



**Universidad
Zaragoza**

**Trabajo de Fin de Grado
Magisterio de Educación Primaria
Mención en Lengua Francesa**

Educación bilingüe. Análisis de material didáctico de una Disciplina No Lingüística en un entorno AICLE.

Bilingual education. Analysis of teaching materials of a Non-Linguistic Subject in a CLIL classroom setting.

Autor

Bárbara Collar Guerra

Director

Teresa Baquedano Morales

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Año 2017 / 2018

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	5
2. MARCO TEÓRICO.....	8
2.1 Aprendizaje de lenguas extranjeras e individuos bilingües.....	8
2.2 Educación bilingüe	12
2.3 Perspectiva histórica del Programa Educativo Bilingüe español.....	16
2.3.1 El caso específico de la Comunidad Autónoma de Aragón.....	20
2.4 Experiencia profesional en un centro bilingüe de francés en Aragón	25
2.5 Los libros de texto como recurso docente en la educación bilingüe.....	28
3. PROPUESTA DE RÚBRICA DE ANÁLISIS PARA LOS LIBROS DE TEXTO DE DISCIPLINAS NO LINGÜÍSTICAS.....	34
3.1 Análisis del manual <i>Sciences Naturelles</i> del primer curso de Educación Primaria de la Editorial Anaya	35
4. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL.....	52
5. BIBLIOGRAFÍA	55
6. ANEXOS	62
6.1 Anexo número 1	62
6.2 Anexo número 2	68
6.3 Anexo número 3	71
6.4 Anexo número 4	72
6.5 Anexo número 5	73
6.6 Anexo número 6	74
6.7 Anexo número 7	75
6.8 Anexo número 8	76
6.9 Anexo número 9	77
6.10 Anexo número 10	78
6.11 Anexo número 11	79
6.12 Anexo número 12	80
6.13 Anexo número 13	81
6.14 Anexo número 14	82
6.15 Anexo número 15	83
6.16 Anexo número 16	84

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado está enmarcado en el contexto del bilingüismo en la actualidad, haciendo un recorrido desde la situación de adquisición de la lengua extranjera fuera del ámbito académico hasta el proyecto de educación bilingüe. En este sentido, se exponen las características generales del Programa Educativo Bilingüe del Estado español y el caso concreto de la Comunidad Autónoma de Aragón. Finalmente, se centra en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en un entorno de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) y en el análisis de los materiales didácticos disponibles para la docencia de las Disciplinas No Lingüísticas en las lenguas extranjeras, proponiendo una rúbrica de análisis o lista de cotejo para tal fin.

PALABRAS CLAVE

Bilingüismo, educación bilingüe, Disciplinas No Lingüísticas, AICLE, libros de texto, rúbricas de análisis.

ABSTRACT

This End-Of-Degree Project is framed within the context of the current bilingualism, making a journey from the situation of the acquisition of a foreign language outside the academic field to the bilingual education project. In this regard, the general characteristics of the Bilingual Education Program of the Spanish State and the specific case of the autonomous community of Aragon are exposed. Finally, it is focused on the foreign languages teaching and learning process in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classroom setting and in the analysis of teaching materials available for teaching the non-linguistic Subjects in foreign languages, proposing a heading of analysis or a punch list for that purpose.

KEYWORDS

Bilingualism, bilingual education, Non-Linguistic Subjects, CLIL, textbooks, analysis rubric score.

RÉSUMÉ

Ce Travail de Fin d'Études s'inscrit dans le cadre du contexte du bilinguisme dans l'actualité, en partant de la situation d'acquisition de la langue étrangère en dehors du domaine académique jusqu'au projet d'éducation bilingue. À cet égard, on expose les caractéristiques générales du Programme Éducatif Bilingue de l'État espagnol et le cas concret de la Communauté Autonome d'Aragon. En dernier lieu, ce travail est axé sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans un environnement d'Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère (EMILE) et sur l'analyse des matériaux didactiques disponibles pour l'enseignement des Disciplines Non Linguistiques en langues étrangères, en proposant une grille d'analyse à ce propos.

