

Mediación lingüística en Educación Infantil: propuesta de trabajo a través de la comunicación no verbal

Linguistic mediation in Early Childhood Education: a learning proposal
through non-verbal communication

Juana María Blanco Fernández
Profesora. Facultad de Educación de Toledo (UCLM)
juana.blanco@uclm.es

Lucía García Turrero
Maestra de Educación Infantil. Facultad de Educación de Toledo (UCLM)
luciagarciaturrero@gmail.com



Juana Blanco es profesora ayudante doctora en la Facultad de Educación de Toledo (UCLM). Con respecto a su formación, es licenciada en Filología Hispánica (UCLM), magíster en ELE/EL2 (UCM) y doctora en Educación (UCM). Además de la docencia en los grados de Educación Infantil y Primaria, en la actualidad coordina el Máster de Formación Permanente en Didáctica de ELE/EL2 en Entornos Educativos (UCLM).



Lucía García Turrero es licenciada en el Grado de Maestro en Educación Infantil en la Facultad de Educación de Toledo (UCLM) y en el Grado de Maestro en Educación Primaria en la Universidad Camilo José Cela de Madrid. Ha ejercido su labor en el Colegio Santiago el Mayor de Toledo y en el colegio Nuestra Señora del Carmen de Móstoles (Madrid)

Resumen

En este artículo presentamos una propuesta de tratamiento didáctico de la mediación lingüística enfocada a la Educación Infantil. A pesar de no haber sido muy explorada por la investigación en didáctica del español como L2, esta etapa educativa plantea una serie de retos derivados de la confluencia en el aula de alumnado con distinto bagaje lingüístico y cultural; por ejemplo, la implementación de dinámicas de mediación ajustadas al grado de desarrollo de la competencia comunicativa del grupo. La propuesta didáctica que presentamos en este trabajo pretende abordar este reto mediante el establecimiento de dos objetivos: a) trasladar al alumnado el rol de mediador lingüístico y cultural en el aula para destacar con ello la importancia de esta actividad en nuestra sociedad, y b) explorar las posibilidades del gesto como herramienta de mediación lingüística entre estudiantes hispanohablantes y no hispanohablantes.

Abstract

In this article we present a proposal for a didactic treatment of linguistic mediation focused on Early Childhood Education. Although it has not been widely explored by research in didactics of Spanish as an L2, this educational stage poses a series of challenges derived from the confluence in the classroom of students with different linguistic and cultural backgrounds, for example, the implementation of mediation dynamics adjusted to the degree of development of the group's communicative competence. The didactic proposal presented in this paper aims to address this challenge by establishing two objectives: a) to transfer to students the role of linguistic and cultural mediator in the classroom in order to highlight the importance of this activity in our society, and b) to explore the possibilities of gesture as a tool for linguistic mediation between Spanish-speaking and non-Spanish-speaking students.

Palabras clave

Educación Infantil, competencia mediadora, plurilingüismo, pluriculturalismo, propuesta didáctica, comunicación no verbal

Keywords

Early Childhood Education, mediation competence, plurilingualism, pluriculturalism, learning proposal, non-verbal communication

Introducción

Hoy en día se estima que el número de personas que reside en un país diferente a su lugar de origen es mayor que nunca. De hecho, según el último informe publicado por la Organización Internacional para las Migraciones (2022), el número de migrantes internacionales en 2020 fue de 281 millones de personas, 60 millones más que en 2010 y, de los territorios receptores, Europa acoge aproximadamente el 30% de esa creciente población migrante internacional.

En el ámbito educativo, estos datos se traducen en una mayor presencia de alumnado migrante en las aulas, situación que en nuestro país ha propiciado respuestas diversas, mayoritariamente situadas en el ámbito del tratamiento de las necesidades educativas especiales en la actualidad (CIDE, 2005; Grañeras et al., 2007; Linares, 2008; Martínez et al., 2016; García López, 2016; García Velasco, 2017). En relación con el alumnado migrante no hispanohablante, es reducido aún el conjunto de Comunidades Autónomas que cuenta con currículos específicos para canalizar la enseñanza del español como segunda lengua¹, de ahí que insistamos en que la concepción actual sobre cómo abordar este tipo de enseñanza en contexto educativo debería partir en mayor medida de planificaciones adaptadas a las necesidades de este tipo de alumnado y asumir las directrices metodológicas y de evaluación que sugieren los profesionales en el tema (Fernández, 2015; Herrera, 2016; Asensio, 2016; Fernández, 2018; Querol, 2022).

En el marco de aulas caracterizadas por el plurilingüismo y la pluriculturalidad, una de las actividades que puede contribuir a armonizar el proceso de integración del alumnado migrante no hispanohablante desde las primeras edades es la mediación. Esta actividad comunicativa ha recibido recientemente una atención renovada, sobre todo a partir de la publicación del volumen complementario del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2021), en el que se describe con detalle atendiendo a sus tipos y subcompetencias asociadas e incluyendo descriptores que dan cuenta de los distintos niveles de desempeño que puede alcanzar el hablante.

En el presente trabajo nos centramos en el tratamiento didáctico de la mediación y la contextualizamos en la etapa de Educación Infantil, una de las menos exploradas en lo que respecta a la enseñanza del español como segunda lengua (Alegre, 2008; Pavón, 2015; Asensio, 2018). Estimamos que la mediación puede contribuir a que se produzca una comunicación exitosa en un contexto educativo cada vez más plurilingüe y pluricultural y que puede resultar muy enriquecedor que los niños tomen las riendas de esta actividad desde edades tempranas para naturalizarla y acostumbrarse así a fomentar una convivencia armoniosa entre sus iguales.

En este sentido, al estar la mediación directamente relacionada con el lenguaje verbal oral y/o escrito, puede parecer impensable que el alumnado de Educación Infantil llegue a convertirse en mediador responsable de gestionar situaciones de convivencia plurilingüe y pluricultural, por el incipiente grado de dominio lingüístico que presenta. Para salvar este escollo, nuestra propuesta se vale de la comunicación no verbal como herramienta para trasladar a los propios niños el rol de mediadores tradicionalmente desempeñado por los docentes. Para ello, sistematiza la construcción conjunta de un repertorio de gestos asociados a las rutinas del aula con objeto de facilitar su interiorización y empleo por parte del alumnado. Nuestra propuesta pretende así concienciar al alumnado de Educación Infantil de la importancia de facilitar la comunicación entre compañeros de distintas lenguas y culturas y dotarles de una herramienta para actuar en situaciones en las que se precise implementar ese tipo de actuaciones.

Marco conceptual

En este marco conceptual introducimos y definimos los conceptos de *mediación* y *competencia mediadora*, situándolos en una dimensión educativa. Asimismo, profundizamos en la comunicación no verbal en el estadio infantil, aproximándonos

¹ Nos consta la existencia de currículos en la región de Murcia (Villalba y Hernández, 2001), Navarra (García et al., 2003) y Canarias (2004).

especialmente al gesto y explorando sus posibilidades para constituir una herramienta de mediación en las primeras edades.

