autorregulación del aprendizaje del alumno. Sin duda, la autoevaluación por parte del discente se lleva a cabo en la medida que éste comprueba las veces que se equivoca y que se escucha la frase “inténtalo otra vez”, o por el contrario se le felicita con frases como “muy bien” o “fenomenal”.

5. Desarrollo de las competencias básicas

La colección *“Aprendiendo el lenguaje con Nora: Materiales didácticos para el acceso al lenguaje en contextos educativos multilingües”*: dan cabida a los planteamientos del actual marco legislativo, Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo, de Educación (LOE), desde la cual se pretende desarrollar una serie de competencias básicas para todo el alumnado al finalizar la enseñanza obligatoria.

Estas competencias tienen como principales finalidades integrar los diferentes aprendizajes en todas las áreas o asignaturas de aprendizaje, utilizar de manera efectiva

los aprendizajes alcanzados a lo largo de las distintas etapas (generalización de los aprendizajes) y por último, marcar aquellos aspectos que son considerados como básicos en el desarrollo personal, social, intelectual... de todos los individuos que acceden al sistema educativo en la totalidad del territorio español.

Por ello, a la hora de establecer los diferentes apartados de trabajo de nuestros materiales hemos tenido en cuenta la consecución de estas competencias para que de este modo, sea un material óptimo para trabajarlo desde todas las etapas de la Enseñanza Obligatoria (Educación Infantil, Primaria y Secundaria).

El objetivo esencial y fundamental de estos materiales es la consecución de la competencias lingüísticas y comunicativas en la lengua española, para ello hemos ido trabajando las cuatro destrezas básicas a la hora de aprender un nuevo idioma (hablar-escuchar-escribir y leer), todas ellas están presentes en el conjunto de nuestros materiales, tanto en los de formato papel como en el formato digital dado que el desarrollo de estas destrezas básicas van a suponer el comienzo del aprendizaje de una nueva lengua.

En relación con el desarrollo de las competencias básicas del actual marco legal vamos a señalar cual es el objetivo más importante a desarrollar por cada una de ella, y más tarde, incluido en un cuadro, se verá el desarrollo de estas competencias en los diferentes apartados de nuestro materiales.

1.- Competencia en comunicación lingüística

El objetivo principal de los materiales que presentamos reside en la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, así como de expresión de sentimientos, deseos, emociones y conductas, que coincide con el fin de esta competencia, ya que consiste en adquirir el lenguaje como herramienta e instrumento para relacionarse, comunicarse, aprender... desarrollando las cuatro destrezas básicas del lenguaje que antes hemos mencionado: hablar, escuchar, escribir y leer.

El desarrollo de esta competencia se refleja en todos los apartados de nuestros materiales ya que fundamentalmente la adquisición del lenguaje constituye el objetivo de los mismos.

2.- Competencia matemática

A través de ella se persigue que el alumno pueda producir e interpretar distintos tipos de información relacionados con el ámbito matemático. Para ello se ha de construir un conocimiento basado en la experiencia donde los alumnos vean la forma de generalizar esos aprendizajes a situaciones de la vida cotidiana. Nuestros materiales pretenden ofrecer esa utilidad ya que están muy relacionados con el tópico o centro de interés de la unidad que en cada caso se está desarrollando, y que a su vez, responde a los intereses del alumno desde los más cercanos y próximos a los más lejanos y abstractos.

Todos los conocimientos que se trabajan en la colección desde este apartado están relacionados con la numeración, operaciones básicas, formas geométricas, colores, conceptos temporales, espaciales y de cantidad entre otros aspectos, favoreciendo siempre que el proceso de enseñanza-aprendizaje, como puede apreciarse en las actividades dirigidas al alumno y en las sugerencias que se proponen en el libro del docente, comience en el plano manipulativo y termine en situaciones de transferencia del conocimiento a contextos de la vida cotidiana.

3.- Competencia en el conocimiento y la integración con el mundo físico

Esta competencia se encuentra relacionada con la anterior puesto que para lograr un mayor dominio de la competencia matemática es necesario, como hemos señalado antes, que el alumno sea capaz de enfrentarse a nuevos aprendizajes y emplee las matemáticas en la vida cotidiana en distintos contextos sociales.