MOTS-CLÉS

Bilinguisme, éducation bilingue, Disciplines Non Linguistiques, EMILE, manuels scolaires, grilles d'analyse.

*“El monolingüismo
es el analfabetismo
del siglo XXI”,
Gregg Roberts.*

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

La sociedad del siglo XXI es una sociedad globalizada, en la que los intercambios a nivel tanto nacional como internacional son constantes e inmediatos gracias al deseo de comunicación entre los habitantes de los distintos puntos de la Tierra y, evidentemente, esto se ve favorecido por el desarrollo de las nuevas tecnologías.

Asimismo, vivimos en una sociedad multilingüe y multicultural, donde el compromiso social e individual se hace imprescindible para el buen entendimiento entre los distintos habitantes del planeta. Este compromiso se adquiere a través del mayor conocimiento y mayor comunicación con los demás, tanto en lo que se refiere a las lenguas como a las respectivas culturas a las que van ligadas, pues *“toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et la culture”* (Porcher, 1995, p. 53).

El aprendizaje de las lenguas y las culturas favorece el desarrollo de la competencia intercultural, definida por Darla K. Deardoff como *“the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one’s knowledge, skills and attitudes”* (2008, p. 33). Esta competencia asegura la comprensión, no solo a nivel lingüístico, sino también de todos los aspectos intrínsecos a la cultura, entre interlocutores de grupos diferentes (Beacco y Byram, 2007), indispensable en las sociedades de nuestros días. “Desde esta perspectiva, el [...] profesor de lengua extranjera [...] adquiere la responsabilidad de enseñar a comunicar en lengua extranjera de forma operativa e intercultural” (Carteret y Vázquez, 2006, p. 81).

En el caso de España, la escuela se está adaptando a esta realidad, entre otros, con la implantación de programas bilingües en los centros educativos, introduciendo el aprendizaje exhaustivo de lenguas extranjeras no exclusivamente como un fin en sí mismo, sino también utilizándolas como lengua vehicular y herramienta de aprendizaje en otras materias.

Esto es lo que se conoce como Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras o con su acrónimo AICLE, donde las lenguas extranjeras están presentes en las denominadas Disciplinas No Lingüísticas, materias curriculares impartidas en un idioma diferente al de escolarización, en este caso del español u otra de las lenguas oficiales del Estado. Esta forma de aprender las lenguas extranjeras es relativamente novedosa en escuelas públicas españolas y, si bien sigue recibiendo críticas, poco a

poco ha ido ganando adeptos gracias a los beneficios que aporta el bilingüismo a sus hablantes.

Esta expansión de los programas educativos bilingües ha sido paralela a mi formación, aunque los centros educativos en los que estudié aún no eran bilingües. No obstante, desde mi entrada en la Educación Secundaria, he tenido siempre un gran interés por las lenguas extranjeras, en especial el francés. De hecho, escogí la asignatura de francés como optativa en la Diplomatura de Maestro especialista de Educación Infantil y, seguidamente, me decidí a cursar la Diplomatura de Maestro especialista en Lengua Extranjera: Francés.

Posteriormente, en mi carrera profesional, he tenido la oportunidad de trabajar en diferentes programas bilingües y/o de inmersión lingüística: he participado en el programa de auxiliares de conversación en la escuela de primaria Les Vaures de Bergerac (Francia); he trabajado como maestra de español en las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas de Bruselas (Bélgica), donde los alumnos españoles y belgas de origen español mantienen el contacto con su lengua y cultura de origen; y he sido maestra de Educación Infantil en el Colegio Federico García Lorca de París (Francia), donde conviven alumnos franceses y españoles, en un entorno de inmersión total en francés, pero siguiendo el sistema educativo español.

Este recorrido por diferentes programas de la acción educativa española en el exterior me ha aportado una visión crítica del bilingüismo y la educación bilingüe y ha despertado mi curiosidad en conocer de primera mano el Programa Educativo Bilingüe español. Por este motivo, durante este curso escolar me encuentro ejerciendo como profesora colaboradora bilingüe de francés en el Colegio de Educación Infantil y Primaria San Braulio de Zaragoza (España), con alumnos mayoritariamente españoles en un contexto de inmersión lingüística en lengua francesa en todas las áreas en Educación Infantil y en las Disciplinas No Lingüísticas en Educación Primaria.