La mediación y su tratamiento didáctico

El concepto de *mediación* surge de la necesidad de facilitar la comunicación entre personas de distintas lenguas y culturas en situaciones de convivencia. Trovato la define como "un proceso encaminado a sortear una situación problemática que puede surgir entre dos o más individuos o dos o más grupos de personas, con miras a eliminar las barreras que obstaculizan la comunicación" (2016: 12). En este proceso, el mediador capta el significado y la intención del mensaje y salva las dificultades lingüísticas, discursivas, pragmáticas y culturales que se dan entre los interlocutores, lo que implica contar con un conocimiento adecuado de las lenguas o variedades lingüísticas en juego y de las culturas implicadas en la interacción.

La mediación surge en los años 70 del siglo pasado como técnica de negociación en el ámbito profesional de la política. No obstante, en los años 90 el aumento del flujo migratorio hizo necesaria la intervención de profesionales que facilitaran la comunicación entre los inmigrantes y la sociedad receptora, labor que recayó en los denominados mediadores culturales o interculturales. Estas figuras, vigentes también en la actualidad, suelen ser individuos que formaron parte con anterioridad de una de las comunidades de origen de los migrantes y que, por tanto, conocen su lengua y su cultura.

La mediación se ha introducido recientemente de manera oficial en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, como atestigua la atención que ha recibido en el volumen complementario del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2021, en adelante *MCER*). Esta actividad comunicativa, tal y como está plasmada en este documento, combina la comprensión, la expresión y la interacción e incluye un ingrediente social y cultural, pues el alumno es concebido como un agente social activo que tiende puentes entre otros interlocutores en espacios y contextos de distinto tipo. Por tanto, al mencionarla en este contexto nos referimos a un tiempo a *mediación lingüística y cultural*, ya que la idea de mediar entre dos interlocutores supone el acercamiento de aspectos relacionados tanto con la lengua como con la pragmática intercultural.

Existen varias clasificaciones de los tipos asociados a la mediación lingüística. De Arriba y Cantero (2004: 14) destacan dos criterios: el medio oral o escrito y la intervención de uno o varios códigos lingüísticos y culturales. Atendiendo al primero, Trovato (2016: 38-48) identifica además varios subtipos:

1. *Mediación oral*: interpretación de conferencias, mediación oral de carácter informal, interpretación de signos, carteles, mensajes escritos y menús y traducción a la vista o trasvase oral de un texto escrito en otra lengua en situaciones con diverso grado de formalidad.

2. *Mediación escrita*: traducción general, traducción profesional, resumen de textos, paráfrasis de textos y traducción pedagógica.

Por otro lado, atendiendo a los códigos lingüísticos y culturales que acompañan a cualquier situación de comunicación, podemos clasificar la mediación en *intra lingüística*, cuando implica distintos códigos que pertenecen a la misma lengua, e *interlingüística*, que tiene lugar en diferentes lenguas.

En consonancia con esto, la *competencia mediadora* es "la capacidad que debe desarrollarse en el alumno de una lengua después de trabajar las microhabilidades orales

y textuales de mediación lingüística" (De Arriba y Cantero, 2004: 19). Esta competencia forma parte de la competencia comunicativa y permite a un individuo actuar como mediador entre otras dos personas o agentes externos que no consiguen comunicarse con eficacia. También está relacionada con la competencia plurilingüe y pluricultural.

Según Trovato (2016: 32-35), las subcompetencias asociadas a la competencia mediadora pueden vincularse simultáneamente a la oralidad y a la escritura o a una sola de estas actividades. En el primer caso, las subcompetencias que identifica este autor son resumir o sintetizar y parafrasear. En el caso de la oralidad, Trovato señala las subcompetencias de apostillar, intermediar, interpretar y negociar. Finalmente, en el caso de la escritura, el autor señala citar, traducir, apostillar mediante anotaciones y adecuar un texto a un tipo concreto de lector.

El *MCER* (2021: 104) establece una serie de descriptores para evaluar el nivel de competencia mediadora alcanzado en las distintas actividades de comunicación por parte de un hablante. Concretamente están asociados a las actividades de mediación general, traducción de textos escritos, facilitación de espacios para el entendimiento pluricultural e intermediación en situaciones informales.

Por su parte, la mediación en la escuela está estrechamente ligada al enfoque intercultural de enseñanza (Trovato, 2016: 25), un enfoque pedagógico que consiste en introducir en el aula elementos de todas las culturas de los niños del grupo. No obstante, para que esa integración sea armónica es fundamental que tenga lugar un proceso de mediación que favorezca el entendimiento mutuo. Algunas actividades enfocadas al desarrollo de la mediación, sobre todo en el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas, son, por ejemplo, la identificación de claves textuales o de palabras clave en un texto, la rehabilitación léxica y semántica, el *clozing*, las lecturas graduadas, la improvisación, los debates o los juegos de rol (Trovato, 2016: 54-62).

Contextualizada en este enfoque, la mediación constituye un instrumento didáctico destinado a facilitar la adquisición de las habilidades y conocimientos que configuran la competencia plurilingüe y pluricultural, ya sea como una actividad más de clase o como una técnica para facilitar la comunicación entre el alumnado que lo necesite.

Sin embargo, en las aulas infantiles actuales se ha profundizado poco en el concepto de mediación lingüística y cultural y, en el caso de que alguien actúe como mediador en determinadas situaciones, suele ser el docente. De ahí que en este trabajo no solo se anime a conocer este concepto más en profundidad sino también a transmitir el rol de mediador al alumnado para que pueda llegar a gestionar de manera autónoma los problemas de comunicación que surjan en situaciones de pluralidad de lenguas y culturas.

Con objeto de materializar este propósito, comenzamos por proponer una secuencia didáctica destinada a capacitar en la mediación al alumnado de Educación Infantil a través de uno de los códigos asociados a la comunicación no verbal: el gesto.

La práctica de la mediación infantil a través de la comunicación no verbal

La comunicación no verbal presenta una amplia trayectoria de estudio (Poyatos, 1994; Knapp, 2007; Davis, 2010), aunque en este apartado nos centraremos en su manifestación en las primeras edades. En general, en el proceso de adquisición del lenguaje verbal en la infancia tiene gran importancia el lenguaje no verbal, pues no solo viene a compensar las lagunas léxicas o los errores gramaticales del discurso infantil, sino que estimula su desarrollo posterior.

A este respecto, Zabaleta y Bausela (2017: 12-13) sintetizan los principales hitos del desarrollo de la conducta no verbal en la infancia. Esta comienza poco después de nacer, más o menos a las 6 semanas de vida, cuando el bebé emplea la sonrisa social para comunicarse. Más adelante, aproximadamente a los 9 meses, demuestra los primeros indicios de intención comunicativa mediante la mirada. A partir del primer año de vida, se adquiere el esquema triádico único por el que el bebé es capaz de compartir la atención con el adulto en referencia a los objetos, lo que desencadena la realización progresiva de distintos tipos de gestos, como detallaremos más adelante.

Con respecto al código kinésico, durante los primeros años de la vida del niño la expresión corporal tiene un papel fundamental en su desarrollo. Gil Madrona (2005: 16) afirma, de hecho, que la expresión corporal sería una forma de comunicación que revela los estados de ánimo, las emociones, las ideas y pensamientos del niño, a la vez que constituye parte de su identidad personal. Es relevante señalar a este respecto que la expresión corporal está influida tanto por factores innatos genéticamente adquiridos como por la cultura y la sociedad.