Por ello, los materiales que presentamos tienen una coherencia interna a la hora de planificar cada una de las unidades didácticas puesto que el alumno va aprendiendo la lengua atendiendo a diferentes centros de interés que hace que éste aumente su conocimiento sobre aquello que le rodea. Se ha pretendido seguir una estructura lógica a la hora de plantear los diferentes tópicos de las unidades, parte del conocimiento más cercano del alumno, es decir, el colegio, la clase, la familia, etc. hasta llegar a los ámbitos más lejanos.

Esta competencia está también muy relacionada con la de comunicación lingüística, ya que el alumno aumentará el conocimiento en los elementos que le rodean en la medida que aumenta su competencia lingüística sobre este nuevo entorno físico, es decir, se adquiere un conocimiento integrado que favorece el desarrollo de varias competencias al mismo tiempo.

4.- Tratamiento de la información y competencia digital

Consiste fundamentalmente en disponer de las habilidades necesarias para buscar, procesar, transformar distintos tipos de información que nos aporten los nuevos medios de comunicación, ya que estando inmersos en el siglo tecnológico es necesario que los alumnos desarrollen esta competencia, no sólo para utilizar estos medios como simples usuarios (que es lo que nosotros les ofrecemos en nuestros materiales), sino también para que puedan aumentar la comunicación con otras personas de otras zonas del mundo, e incluso obtener información sobre aspectos que no se tenga el suficiente conocimiento.

Un ejemplo de adquisición de la competencia digital utilizando los presentes materiales, que además y en determinadas ocasiones está muy relacionada con el aprendizaje de una lengua extranjera, se puede apreciar con el trabajo que se desarrolla en el CD interactivo del alumno, en el “Rincón de Escucha y Repite”, ya que aquí el alumno aumenta su competencia en la adquisición del vocabulario de la unidad, puesto que escucha las palabras y él las debe repetir, trabajando así la fonética española. Por otra parte, el formato del CD facilita, en los distintos rincones de trabajo, que el alumnado controle su propio avance en la medida que el personaje le informa utilizando distintas frases: “muy bien” o “inténtalo otra vez” si su respuesta es correcta o tiene que volver a ejecutarla.

5.- Competencia social y ciudadana

El conocimiento de una nueva lengua supone, al mismo tiempo, un vehículo de comunicación y un cauce de transmisión cultural. El hecho de aprender una nueva lengua supone aumentar el conocimiento sobre los aspectos sociales y culturales que se desarrollan en ella en la medida que el conocimiento de esta nueva lengua trae con ella, otros conocimientos que, también son de suma importancia, como valores culturales, sociales, tradiciones costumbres, etc.... que fomentan la integración de estas personas en la sociedad.

En esta colección de materiales que ofertamos hemos querido desarrollar no solo la parte referida al acceso al lenguaje por parte del alumnado extranjero que desconoce el idioma y tiene que aprenderlo además, de otros valores culturales, sociales, hábitos, costumbres de la sociedad española, sino que y también, hemos querido presentar alguna información de los países de procedencia de los alumnos extranjeros con la finalidad de ofrecer al resto del alumnado alguna de sus costumbres y normas culturales, propiciando de este modo el enriquecimiento mutuo entre los alumnos autóctonos y los extranjeros y potenciando, en suma, una educación intercultural.

6.- Competencia cultural y artística

Su finalidad está muy relacionada con la competencia anterior y supone, principalmente, apreciar y valorar las manifestaciones culturales y artísticas del país de acogida, así como el proceso inverso para el alumnado autóctono, ya que de esta manera, y como hemos comentado anteriormente, se producirá un enriquecimiento cultural y artístico muy importante.

El objetivo de esta competencia principalmente consiste en acercar al alumnado al conocimiento de diferentes manifestaciones culturales y artísticas tanto del entorno más próximo como del más lejano, para ello se puede utilizar las nuevas tecnologías. Sin duda dicho objetivo quede cubierto con el apartado de cultura y costumbres de CD Banco de recursos del docente, como ya hemos expuesto en el apartado anterior.

7.- Competencia para aprender a aprender

El enfoque metodológico que se plantea a la hora de trabajar con el material que presentamos, pretende al mismo tiempo fomentar que el alumno, de un modo progresivo, vaya aumentando su competencia lingüística de manera más autónoma, autorregulando el aprendizaje. El objetivo consiste en el empleo de diferentes estrategias para que sean los propios alumnos los que identifiquen cuales son las que le son más útiles para el desarrollo del nuevo aprendizaje.