Toda esta experiencia personal, académica y profesional relacionada con las lenguas extranjeras me han llevado a cursar ahora el Curso de Adaptación Grado de Magisterio en Educación Primaria con Mención en Lengua Francesa y, por fin, orientar mi Trabajo de Fin de Grado hacia la educación bilingüe y, más concretamente, el análisis del material didáctico de las Disciplinas No Lingüísticas en un entorno AICLE.

En la labor del profesional docente que imparte las lenguas extranjeras en Disciplinas No Lingüísticas, no podemos dejar de lado la importancia de los materiales pedagógicos utilizados en el aula, en especial el manual o libro de texto. Sin embargo, debido a la relativa reciente implantación en España de los programas educativos bilingües, solo algunas editoriales publican materiales para estas asignaturas, sobre todo Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y/o Música (Anaya, Edebé, SM, Santillana, etc.), y muy pocas lo hacen para lenguas distintas al inglés. Por esta razón, con el propósito de examinar los recursos disponibles para estas materias en lengua francesa, nos ha parecido interesante proponer para este trabajo una rúbrica de análisis con la que examinar el manual y los materiales adyacentes al mismo (guía pedagógica, cuaderno de ejercicios, CD audio, CD-ROM, etc.), con el fin de poder escoger y/o desechar el manual que utilizaremos en el aula.

Así pues, comenzaremos exponiendo un marco teórico acerca de algunos de los aspectos más relevantes del fenómeno del bilingüismo y la educación bilingüe, para seguidamente analizar el recorrido histórico del Programa Educativo Bilingüe español y el caso específico de Aragón, lo que, por último, nos llevará a tratar la cuestión de los libros de texto como recurso docente, donde examinaremos un manual de Ciencias Naturales en Francés, por ser esta una de las asignaturas que imparto actualmente, con ayuda de la rúbrica de análisis propuesta para analizar los materiales disponibles de Disciplinas No Lingüísticas en lengua extranjera.

2. MARCO TEÓRICO.

2.1 Aprendizaje de lenguas extranjeras e individuos bilingües.

En palabras de Martha Luz Valencia Castrillón (2016), “desde el dominio social, cultural, lingüístico y educativo, entre otros, existen distintas razones que demuestran la importancia y, por lo tanto, la actualidad del bilingüismo en el mundo de hoy” (p. 194).

En un mundo cada vez más globalizado e interconectado, el aprendizaje de otras lenguas distintas a la lengua materna se vuelve casi una obligación, tanto a nivel profesional como a nivel personal. Las nuevas generaciones viven una época en la que los intercambios económicos y culturales se dan en el ámbito internacional, existe un crecimiento de la movilidad de las personas por motivos laborales o personales, tanto en viajes puntuales como en largas estadías, y surgen familias internacionales como consecuencia de esta movilidad.

De estos intercambios, traslados, viajes y familias internacionales están formándose individuos bilingües o con un alto dominio de dos o varios idiomas, aunque una de las lenguas será la principal, ya sea desde la primera infancia, o ya en la edad adulta, pues una de ellas tendrá una situación preeminente en la vida del sujeto (Siguán y Mackey, 1986). Antes de hablar de las ventajas que proporciona al individuo el hecho de ser bilingüe, debemos señalar que, “mientras algunos autores consideran bilingüe a aquel que emplea dos idiomas, otros lingüistas atribuyen tal condición exclusivamente a aquellos individuos capaces de dominar dos idiomas” (Cabrera, 2016, p. 25).

Para poder hablar de bilingüismo, resulta necesario explicar las diferentes formas de adquisición del mismo. Tomando como modelo la teoría de Miguel Siguán y William F. Mackey (1986), vamos a comentar los rasgos más significativos de las distintas formas de adquirir las lenguas por parte del individuo bilingüe.