En consonancia con lo anterior, la expresión corporal es una parte fundamental dentro del currículum de Educación Infantil, donde encontramos referencias concretas a su tratamiento en el bloque de contenidos homónimo, situado en el área de los *Lenguajes: Comunicación y Representación*. El tratamiento de la expresión corporal que se realiza en esta etapa tiene la finalidad de que el alumnado desarrolle su autoconcepto, reconozca sus propias posibilidades expresivas, trabaje el sentido rítmico, la percepción espacial y aprenda a utilizar su cuerpo como instrumento de comunicación, a la vez que favorece sus habilidades sociales a la hora de relacionarse con los demás de forma positiva.

La expresión corporal comprende básicamente el gesto y la postura. De estas manifestaciones estimamos que el gesto es la que puede tener más valor como instrumento de mediación para el alumnado de 3 a 6 años, por lo que pasaremos a revisarlo más en profundidad a continuación. La postura, por su parte, es una disposición corporal que, aparte de manifestar lo anterior, nos informa de la relación que existe entre el individuo y otras personas.

Los gestos pueden definirse básicamente como "movimientos psicomusculares con valor comunicativo" (Cestero, 2006, citado en Zabaleta y Bausela, 2017: 17). Pueden involucrar el rostro, las manos o todo el cuerpo, llegando a exteriorizar pensamientos abstractos del individuo, generalmente inconscientes, de modo que, en términos generales, suelen ser más fiables para comprender al interlocutor que el lenguaje oral. Además, pueden considerarse también "códigos de comunicación universales con un gran componente sociocultural que también llegan a reflejar la personalidad del individuo" (Gil Madrona, 2005: 26).

Los niños utilizan esta comunicación gestual para expresar sus necesidades y sentimientos a los adultos, así como para interactuar con ellos y su entorno. Según Farkas (2007: 109), el gesto aparece de manera espontánea y natural en el bebé, quien lo aprende, como el propio lenguaje verbal, mediante la interacción con los adultos, la observación de modelos y la necesidad de empezar a comunicarse. No obstante, para comprender la relación entre los niños y esta manifestación comunicativa, es necesario distinguir los tipos de gestos posibles (Capirci et al., 1996, citado en Farkas, 2007: 108-109):

1. *Gestos deícticos*: este tipo de gestos son los primeros en aparecer, entre los 9 y los 12 meses de vida. En general, son aquellos que se refieren a señalar, mostrar, ofrecer, dar o realizar peticiones, aunque reciban distintas denominaciones y clasificaciones por

parte de otros autores. Se trata de gestos poco desarrollados y que precisan la referencia del objeto con el que se vinculan para su total comprensión. Un ejemplo de este tipo de gestos sería señalar el biberón para indicar que se tiene hambre.

2. *Gestos simbólicos o representacionales*: aparecen entre los 12 y los 15 meses, y se manifiestan como acciones simples empleadas para representar objetos o situaciones, así como deseos, necesidades, pensamientos y emociones. Tienen, por tanto, una intención comunicativa y, en muchos casos, sustituyen al lenguaje verbal hasta que éste se desarrolla. Pueden elaborarse a partir de la imitación de los adultos o ser creados de manera espontánea. Por ejemplo, un gesto simbólico sería decir "hola" agitando la mano.

3. *Gestos icónicos*: surgen aproximadamente a los tres años, cuando ya se ha desarrollado en gran medida el lenguaje, como evolución lógica de los gestos simbólicos. Su función ya no es sustituir, sino acompañar al lenguaje verbal complementando la información que se desea transmitir. Este tipo de gestos revela una notable evolución en el niño: mientras que a los tres años tiende a utilizar una parte de su cuerpo para representar un objeto o situación, por ejemplo, mueve su dedo simulando que es un cepillo de dientes cuando alude a esta actividad, a los cinco años, ya es capaz de recrear la acción por sí misma sin necesidad de materializar el objeto implicado mediante el gesto.

De lo que no cabe duda, como mencionamos antes, es de que los gestos preceden y preparan el desarrollo del lenguaje verbal. En este proceso Capirci et al. (1996, citado en Farkas, 2007: 109) afirman que los gestos únicos y las combinaciones gesto-palabra que realiza el niño alrededor de los 16 meses se encuentran íntimamente relacionados con la producción vocal total posterior, tal y como resulta de su medición a los 20 meses de edad. Esta asociación entre gestos y vocabulario comprensivo se mantiene en los años preescolares (O'Reilly et al., 1997, citado en Farkas: 110), donde apoya la adquisición y la expresión de conceptos abstractos.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos llegar a reconocer en primer término que la comunicación no verbal, en concreto el gesto, puede ser una herramienta muy valiosa para estimular el desarrollo del lenguaje verbal, como atestiguan diversas propuestas que desde los años 90 del pasado siglo intentan desarrollar intencionadamente la comunicación gestual entre niños y adultos como forma de estimular el lenguaje (Acredolo y Goodwyn, 1985; Vallotton, 2005).

Pero además, en este trabajo sostenemos que otra de sus funciones puede ser canalizar la mediación comunicativa en las aulas infantiles con diversidad lingüística y cultural, en las que los niños están en proceso de adquirir la lengua, ya sea esta primera o segunda. No obstante, debido a que el concepto de mediación y su estudio es un tema reciente y que, en la mayor parte de los casos, se relaciona directamente con el lenguaje verbal oral y/o escrito, puede parecer impensable considerar que el alumnado de Educación Infantil llegue a convertirse en mediador responsable de gestionar situaciones de convivencia plurilingüe y pluricultural mediante el gesto.

Para abrir camino en este sentido, hemos elaborado una propuesta didáctica dirigida a Educación Infantil en la que se anima a los propios niños a asumir la actividad de mediar información de interés en el aula y se sistematiza la elaboración de un código de gestos para facilitar esta tarea.

Propuesta didáctica

Como hemos mencionado antes, la secuencia didáctica que hemos elaborado está destinada a alumnado de 1er curso del 2º Ciclo de Educación Infantil (3 años), de ahí también que, forzosamente, no incluya ningún aspecto relacionado con la lectoescritura, sino únicamente con la oralidad y la comunicación no verbal. En lo que respecta al desarrollo de la comunicación no verbal, a esta edad los niños se encuentran en la etapa correspondiente a los gestos icónicos, cuya función es la de acompañar al lenguaje verbal para complementar la información que se quiere transmitir. En esta etapa, por tanto, los niños pueden utilizar su cuerpo para representar un objeto al que aluden en la comunicación o incluso para recrear una situación, por lo que las actividades de la secuencia resultan totalmente accesibles para ellos. Estas actividades son de dos tipos:

1. *Actividades de concienciación sobre la importancia de la mediación*: estas actividades están diseñadas para ser realizadas preferentemente con alumnado hispanohablante, con objeto de que entienda la relevancia que tiene el hecho de que ellos mismos puedan facilitar la comunicación entre los compañeros de lenguas y culturas diferentes que llegan al aula durante el curso.