En el desarrollo de esta competencia entran factores como la atención, concentración, la memoria, la comprensión, la expresión lingüística, la motivación, etc. Para desarrollar todas estas capacidades estos materiales presentan toda una serie de actividades de diferentes tipos que propician el desarrollo de dichos factores, al mismo tiempo que favorecen el acceso al lenguaje.

8.- Autonomía e iniciativa personal

Por último, también vemos posibilitada el desarrollo de esta competencia en la medida que el aprendizaje de una nueva lengua supone un reto personal, donde el alumno debe ir desarrollando su autonomía, autoestima, responsabilidad, creatividad, así como la perseverancia, el conocimiento y el control personal, para conseguir el fin último: la adquisición de dicha lengua. Es necesario, por tanto, formar alumnos que sean críticos con el mundo que les rodea, que sean capaces de formar su propio juicio y de establecer sus preferencias ante las distintas opciones de trabajo y de todos los demás ámbitos de la vida.

A continuación se establece una tabla donde se pueden ver, de un modo más gráfico, la relación entre las diferentes competencias, a las que hemos hecho mención anteriormente, y los distintos apartados de nuestros materiales tanto en formato papel como digital.

	Competencia en comunicación lingüística	Competencia matemática	Competencia en el conocimiento y la integración con el mundo físico	Tratamiento de la información y competencia digital	Competencia social y ciudadana	Competencia cultural y artística	Competencia para aprender a aprender	Autonomía e iniciativa personal
LAMINA CONTEXTO	X		X	X	X	X	X	X
VOCABULARIO - ACCIONES	X	X	X	X	X	X	X	X
ESTRUCTURA LINGÜÍSTICAS-GRAMATICALES	X		X		X		X	X
GRAMÁTICA	X						X	
DESARROLLO GRAFOMOTOR	X						X	
ORTOGRAFIA	X			X			X	
TEXTOS POPULARES	X		X	X	X	X	X	X
CONTENIDOS MATEMÁTICOS	X	X					X	X
CD: BANCO DE RECURSOS MAESTRO								
Letras	X			X			X	
Fichas Complementarias	X		X	X			X	
Matemáticas	X	X		X			X	
Recursos Plásticos	X		X	X			X	
Para saber más... <i>CULTURA Y COSTUMBRES</i>	X		X	X	X	X	X	X
CD: INTERACTIVO ALUMNO								
Rincón de Trabajo	X		X	X			X	
Rincón de Escucha y Repite	X	X		X			X	
Rincón de Control	X			X			X	X

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA, V. y MORENO, A. (1999): *Las dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Barcelona. Masson.
- ALEGRÍA, L. (1985): “Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades”. *Infancia y aprendizaje*, 29. 79 -94.
- ARNAIZ, P Y LOZANO, J. (1996): *Proyecto curricular para la diversidad* Madrid. CCS.
- CALERO Y OTROS (1991): *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación Infantil*. Madrid. Escuela Española.
- CASTELLA, E. (1999): “La inmigración y la escolarización de alumnado de incorporación tardía” En ESCOMBRA, M.A. *Construir la escuela intercultural*. Barcelona, Grao, 153- 160.
- CUETOS, F. (1990): *Psicología de la lectura (Diagnóstico y tratamiento)*. Madrid, Escuela Española.
- CUETOS, F. (1991): *Psicología de la escritura*. Madrid, Escuela Española.
- DÍAZ AGUADO, M.J. y BARAJA, A. (1993): *Interacción educativa y desventaja socio-cultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid. CIDE.
- DÍEZ DE ULZURRUN PAUSAS, A. (Coor.) (2005) “*El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. Vol.1. Barcelona. Graó.
- ESSOMBA, M.A. (2006): *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona Graó.
- FERREIRO E.y TEBEROSKY A. (1988): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Méjico, Siglo XXI, 9ª edición.
- FONS, M. (2004): *Leer y escribir para vivir*. Barcelona, Graó.
- FRITH, U. (1985): “Beneath the surface of developmental dyslexia”. En K. Patterson, J. Marschall & M. Coltheart (eds.) *Surface Dyslexia*. London, Erlbaum. 301-330.
- GARCÍA GARCÍA, P. (2004): “Claves interculturales en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza del español segunda lengua” <http://www.ub.es/filhis/culturele/pgarcia.html>
- GINESTE LLOMBART, A. (2005): “Español para árabes multilingües y multiculturales” www.cuadernos cervantes.com/art_62_espanolarabes.htm - 45k -
- GRAÑERAS, M., VÁZQUEZ, E., PARRA, A., RODRÍGUEZ F., MADRIGAL, A., VALE, P. MATA, P. (2005): “La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas” *Revista de Educación*, 343. Mayo-agosto 2007, pp. 149-174.
- JOHNSON, D. W; JOHNSON, R. T. y HOLUBEC, E.J. (1999): “*El aprendizaje cooperativo en el aula*”. Buenos Aires. Paidós.