En el caso del bilingüismo desde la infancia, el individuo, siendo niño, vivirá en un entorno bilingüe. Puede ser el caso de los niños cuyos padres tienen dos lenguas maternas distintas y cada uno de ellos le habla en su propia lengua materna, adquiriendo un conocimiento muy profundo de ambas, sobre todo si sus padres las cultivan y las valoran, hasta el punto de ser considerado como el bilingüismo perfecto por parte de muchos autores. También puede tratarse del caso de padres con diferente lengua

materna a la de la escuela y/o el entorno social en el que vive el niño, aunque en este caso hay que señalar que seguramente se dará un desequilibrio de función, pues el vocabulario utilizado y las estructuras requeridas en cada uno de los ambientes probablemente no serán iguales. O el asunto que nos ocupa de la educación bilingüe, en el que los niños asisten a una escuela en la que se imparte toda o una parte de la docencia en una lengua distinta a la materna y/o a la de su entorno social.

En el caso del bilingüismo en la edad adulta, puede darse en individuos que se instalan por largo tiempo en un país cuya lengua no es la misma que la propia, esto es, lo que se conoce como inmersión lingüística; o, simplemente, adquiriendo una segunda lengua en el propio país en un entorno académico. El desequilibrio funcional será diferente en estos dos tipos de adquisición de la lengua extranjera: mientras en la primera resultará favorecida la competencia comunicativa, sobre todo la oral, en la segunda lo serán las estructuras lingüísticas (Siguán y Mackey, 1986).

No obstante, es importante tener en cuenta que “el bilingüismo es un fenómeno dinámico, no estático, cuyo contenido lingüístico se adapta al molde de las circunstancias por las que pasa un individuo a lo largo de su vida” (Cabrera, 2016, p. 28). Los cambios significativos durante el transcurso de su vida también podrán hacer que, por momentos, el individuo bilingüe domine en mayor medida uno u otro idioma, pasando por períodos de bilingüismo inestable que, si perduran en el tiempo, harán que la lengua en desuso acabe estancándose, mientras que la lengua dominante continuará su desarrollo.

En este mismo sentido, el individuo bilingüe sabrá explicar con mayor precisión y emotividad un acontecimiento en la misma lengua en la que sucedió, aunque también sea capaz de hacerlo en otro idioma, pues cada experiencia se asocia a la lengua en la que acontece. Asimismo, el significado específico que adquiere una palabra en un determinado hablante, es decir, su significado connotativo, se verá afectado por la vivencia que haya tenido de la misma en cada uno de los idiomas que domina, pudiendo llegar a evocar emociones muy distantes (Pérez-Luzardo y Schmidt, 2016). Esto es lo que lleva a algunos investigadores a pensar que, “dado que el bilingüe posee dos medios de comunicación y dos instrumentos intelectuales, el ser bilingüe nos aparece [...] como un aumento de las posibilidades del individuo” (Siguán y Mackey, 1986, p. 33).

No obstante, en el individuo bilingüe pueden aparecer conflictos personales derivados de su condición de bilingüe. Según Inés Cabrera Vergara (2016), “[el término] *bilingüe* alude a la particularidad de todo individuo que maneja dos códigos y las implicaciones que ello conlleva en el nivel emocional, lingüístico y neurobiológico” (p. 24). El individuo bilingüe, en función de la situación en la que se encuentre, tendrá que utilizar una lengua y no la otra para expresarse, identificándose de esta manera con un grupo social y no otro. Este símbolo visible de pertenencia a un grupo se puede interpretar como una forma de integración y fidelidad al mismo.

Independientemente de estos posibles conflictos personales, actualmente parece evidente que las ventajas que tendrá un individuo bilingüe serán superiores a los inconvenientes. Y decimos actualmente porque esta idea es relativamente reciente. Citando a Tobias Jones en su artículo *The joys and benefits of bilingualism* (2018),

until recent decades, bilingualism was deeply frowned upon and considered deleterious to development. The received wisdom for much of the 20th century was that there was really only space for one language in a child's brain. It was thought that if, for example, immigrants maintained a mother tongue at home, it would impede integration at school and probably lead to academic regression and confusion.