2. *Actividades de construcción y aprendizaje de un código de gestos*: en el caso del alumnado hispanohablante, estas actividades están centradas en construir e interiorizar un repertorio gestual concreto con el que puedan mediar la comunicación y comunicarse ellos mismos con sus compañeros no hispanohablantes; en el caso del alumnado no hispanohablante, las actividades están orientadas a aprender ese repertorio gestual con ayuda de sus compañeros para facilitar su comprensión de la organización del trabajo en el aula. Las actividades se enfocan, de hecho, en las rutinas escolares, lo que también ayuda al alumnado no hispanohablante a tomar conciencia sobre el paso de una actividad a otra según la planificación habitual de clase. Destacamos además que en estas actividades el lenguaje verbal acompaña al gesto en todo momento para estimular el desarrollo de la competencia comunicativa, en concreto, la adquisición de vocabulario.

Objetivos de la propuesta

Partiendo del encuadre curricular de este 1er curso del 2º Ciclo de Educación Infantil (3 años), los objetivos específicos que persigue la propuesta son los siguientes:

1. *Transmitir la importancia de la mediación como actividad esencial para favorecer la convivencia*. Este objetivo se asocia al área de *Conocimiento e interacción con el entorno* y con él pretendemos que los niños, especialmente los hispanohablantes, sean capaces de comprender el concepto de mediación y su valor para establecer relaciones de comunicación y convivencia con otras personas que no comparten su lengua y cultura.

2. *Favorecer que los niños asuman el papel de mediadores en el aula*. Este objetivo se asocia al área de los *Lenguajes: Comunicación y Representación*, y con él nos proponemos que los niños se muestren receptivos a establecer una interacción comunicativa con compañeros que desconocen la lengua y la cultura del país receptor sin ayuda de otras personas ni agentes externos, sino únicamente a través de su propia expresión corporal.

3. *Construir y transmitir un repertorio de gestos icónicos relacionados con los quehaceres diarios del aula para favorecer la regulación del trabajo cotidiano entre niños hispanohablantes y no hispanohablantes*. Este objetivo se asocia también al área anterior y con él pretendemos, por un lado, que los niños nativos hispanohablantes

construyan un código de gestos con el que puedan mediar la comunicación con sus iguales no hispanohablantes, y, por otro lado, que estos niños no hispanohablantes aprendan este código para comprender la organización de la rutina escolar diaria, a la vez que adquieran el vocabulario relacionado.

4. *Destacar la comunicación no verbal, especialmente el gesto, como forma de mediar la comunicación entre niños hispanohablantes y no hispanohablantes en el aula de Educación Infantil.* Con este objetivo nos proponemos que los docentes de este estadio educativo consideren la posibilidad de que el propio alumnado de 3 a 5 años asuma el papel de mediador de la comunicación entre iguales a partir de los gestos y se anime a profundizar, mejorar y desarrollar propuestas de este tipo.

Actividades de concienciación sobre la importancia de la mediación

Estas actividades se presentan en el marco de un teatro de guiñol que recrea la historia de María, una niña española que se traslada con su familia a vivir a Tokio y vivencia las dificultades asociadas a su proceso de adaptación a la escuela. María acaba siendo ayudada por una figura fantástica: una superheroína llamada *Supermediadora*, que la enseña a servirse de gestos para relacionarse más fácilmente con sus compañeros. A continuación, incluimos las fichas didácticas de las actividades 1, 2 y 3 de la secuencia y los fragmentos de guion relacionados:

Tabla 1. Ficha didáctica de la actividad 1

Título de la actividad	Conocemos a María
Objetivos operativos	-Introducir al alumnado a los conceptos de plurilingüismo, pluriculturalidad y mediación -Favorecer la empatía de los niños con personas que viven situaciones caracterizadas por dificultades en la comunicación -Comprender una narración oral -Participar en un coloquio guiado
Duración	45 minutos
Uso del espacio	Sentados en corro
Materiales	Guión, teatro de guiñol y marionetas

Esta es la historia de María, una niña española de 3 años que se va a mudar con su familia a Tokio, Japón.

-María: ¡Hola! ¿Cómo estáis? Yo soy María y estoy muy contenta de conoceros. Ahora mismo voy a viajar con mi familia a una ciudad muy lejana, porque el nuevo trabajo de mi mamá está allí. Se llama Tokio y está en Japón. Seguro que habéis visto la bandera de este país: es un punto rojo muy grande. Bueno, ¿queréis acompañarme?

María montó en el avión con su familia y voló durante muchas horas. Cuando llegaron al aeropuerto de Tokio, fueron a recoger sus maletas. Mientras esperaban, María vio a una niña que la miraba con curiosidad y le dijo:

-*María*: ¡Hola, soy María! Acabo de llegar a esta ciudad. ¿Cómo te llamas tú?

-*Rin*: Kon nichiya, Rindesu (Hola, soy Rin)

María se quedó sorprendidísima. ¿Por qué esa niña hablaba tan raro? Volvió a intentarlo:

-*María*: ¿Cuántos años tienes? Yo tengo tres años.

-*Rin*: Sunimasen, wakarimasen (Lo siento, no te entiendo)

María comenzó a ponerse muy nerviosa y se alejó de la niña sin despedirse.

-*María*: ¡Mamá! ¡Papá! He intentado hablar con una niña y me decía cosas muy raras.

-*Mamá*: María, esa niña no te entendía porque hablaba en otra lengua.

-*María*: ¿En otra lengua?

-*Mamá*: Sí. En este país no se habla español, sino japonés.

María se quedó muy sorprendida. No entendía muy bien lo que su madre le había explicado. ¿Cómo que otra lengua? Esa niña era muy rara. María y su familia cogieron un taxi para llegar a su nueva casa. Durante el camino, no podía creer lo que veía. ¡Esa ciudad era tan diferente! Los edificios eran altísimos, las calles estaban llenas de gente y los carteles tenían letras muy extrañas. Todo le parecía raro y le daba un poco de miedo. A la mañana siguiente, el padre de María la llevó al colegio. Estaba muy entusiasmada por hacer amigos nuevos y conocer a su nueva maestra. Cuando llegó a la escuela, una mujer con una gran sonrisa se le acercó:

-*Aiko*: Gakkō e yōkoso (Bienvenida al colegio)

María no entendía ni una palabra, pero le dio la mano y fue con ella hasta su nueva clase. Ahora sí que se puso contenta. ¡Era muy parecida a la clase a la que iba en España! Estaba llena de colores, de juguetes y de niños. María estaba deseando hacer nuevos amigos, así que se acercó a saludarlos:

-*María*: ¡Hola, chicos! ¡Me llamo María!

Los niños comenzaron a hablar todos a la vez:

-*Niño 1*: Kon nichiya, anata no oname wa? (Hola, ¿cómo te llamas?)

-*Niña 2*: Anata wa gakkō ni fumaderesu ka? (¿Eres la niña nueva?)

-*Niño 3*: ¿Anata wa watashi to asobitaidesu ka? (¿Quieres jugar?)

María se puso muy nerviosa. No entendía nada de lo que los niños le decían. La profesora dijo algo que María tampoco entendió y todos los niños se sentaron en sus sillas, así que ella también lo hizo. La profesora empezó a explicarles algo, pero María no entendía nada. De repente, todos los niños se levantaron y fueron a sus casilleros, así que María les siguió. Sacaron de sus estuches ceras de colores y la profesora les repartió un folio a cada uno. Todos comenzaron a dibujar. Todos menos María, que, como no entendía lo que la profesora decía, no sabía qué tenía que dibujar. María cada vez estaba más triste y echaba más de menos su vida anterior, así que se puso a llorar. La profesora se le acercó para consolarla, pero María no entendía lo que decía y cada vez lloraba más. Ella sólo quería volver a casa.