- LOE (2006) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada en el BOE n. 106 de 4 de Mayo de 2006 (páginas 17158 – 17207).
- LOZANO, J. (1998): «Proyectos integrados de aprendizaje como respuesta educativa a la diversidad». *Enseñanza*, vol. 16, Salamanca. Ediciones Universidad.
- LOZANO, J. (2006): “El derecho a la diferencia, no a la desigualdad: la comunicación en contextos educativos multilingües”. Ponencia en el *VI Congreso Internacional Educación Física e Interculturalidad*. Universidad de Murcia. Murcia.
- LOZANO y OTROS (1990a): *La fase de la lectura perceptiva*. Murcia. Dirección Provincial del MEC.
- LOZANO y OTROS (1990b): *La fase de la lectura asociativa -combinatoria*. Murcia. Dirección Provincial del MEC.
- LOZANO, J. y OTROS (1999): *Psicomotricidad Fundamentos teóricos aplicables en la práctica*. Madrid. Gymnos.
- LOZANO, J. y GARCÍA, R. (1999): *Adaptaciones curriculares para la diversidad Murcia*. KR.
- LOZANO, J. e ILLÁN, N. (2001): *El euro para todos*. Madrid. CCS.
- LOZANO, J. e ILLÁN, N. (2003): “Aprender con el euro en una escuela para todos”. *Educación en el 2000. Revista de Formación del Profesorado*. Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, 5, año 2, mayo, 103-109.
- LOZANO, J.; ANGOSTO, R.; CERESO, M^a C. y PUJALTE, M. (2006) “El acceso al lenguaje en contextos educativos interculturales y multilingües”. *XXIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. “Hacia una educación sin exclusión”*. Universidad de Murcia. Murcia.
- LOZANO, J.; ANGOSTO, R.; CERESO, M^a C. y BALLESTA, M.J. (2007): “Materiales didácticos para el acceso al lenguaje en contextos educativos interculturales y multilingües”. *Comunicación y Pedagogía*, 218, 24-32.
- MARTÍNEZ ABELLÁN, R. (2003): “La enseñanza del español como segunda lengua para alumnos inmigrantes desde un enfoque comunicativo: las aulas de acogida en la comunidad autónoma de la región de Murcia” *Educación, desarrollo y diversidad* 6(3), 83-104.
- MASÓ, P. (1999): “El curriculum del alumnado inmigrado en la secundaria obligatoria en comunidades autónomas bilingües: Catalunya”. En ESCOMBRA, M.A. *Construir la escuela intercultural*. Barcelona, Graó, 161-172.
- MORAIS, J.; ALEGRÍA, J., y CONTENT, A. (1987): “The relationships between segmental analysis and alphabetic, literacy: An interactive view”. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 5, 415-438.
- PUJOLÀS, P. (2001): *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Màlaga. Aljibe.
- PUJOLÀS, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona. Eumo-Octaedro.
- ROCA, N. y otros. (1998): *Escritura y necesidades educativas especiales. Teoría y práctica de un enfoque constructivista*. Madrid. Fundación Infancia y aprendizaje.
- STAINBACK, S.B. (2001): “Components crítics en el desenvolupament de l’educació inclusiva”. *Suports. Revista Catalana d’Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol. 5, núm.1, pp. 26-31.
- TEBEROSKY, A.(1991): *Aprendiendo a escribir*. Barcelona. ICE-Horsori.

- TRONCOSO, M.V. y DEL CERRO, M. (1999): *Síndrome de Down: lectura y escritura*. Barcelona. Masson.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid. Morata.
- TRUJILLO, F. (2007): “Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE..., NL”, *Revista de Educación*, 343, 71-91.