En esta misma línea, Siguán y Mackey (1986) cuentan cómo, en la primera conferencia internacional de educadores que tuvo lugar en 1928 en Luxemburgo para tratar el tema de la educación bilingüe y el desarrollo intelectual y personal de los alumnos, “la mayoría de los reunidos [...] decidieron que la enseñanza en una lengua distinta de la lengua materna y familiar era perjudicial para el desarrollo intelectual e incluso para el desarrollo de la personalidad [...]” (p. 116), tras concluir que los niños del País de Gales de lengua materna galesa presentaban peores resultados tanto a nivel académico como en las pruebas de inteligencia que sus compañeros de lengua materna inglesa cuando ambos asistían a escuelas cuya docencia se impartía en inglés.

Podríamos pensar que ha habido un cambio en el enfoque, pero en realidad no solo se trata de eso, sino que, además, investigaciones de este tipo no contaban con el control de factores como el nivel sociocultural de las familias analizadas. Por ello, los resultados de estas investigaciones no son lo suficientemente precisos como para pensar que la educación bilingüe perjudicará a los niños con diferente lengua materna.

De hecho, en un estudio académico llevado a cabo en Montreal por Elisabeth Peal y Wallace E. Lambert para demostrar que los monolingües de francés eran más capaces o talentosos que los bilingües de francés-inglés, los resultados de las pruebas de evaluación demostraron completamente lo contrario: *“Intellectually, they said, [the bilingual child’s] experience with two language systems seems to have left him [or her] with a mental flexibility, a superiority in concept information, a more diversified set of mental abilities”* (Jones, 2018).

Paulatinamente, estos estudios que relacionaban directamente bilingüismo e inteligencia pasaron de considerarse como una revolución a ser apoyados y alimentados por otros investigadores cuyos estudios revelaron que los individuos bilingües eran más competentes en resolución de problemas, conocimiento metalingüístico y manipulación simbólica (Jones, 2018). Estas capacidades mentales, directamente relacionadas con la flexibilidad mental, permiten al ser humano hacer frente a situaciones novedosas y adaptarse a los cambios con mayor facilidad.

El control ejecutivo, es decir, la regulación y control de sus comportamientos por parte del propio individuo, se da gracias a la combinación de las distintas habilidades cognitivas para operar en diferentes situaciones, y se verá, según estos estudios, más desarrollado en el individuo bilingüe: *“the more tests were done, the more neurologists and cognitive scientists focused on executive control, the cognitive skills in the brain’s frontal lobes that support high-level thought, memory, attention and multitasking”* (Jones, 2018).

Cada vez que una persona empieza a aprender una nueva lengua, es probable que *a priori* piense en que está aumentando sus posibilidades laborales, dado que, como señala Jean Duverger (2009), *“[...] compte tenu du fait que les élèves de l’enseignement bilingue sont globalement plus performants en L2 que leurs camarades d’enseignement monolingue, ils bénéficient d’un plus en matière de recherche d’emploi”* (p. 41). Incluso, podrá pensar en ampliar su conocimiento y entendimiento de otras culturas y formas de vida, y que todo ello crecerá exponencialmente si alcanza un alto dominio de la lengua extranjera. Pero es que, además, este bilingüismo afectará a su plasticidad neuronal, pues el individuo, al hablar, deberá hacer un esfuerzo para encontrar y activar las palabras adecuadas del idioma en el que se esté comunicando, inhibiendo las palabras del otro u otros idiomas que conozca, lo que implicará concentración, atención

y memoria, entre otros. Así, aumentará su capacidad intelectual y, por tanto, las siguientes lenguas que quiera aprender serán asimiladas mucho más fácil y rápidamente.

Así pues, parece que, independientemente de los factores que se tengan en cuenta para analizar las ventajas e inconvenientes del bilingüismo y de la educación bilingüe, son más numerosas e importantes las primeras. “La lengua es un medio de comunicación con los demás y a la vez un instrumento de la actividad intelectual, pues en buena medida pensamos verbalmente” (Siguán y Mackey, 1986, p. 33).