Después del teatro, mantenemos un coloquio con los niños a partir de las siguientes preguntas:

-¿Qué le ha pasado a María?

-¿Por qué está triste?

A partir de las respuestas de los niños, introducimos una explicación sencilla de los conceptos de plurilingüismo y pluriculturalidad: en otros países la gente habla lenguas diferentes, a veces, más de una lengua a la vez, y, aunque la gente hace lo mismo que nosotros cada día, lo hace de forma diferente porque tiene otra cultura, por eso en otros países la comida, la ropa, la casa, la ciudad y muchas cosas más son distintas.

-¿Qué puede hacer María para estar mejor en su nueva clase?

Después de escuchar sus respuestas, introducimos el concepto de mediación: hay personas que tienen un superpoder muy especial y son capaces de hacer que dos personas de lenguas y culturas diferentes puedan comunicarse. Estas personas se llaman mediadores y pronto vamos a conocer más sobre ellas.

Tabla 2. Ficha didáctica de la actividad 2

Título de la actividad	La Supermediadora
Objetivos operativos	-Acercarse a la figura del mediador y reconocer la importancia de su labor -Comprender una narración oral -Participar en un coloquio guiado -Colorear una ficha
Duración	45 minutos
Uso del espacio	-Sentados en corro (primera parte) -Sentados en la mesa de trabajo (segunda parte)
Materiales	Guión, teatro de guiñol y marionetas; ficha (Anexo 1) y ceras de colores

En primer lugar, presentamos al mediador como la persona que tiene el superpoder de hacer que otras dos personas de lenguas y culturas diferentes puedan comunicarse. Para ilustrarlo, volvemos a la historia de María.

Pasaron los días y María cada vez estaba más triste. En el colegio no tenía ningún amigo porque no podía hablar con nadie, y tampoco hacía las tareas porque no entendía qué tenía que hacer. Una mañana, mientras estaba sola en el recreo, pasó algo maravilloso: lo que parecía una mancha en el cielo se fue acercando cada vez más hasta que una mujer muy alta y muy fuerte, con una gran capa que le llegaba hasta los pies, aterrizó junto a ella.

-*Supermediadora*: ¡María! ¡Qué alegría conocerte al fin! Me han dicho que estabas muy triste en tu nuevo colegio y he venido a ayudarte.

-*María*: ¿Quién eres tú?

-*Supermediadora*: Soy Supermediadora y he venido a hacer que puedas entenderte con los compañeros. Ya verás.

En este momento mantenemos un coloquio con los niños a partir de las siguientes preguntas:

-¿Cuál es el trabajo de Supermediadora?

-¿Cómo lo hace?

-¿Cómo va a ayudar a María?

María estaba muy contenta. ¡Por fin podría hacer amigos! Cogió a Supermediadora de la mano y se acercaron a un grupo de niños de su clase que estaban jugando en la arena.

-*Niños*: Kon'nichiwa María! Zehi, watashitachi to asonde kudasai (¡Hola, María! Ven a jugar con nosotros)

María miró a la Supermediadora pidiéndole ayuda. ¡Ella solo quería poder entender a los demás y jugar con ellos!

-*Supermediadora:* María, estos niños te están diciendo que juegues con ellos.

-*María:* ¿Cómo lo sabes?

-*Supermediadora:* Bueno, yo hablo muchas lenguas y conozco muchas culturas, pero además también puedo entender lo que las personas quieren decir mediante su propio cuerpo y sus acciones. ¿Ves? Te están señalando los juguetes y los están cogiendo y acercándotelos? Eso quiere decir que te están invitando a jugar con ellos.

María comenzó a dar saltos de alegría. ¡Qué Superheroína tan increíble! La verdad es que poder comunicarte con todo el mundo era genial. Supermediadora se quedó junto a María un ratito para ayudarla a hablar con sus compañeros. Cuando María decía algo, Supermediadora ayudaba a los demás niños a entender y, cuando ellos hablaban, ayudaba a María a fijarse en sus gestos para comprenderlos. Gracias a Supermediadora, María por fin pudo hacer amigos.

Para finalizar, mantenemos un último coloquio con el alumnado centrado en destacar la importancia de la figura del mediador. Podemos emplear las siguientes preguntas:

-¿Conocéis a otros niños como María?

-¿Creéis que todos pueden tener una Supermediadora que los ayude?

-¿Qué podemos hacer si Supermediadora no puede ayudar a todos los niños?

Finalmente, repartimos al alumnado una ficha con un dibujo de Supermediadora para que lo colorean y después las pegamos en las paredes del aula.

Tabla 3. Ficha didáctica de la actividad 3

Título de la actividad	Todos podemos ser supermediadores
Objetivos operativos	-Reforzar los conocimientos sobre la mediación y las formas de llevarla a cabo -Concienciar sobre el uso de los gestos como herramienta de mediación -Comprender narraciones orales -Participar en un coloquio guiado -Recortar y elaborar un antifaz de Supermediador
Duración	1 hora
Uso del espacio	-Sentados en corro (primera parte) -Sentados en la mesa de trabajo (segunda parte)
Materiales	Guión, teatro de guiñol y marionetas; ficha (Anexo 2), goma EVA y tijeras

En esta actividad, recordamos a los niños qué es un Supermediador, cuál es su superpoder y por qué es tan importante para nosotros. Después, continuamos con la historia.

Los días y las semanas pasaban y María cada vez estaba más contenta de vivir en Japón. Gracias a Supermediadora, María tenía muchos amigos, entendía cada vez más

lo que decía la profesora e incluso podía entender ya algunos de los grandes carteles que estaban en las calles. Un día, mientras María y Supermediadora merendaban moquis, María comenzó a hacerle preguntas:

-María: Supermediadora, quiero hacerte una pregunta. ¿Eres la única que tiene este superpoder?

-Supermediadora: No, María. Hay muchos más Supermediadores como yo que viajan por el mundo y pueden ayudar a las personas.

-María: ¡Qué bien! ¿Y todos hablan tantas lenguas como tú?

-Supermediadora: Hay algunos como yo que tienen el superpoder de hablar distintas lenguas, pero otros tienen el superpoder de comunicarse a través de gestos o dibujos que representan lo que las personas quieren decir. ¡Esos son mis favoritos!

María cada vez quería aprender más cosas sobre los Supermediadores y sus superpoderes. Ella había estado muy triste por no poder hacer amigos en el cole, por eso pensaba que era muy importante para ayudar a otros niños.

-María (dirigiéndose a los niños): Chicos, ¿vosotros qué pensáis? ¿Creéis que hay más niños como yo que viven en un país donde no pueden hablar con nadie porque no hablan la misma lengua? ¿Conocéis a algún compañero en esta situación?

Mantenemos un coloquio con los niños a partir de las preguntas de María y continuamos con la historia.

Después de un tiempo, Supermediadora se acercó muy seria a hablar con María:

-Supermediadora: María, me ha gustado mucho ayudarte, pero ha llegado el momento de marcharme.