2.2 Educación bilingüe.

Con todo esto, la sociedad actual es obviamente consciente de esta importancia de aprender y dominar otras lenguas. Por ello, los centros educativos han aumentado considerablemente las horas que se dedican al aprendizaje de otros idiomas, ya no restringiéndose a una sola lengua extranjera impartida dos horas lectivas a la semana, y empezando cada vez más temprano, incluso en las escuelas infantiles (de 0 a 3 años), y no solo desde la Educación Primaria.

En el caso de España, además, se han ido expandiendo progresivamente los denominados centros bilingües, tanto públicos como privados, para que los alumnos utilicen esos idiomas extranjeros como lengua vehicular en las horas lectivas de otras asignaturas. Citando a Miguel Siguán y William F. Mackey (1986),

la posibilidad más evidente de convertir a la segunda lengua del sujeto en medio de comunicación es utilizar la segunda lengua como medio de enseñanza en algunas asignaturas. Así, el alumno se ve llevado a adquirir un alto grado de familiaridad con la segunda lengua no solo en la comprensión, sino en su producción, y se ve obligado a establecer diálogos reales en esta lengua. (p. 112)

Esta forma de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera hace que el alumno adquiera contenidos dentro de un contexto más real y cercano. Olvidadas ya las listas de vocabulario, los verbos en columnas y las traducciones directas e inversas, los maestros de lenguas extranjeras modificaron su metodología hacia el enfoque comunicativo, aprendizaje significativo, el aprendizaje basado en proyectos y tareas (ABP) y la perspectiva accional.

Con la llegada y posterior expansión de los centros bilingües, no solo se trabajan las competencias lingüística y comunicativa de la lengua extranjera en el aula, sino también en otros momentos, como pueden ser las rutinas en el caso de Educación Infantil (la asamblea, el aseo, el almuerzo, etc.) o los tiempos fuera del aula en el caso de Educación Primaria (el patio, el comedor, las excursiones, etc.), además de las actividades complementarias, como pueden ser la Semana de las Lenguas Extranjeras, los intercambios con otros centros, las salidas a actividades en la lengua extranjera (teatro, cuentacuentos, museos), etc. Así, los niños se familiarizan con la lengua extranjera en los distintos contextos y, si las personas que se comunican con ellos en esta lengua son nativas o con amplio conocimiento de la cultura de alguno de los países en los que se habla, también lo harán con esas costumbres, formas de actuar y tradiciones que acompañan a la lengua. “*Apprendre une autre langue, notamment à l’école, est donc une manière [...] d’accéder à d’autres sensibilités, d’autres réalités, d’autres manières de vivre, de décrire et de penser le monde*” (Duverger, 2009, p. 37). Esto tiene una importancia mayúscula para mejorar la integración social y, así, disminuir el racismo y la xenofobia pues, cuanto mejor conozcamos las otras culturas, mejor las aceptaremos.

Como decía Tahar Ben Jelloun (1998) en su libro *Le racisme expliqué à ma fille*, la razón fundamental del racismo es el desconocimiento, la ignorancia y el miedo a lo desconocido:

Souvent, on a peur de ce qu’on ne connaît pas. On a peur dans l’obscurité, parce qu’on ne voit pas ce qui pourrait nous arriver quand toutes les lumières sont éteintes. On se sent sans défense face à l’inconnu. On imagine des choses terribles. Sans raison. Ce n’est pas logique. Parfois, il n’y a rien qui justifie la peur, et pourtant on a peur. On a beau se raisonner, on réagit comme si une menace réelle existait. Le racisme n’est pas quelque chose de juste ou de raisonnable. (p. 88)

Vivimos en un mundo globalizado cuyo aspecto característico es el de la diversidad cultural, si bien a menudo está “considerado y tratado más como problema que como tema” (Altarejos, Rodríguez Serrano y Fontrodona, 2003, p. 149). El entendimiento y valoración positiva de la diversidad cultural debe ser uno de los retos de la educación

bilingüe, pues “la apertura incondicionada a la diversidad es una de las actitudes elementales que reclama la globalización” (Altarejos *et al.*, 2003, p. 21).

Al utilizar la lengua extranjera como lengua vehicular en la enseñanza de otras materias y en los intercambios lingüísticos de otros momentos en la escuela, estamos transmitiendo de manera intrínseca una nueva cultura. Con el aprendizaje de una nueva lengua extranjera, los alumnos pasarán a formar parte de una comunidad lingüística que les transmitirá un legado cultural que definirá en cierta medida su identidad (Pérez-Luzardo y Schmidt, 2016).

Así, con el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), no solo estaremos consiguiendo que nuestros alumnos sean más competentes en la lengua extranjera, sino también que estén más preparados para vivir en la sociedad del siglo XXI.

A partir de lo que acabamos de argumentar, “es fácil destacar los beneficios de la educación bilingüe, mejor conocimiento y dominio de varias lenguas, contribución a la comprensión mutua y a la integración social, pero es posible sospechar que estas ventajas se consiguen a costa de un menor rendimiento académico” (Siguán y Mackey, 1986, p. 186). Los maestros especialistas en lenguas extranjeras no debemos olvidar que siguen existiendo críticas al programa bilingüe, que afirman que no ha hecho sino provocar el aumento del fracaso escolar. Será nuestra labor demostrar que los resultados académicos de nuestros alumnos que estudian en centros bilingües no son inferiores a los de los alumnos de educación monolingüe, sin olvidar que “para que las poblaciones sean comparables han de ser homólogas en los principales factores que puedan afectar a los resultados académicos, y entre ellos el nivel sociocultural de las familias” (Siguán y Mackey, 1986, p. 187).

Entonces, la enseñanza bilingüe ¿debería restringirse a los alumnos con mayores capacidades o mejor expediente académico para evitar un aumento del fracaso escolar? Según Duverger (2009), “*aucune étude sérieuse ne permet de donner quelque crédit que ce soit à de telles affirmations. Il s’agit d’une représentation qui a la vie dure, mais de nombreuses observations et expérimentations montrent qu’il s’agit là d’un préjugé non fondé*” (p. 9). Todos los individuos de esta sociedad, sean cuales sean nuestros resultados académicos, estamos llamados a conocer y comprender a los demás, y con el aprendizaje de las lenguas extranjeras estaremos conociendo otras culturas y formas de

vida que nos ayudarán a entender mejor el mundo en el que vivimos. Además, si tenemos en cuenta las inteligencias múltiples enunciadas en 1983 por Howard Gardner, todos los individuos tenemos unas capacidades, independientes de nuestra inteligencia académica, que es la que se refiere a nuestro expediente académico y, por tanto, a nuestra capacidad de obtener títulos académicos. Esto significa que hay individuos que, aun no teniendo un expediente académico brillante, pueden poseer capacidades que les permitan dominar varias lenguas. El conocimiento por parte del maestro de las inteligencias dominantes de sus alumnos le permitirá diseñar actividades motivadoras para que ellos potencien el aprendizaje de la lengua extranjera, al igual que este mismo conocimiento por parte del propio alumno le ayudará a mejorar su capacidad de *aprender a aprender*, competencia básica para un aprendizaje cada vez más eficaz y autónomo.

2.3 Perspectiva histórica del Programa Educativo Bilingüe español.

El Programa Educativo Bilingüe del Estado español nació a raíz de la insatisfacción de padres y docentes con el modelo de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, que juzgaban pasado de moda e ineficaz: los alumnos, al terminar la escolarización, no eran capaces de hablar con fluidez y precisión ninguna lengua extranjera, si bien habitualmente la primera lengua extranjera era el inglés, por ser considerada como *lingua franca* en el ámbito global, es decir, la lengua que nos permite comunicarnos con el mayor número de personas posible.

Así, el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council firmaron en 1996 un convenio por el que se instauraron los Programas de Educación Bilingüe en España y, con ellos, se inició la implantación de los centros públicos bilingües en inglés en nuestro país, más concretamente 43 centros, cuyo número se ha visto multiplicado exponencialmente desde entonces.