-María: ¡No puedes irte! ¡Te necesito para hablar con mis compañeros! ¡Sin ti, no podré entender nada de lo que me dicen!

-Supermediadora: Lo siento mucho, María, pero tengo que seguir viajando por el mundo para ayudar a más niños como tú. Solo tienes que recordar lo que te he enseñado.

-María: ¡Pero yo no tengo tus superpoderes! ¡No sé hablar japonés!

-Supermediadora: Como ya te expliqué, los Supermediadores tienen poderes muy diferentes. El tuyo, será comunicarte con los demás mediante gestos hasta que aprendas a hablar japonés.

María no estaba muy convencida y empezó a ponerse muy triste. Si Supermediadora se iba, ella no podría hablar con nadie y volvería a quedarse sola.

-Supermediadora: ¡Vamos, María, recuerda! ¿Qué gesto haces para saludar a tus amigos?

En este momento nos dirigimos a los niños para que ellos realicen el gesto de manera autónoma.

-María: Muevo la mano así.

-Supermediadora: ¿Y qué gesto usas para decir que tienes hambre?

Volvemos a dirigirnos a los niños para observar su respuesta.

-María: Me toco la panza así con la mano.

-Supermediadora: ¡Ese es tu superpoder, María! ¡Puedes comunicarte con los demás mediante gestos! ¡Ya estás lista para ser una Supermediadora!

María estaba contentísima. ¡Se había convertido en una Supermediadora! Se acercó corriendo a un grupo de niños que estaban merendando y les hizo el gesto de tocarse la panza para decir que tenía hambre. Entonces, uno de ellos cogió un trozo de su sándwich y se lo dio. ¡Había funcionado!

A partir de ese día, cuando María iba al colegio, hablaba con sus compañeros a través de gestos mientras iba aprendiendo japonés. Utilizaba los gestos para decir que quería jugar, que tenía hambre, que tenía sueño, ¡incluso para decir que iba a recortar

con tijeras! El resto de sus compañeros, al observar a María, también comenzó a utilizar los gestos para hablar con ella. María se convirtió en la mejor Supermediadora y pudo ayudar a sus compañeros a ser Supermediadores también.

Finalmente, mantenemos un coloquio con los alumnos a partir de las siguientes preguntas:

-¿Por qué Supermediadora ha tenido que irse?

-¿Qué solución le ha dado a María?

-¿Crees que puede servirnos? Si tenemos un compañero como María, que no habla nuestra lengua, ¿cómo le decimos que es la hora del recreo?, ¿cómo le decimos que tenemos que ponernos el abrigo para irnos a casa?

Dejaremos que ellos se expresen mediante gestos, insistiendo en la importancia que tiene poder comunicarnos con personas que tienen lenguas diferentes.

-¿Queréis que nos convirtamos en Supermediadores para ayudar a los niños que lo necesiten?

A continuación, los niños realizan su propia máscara de Supermediadores.

Actividades de construcción y aprendizaje de un código de gestos

Recordamos que, en el caso del alumnado hispanohablante, estas actividades están centradas en la construcción e interiorización de un repertorio gestual concreto con el que puedan mediar la comunicación con sus compañeros no hispanohablantes; en el caso de estos, están orientadas a aprender ese repertorio gestual y el vocabulario asociado para facilitar la comprensión de la organización del trabajo en el aula.

Así, en primer término, fijamos el vocabulario que codificaremos mediante gestos icónicos. Para facilitar la selección y clasificación de este vocabulario hemos decidido partir de las etapas en que se divide la jornada escolar cotidiana y hemos configurado una lista con los términos principales.

Entrada al colegio y al aula:

hacer la fila

quitarse el abrigo

dejar el abrigo en el perchero

ponerse el babi

dejar la mochila en el casillero

sentarse en la alfombra

Salida del aula y del colegio:

recoger

quitarse el babi

dejar el babi en el perchero

coger la mochila del casillero

ponerse el abrigo

despedirse

Desayuno:

indicar que es el momento de desayunar

lavarse las manos

coger el desayuno de la mochila

Recreo:

indicar que es el momento del recreo

jugar

En clase:
indicar que es el momento de la asamblea
sentarse en la alfombra
escuchar a la maestra/el maestro
recortar
picar
colorear
ir a por material para... (acciones anteriores)
contar
cantar
contar un cuento
indicar que cambiamos de actividad
ir al baño
necesitar ayuda

Todas las actividades presentan la misma organización. En primer lugar, se contextualiza la actividad en la etapa de la jornada escolar objeto de trabajo a partir de un coloquio suscitado por preguntas. Por ejemplo, en referencia a la etapa de entrada en la escuela y en el aula, la pregunta sería:

-¿Qué hacemos todas las mañanas cuando entramos aquí?

En segundo lugar, una vez que los niños, con la guía del docente, han enumerado y ordenado las acciones, se presenta y recita un poema centrado en la etapa de la jornada escolar objeto de trabajo, que se acompaña de la referencia visual a unos pictogramas ubicados en las paredes del aula.

En tercer lugar, el alumnado hispanohablante recita el poema hasta interiorizarlo y, con la guía del docente y el estímulo de los pictogramas, fija los gestos asociados. Cuando los niños hayan interiorizado el poema y hayan consolidado los gestos que han asociado a cada acción, podrán transmitir estos gestos a sus compañeros no hispanohablantes en el marco de la planificación establecida por el docente.

Al escuchar el recitado del poema y observar los gestos asociados a la pronunciación de los términos clave y los pictogramas, el alumnado no hispanohablante puede contar con una referencia para orientarse en la jornada escolar y aprender progresivamente el vocabulario objeto de la actividad.

Mostramos a continuación la ficha didáctica de la actividad 1 de esta sección y los poemas asociados, con sus pictogramas correspondientes. El resto del material está disponible en el anexo 3:

Tabla 4. Ficha didáctica de la actividad 1

Título de la actividad	Entrar y salir de clase
Objetivos operativos	<p>Niños hispanohablantes: construir e interiorizar un código de gestos relacionados con la entrada y salida de clase para mediar la comunicación</p> <p>Niños no hispanohablantes: aprender un código de gestos y un conjunto de vocabulario relacionado con las rutinas diarias de entrada y salida de clase en una jornada escolar</p> <p>En común: comprender un poema oral sobre el tema con la</p>

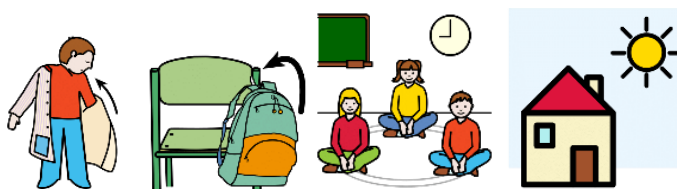
	ayuda de pictogramas
Duración	1 hora
Uso del espacio	Sentados en corro
Materiales	Poema, pictogramas

Figura 1. Poema y pictogramas asociados a la actividad 1

Llego al colegio,
veo a mis amigos
hago la fila
y me quito el abrigo.

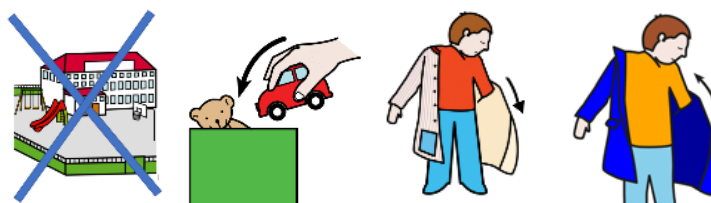


Me pongo mi babi,
coloco la mochila
me siento en la alfombra
para comenzar el día.

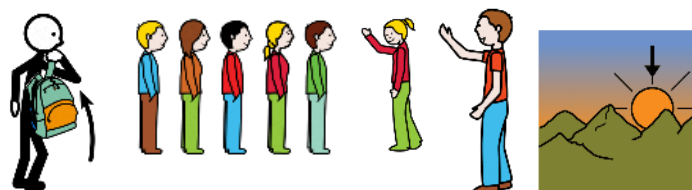


Fuente: García Turrero (2022)

Se acaba el colegio,
dejo todo recogido,
me quito el babi
y me pongo el abrigo.



Cojo mi mochila,
hago la fila,
nos despedimos todos
hasta el otro día.



Fuente: García Turrero (2022)

Conclusión

Aunque de momento no contamos con una retroalimentación sólida sobre la eficacia de la propuesta para conseguir sus objetivos, incluimos en la perspectiva de este trabajo dos tareas necesarias: la primera es elaborar un instrumento de evaluación que contemple un conjunto de variables aptas para traducir los distintos niveles de desempeño de los niños en la actividad de mediación, y la segunda es desarrollar una aplicación sistemática de la propuesta en el contexto de una investigación-acción educativa que implique a un grupo experimental y a un grupo control del 1er curso del 2º Ciclo de Educación Infantil y que contraste los resultados relativos al desarrollo de la

mediación en ambos grupos empleando el instrumento de evaluación proyectado en la primera tarea.

Igualmente, en la prospectiva de este trabajo cabe profundizar en la connotación que los distintos gestos fijados por los niños pueden tener en el marco de la comunicación a través de gestos de culturas diferentes, por los malentendidos que puedan ocasionarse en términos de pragmática intercultural.

Entretanto, estimamos que conviene explorar el potencial que esta actividad comunicativa tiene en el ámbito de la enseñanza de español como segunda lengua, no solo en contexto escolar, pero especialmente en él. No obstante, para que llegue a efectuarse una exploración del tema en profundidad, nos parece necesario que se siga teorizando sobre los distintos aspectos vinculados a la competencia mediadora, especialmente que se afine la contextualización del ejercicio de sus distintas subcompetencias en relación con hablantes niños y adolescentes situados en distintos estadios de desarrollo. Esto permitiría ajustar con mayor precisión las propuestas que se realicen, que pasarían a engrosar un corpus metodológico con mucho potencial para asentar orientaciones generales sobre el tratamiento didáctico de la mediación.

En este sentido, consideramos que nuestro trabajo constituye una incursión limitada, pero muy necesaria para comenzar a transitar este camino.

Referencias bibliográficas

ACREDOLO, Linda y GOODWYN, Susan, 1985. "Symbolic Gesturing in Language Development". *Human Development*. 28, pp. 40-49. DOI 10.1159/000272934. Disponible en: <<https://doi.org/10.1159/000272934>> [26 ago. 2023].

ALEGRE, Pilar, 2008. "Enseñar español como lengua extranjera a niños de 3 a 6 años". En ESTEVAN MOLINA, N. (Coord.), *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Múnich (2007-2008)*, Múnich, Instituto Cervantes, pp. 73-86.

ASENSIO PASTOR, Margarita Isabel, 2016. "Enseñar español como lengua extranjera a niños: aportaciones teórico-prácticas". *Lenguaje y textos*. 44, pp. 95-105. DOI 10.4995/lyt.2016.6983. Disponible en: <<https://doi.org/10.4995/lyt.2016.6983>> [26 ago. 2023].

ASENSIO PASTOR, Margarita Isabel, 2018. "Enseñar español como Segunda Lengua a alumnos de Educación Infantil: Retos y orientaciones metodológicas". *Doblele: revista de lengua y literatura*. 4, pp. 108-121. DOI 10.5565/rev/doblele.43. Disponible en: <<https://doi.org/10.5565/rev/doblele.43>> [23 ago. 2023].

CAPIRCI, Olga, IVERSON, Jana, PIZZUTO, Elena y VOLTERRA, Virginia, 1996. "Gestures and words during the transition to two word speech". *Journal of Child Language*. 23, pp. 645-673. DOI 10.1017/S0305000900008989. Disponible en: <<https://doi.org/10.1017/S0305000900008989>> [26 ago. 2023].

CESTERO, Ana María, 2006. "La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía". *ELUA*. 20, pp. 57-77. DOI 10.14198/ELUA2006.20.03. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2006.20.03>> [26 ago. 2023].

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (CIDE).

2005. *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid, Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia. ISBN 8436941233.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES DEL GOBIERNO DE CANARIAS, 2004. "Resolución de 15 de octubre de 2004, por la que se establece el currículo, y una concreción de español como segunda lengua en contexto escolar". *Boletín Oficial de Canarias*. 212, pp. 19064-19131.

CONSEJO DE EUROPA, 2021. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Volumen complementario*. Madrid, Instituto Cervantes y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. ISBN 8466716181.

DAVIS, Flora, 2010. *La comunicación no verbal*. Madrid, Alizanza Editorial. ISBN 9788420639543.

DE ARRIBA GARCÍA, Clara y CANTERO SERENA, Francisco José, 2004. "La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas". *Didáctica (Lengua y Literatura)*. 16, pp. 9-21. ISSN 1130-0531. Disponible en: <<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0404110009A>> [26 ago. 2023].

FARKAS, Chamarrita, 2007. "Comunicación gestual en la infancia temprana: una revisión de su desarrollo, relación con el lenguaje e implicancias en su intervención". *Psykhe*. 16(2), pp. 107-115. DOI 10.4067/S0718-22282007000200009. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282007000200009>> [26 ago. 2023].

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M^a del Carmen, 2015. *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación del docente*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá. ISBN 978-84-16133-87-1.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M^a del Carmen, 2018. "Investigación multidisciplinar para la integración del alumno inmigrante en contextos escolares". *Doblele: revista de lengua y literatura*. 4, pp. 140-158. DOI 105565/rev/doblele.45. Disponible en: <<https://doi.org/105565/rev/doblele.45>> [26 ago. 2023].

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M^a del Carmen, 2019. "The Linguistic and Cultural Atlas of Immigration: Multidisciplinary Research for Spanish Classrooms". *Open Linguistics*. 5, pp. 553-569. DOI 10.1515/opli-2019-0030. Disponible en: <<https://doi.org/10.1515/opli-2019-0030>> [26 ago. 2023].

GARCÍA, M^a Victoria, MARTÍNEZ, Ana M^a y MATELLANES, Carolina, 2003. *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Pamplona, Gobierno de Navarra. Departamento de Educación. ISBN 8433524337.

GARCÍA LÓPEZ, Pablo, 2016. *La integración de la población inmigrante en los centros escolares de la Comunidad de Madrid: las aulas de enlace*. Trabajo Final de Máster inédito, Máster Universitario en Formación de Profesores de Español, Universidad de Alcalá.

GARCÍA TURRERO, Lucía, 2022. *La mediación lingüística en 1º de Educación Infantil: propuesta didáctica basada en la comunicación no verbal*. Trabajo Final de Grado inédito. Grado en Maestro de Educación Infantil, Universidad de Castilla-La

Mancha.

GARCÍA VELASCO, Cristina, 2017. *Integración de la población inmigrante en las aulas de Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid*. Trabajo Final de Grado inédito, Grado en Maestro de Educación Infantil, Universidad de Alcalá.

GIL MADRONA, Pedro, 2005. *Expresión corporal y educación infantil*. Sevilla, Wanceulen. ISBN 9788496382671.

GRAÑERAS, Montserrat, VÁZQUEZ, Elena, PARRA, Antonia, RODRÍGUEZ, Fátima, MADRIGAL, Ana, VALE, Patricia y MATA, Benito, 2007. La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas. *Revista de educación*. 343, pp. 149–176. ISSN 0034-8082 Disponible en: <<http://hdl.handle.net/11162/68719>> [26 ago. 2023].

HERRERA, Francisco y SANS, Neus (Dirs.), 2016. *Enseñar español a niños y adolescentes. Enfoques y tendencias*. Madrid, Difusión. ISBN 9788416657421.

KNAPP, Mark, 2007. *La comunicación no verbal: el cuerpo y el entorno*. Barcelona, Paidós. ISBN 9788475091853.

LINARES, José Emilio, 2008. "Sobre la atención educativa al alumnado extranjero para la adquisición de la competencia lingüístico-comunicativa en español, en la región de Murcia". En PASTOR CESTEROS, S. y Marín, S. R., *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Universidad de Alicante, pp. 65-75.

MARTÍNEZ USARRALDE, M^a José, Carmen, FERNÁNDEZ GARCÍA, María y AYALA DE LA PEÑA, Amalia, 2016. "'Yo acojo, tú agrupas, ella compensa': Análisis comparado de la política de integración del alumnado inmigrante en tres Comunidades Autónomas". *Revista Complutense de Educación*. 27 (3), pp. 1103–1118. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47547

O'REILLY, Anne, PAINTER, Kathleen y BORNSTEIN, Marc, 1997. "Relations between language and symbolic gesture development in early childhood". *Cognitive Development*. 12(2), pp. 185-197. DOI 10.1016/S0885-2014(97)90012-5. Disponible en: <[https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(97\)90012-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(97)90012-5)> [26 ago. 2023].

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES, 2022. *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022*. Ginebra, Organización Internacional para las Migraciones. Disponible en: [dhttps://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2022](https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2022) [26 ago. 2023].

PAVÓN CALLE, Ana, 2015. "Elaboración de actividades de ELE para niños de 3 a 6 años". En MORIMOTO, Y., PAVÓN, M^a V y SANTAMARÍA, R. (Eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE, pp. 1217-1227.

POYATOS, Fernando, 2017. *La comunicación no verbal en la enseñanza integral del Español como Lengua Extranjera*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá. e-ISSN 2530-7606.

QUEROL BATALLER, María, 2022. "La enseñanza de español como lengua extranjera

en centros de Educación Primaria: haciendo de la necesidad virtud". *Culture, Language & Representation/Cultura, Lenguaje y Representación*, 28, pp. 197-215. DOI 10.6035/clr.6199. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.6035/clr.6199>> [26 ago. 2023].

TROVATO, Giuseppe, 2016. *Mediación lingüística y enseñanza de español/LE*. Madrid, Arco-Libros. ISBN 9788476359488

VALLOTON, Claire, 2005. *Effects of symbolic gestures as caregiving tool: Children's social and language development and mother's perceptions and behaviour*. Tesis doctoral. Universidad de California Davis.

VILLALBA, Félix y HERNÁNDEZ, M^a Teresa, 2001. *Diseño curricular para la enseñanza de español como L2 en contextos escolares*. Murcia, Consejería de Educación y Universidades. ISBN 8492352361.

ZABALETA ASIAIN, Leire y BAUSELA HERRERAS, Esperanza, 2017. "Comunicación no verbal en la infancia: estudio comparativo infantes 4 años versus 6 años". *Indivisa, Boletín de Estudios de Investigación*. 17, pp. 9-43. ISSN 1579-3141. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/pdf/771/77149969001.pdf>> [26 ago. 2023].

Anexos

1. Ficha actividad 2



Fuente: García Turrero (2022)

2. Ficha actividad 3



Fuente: García Turrero (2022)

3. Otros poemas pictografiados

A la hora del desayuno
mis manos tengo que lavar,
para tomar la comida
que en la mochila está.

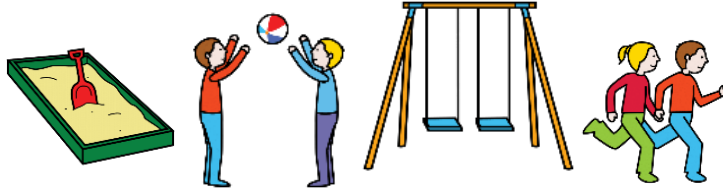


Fuente: García Turrero (2022)

**Vamos al recreo,
¡qué divertido jugar!
Me pongo el abrigo
y a la fila con los demás.**

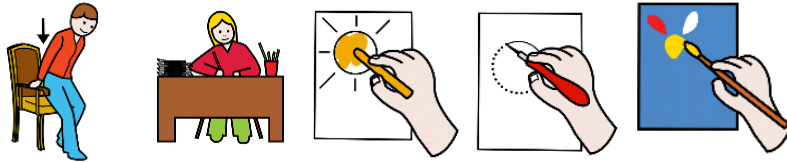


**Jugamos en la arena,
después al balón,
me subo al columpio
y corremos un montón.**



Fuente: García Turrero (2022)

**Nos sentamos en la
silla,
vamos a trabajar.**



**Coloreamos,
picamos,**

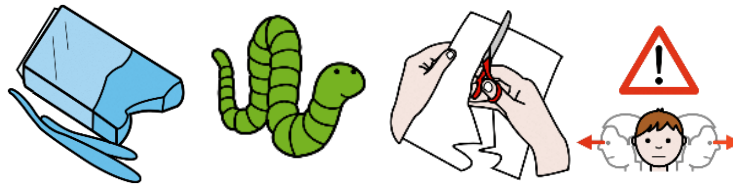
**y con el pincel a
pintar.**

**Modelamos
plastilina,**

**un gusano voy a
hacer,**

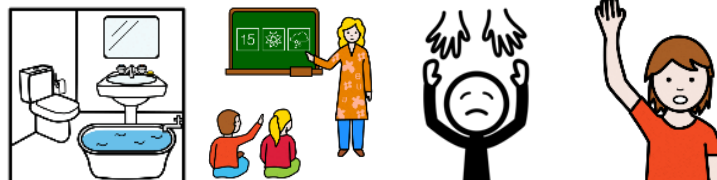
**y al recortar con
tijeras**

**cuidado he de
tener.**



Fuente: García Turrero (2022)

**A la hora de ir al baño
permiso a la seño pediré,
y cuando necesite ayuda
mi mano levantaré.**



Fuente: García Turrero (2022)