Además, este programa, que comenzó implantándose en los primeros cursos del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil, fue ampliándose y consolidándose en las demás etapas de la enseñanza obligatoria, esto es, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

En 2006, debido al interés generado por el Programa Educativo Bilingüe, se decidió realizar una evaluación externa que permitiera obtener datos objetivos sobre el mismo. Por medio de dieciséis estudios llevados a cabo durante tres años en centros públicos, se analizaron los logros y el desempeño de los alumnos, tanto en clase como en exámenes internacionales, y las buenas prácticas de los docentes de las asignaturas de y en lengua inglesa, así como las percepciones que los propios alumnos, sus padres, los maestros de Educación Infantil y Primaria, los profesores de Educación Secundaria y los directores de los centros bilingües tenían sobre el programa.

En 2010, se publicó el Informe de Evaluación del Programa Educativo Bilingüe en España por parte del Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council, donde se concluye que “los datos recogidos para elaborar los 16 estudios muestran claramente que el Programa ha alcanzado un éxito considerable en las tres áreas investigadas durante la evaluación: desempeño y logros, buenas prácticas y percepciones” (Dobson, Pérez Murillo, Johnstone, 2010, p. 155).

Más adelante, en el currículo estatal -Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria-, España incluyó la enseñanza de una primera lengua extranjera en todos los niveles de esta etapa, añadiéndola por primera vez a la lista de asignaturas troncales, apareciendo así junto a las asignaturas de Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas.

Asimismo, con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), se añadió una característica metodológica novedosa en la legislación educativa, redactada en el nuevo apartado 4 del artículo 19: “La lengua castellana o la lengua cooficial solo se utilizarán como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Se priorizarán la comprensión y expresión oral [*sic*]”. Si bien esta metodología y la referencia a la importancia de estas dos destrezas – especialmente en esta etapa educativa- ya se venían llevando a cabo por parte de muchos profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras, resultó un claro avance el hecho de que apareciera reflejada en la ley de educación.

La implantación del Programa Educativo Bilingüe supuso desde un primer momento un cambio radical en la manera de impartir la lengua inglesa: desde el adelanto al inicio de su enseñanza en Educación Infantil, con actividades lúdicas y motivadoras para los

alumnos, y el aumento en el número de horas semanales dedicadas a la asignatura de inglés en Educación Primaria, hasta impartir otras asignaturas en inglés, haciendo que tuviera que ser utilizada por profesores y alumnos como lengua vehicular para otros aprendizajes y como propia herramienta de aprendizaje. Estas asignaturas se conocen como Disciplinas No Lingüísticas o con su acrónimo DNL.

Para que un centro fuera calificado de bilingüe, debía tener un mínimo del 30% de horas lectivas en inglés, que incluía tanto la materia de lengua inglesa como otras materias impartidas en inglés. En el caso de la Educación Infantil, el inglés se integraba en todas las áreas –Identidad y Autonomía Personal, Medio Físico y Social y Comunicación y Representación-, mientras que en la Educación Primaria lo hacía en las áreas de Conocimiento del Medio, Educación Artística, Matemáticas y Lengua Inglesa.

En los inicios del Programa Educativo Bilingüe, para asegurar que cumpliera con estos requisitos metodológicos y fuera de calidad, se contó con profesores nativos o españoles con nivel alto de inglés (superior al B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas –MCERL–) con experiencia docente en países anglófonos. Sin embargo, debido a la dificultad de formar tan rápidamente profesores cualificados preparados para impartir asignaturas en inglés, algunas comunidades autónomas optaron por incluir en sus aulas los denominados auxiliares de conversación o asesores lingüísticos, esto es, extranjeros recién titulados que asesoran y apoyan a los profesores en las aulas para trabajar, sobre todo, la comprensión y expresión orales.

Por otra parte, independientemente de recurrir a profesionales extranjeros o con alto nivel del idioma extranjero para acompañar a los maestros que imparten la lengua o los contenidos en la lengua extranjera, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte modificó los planes de estudio de las universidades, de tal manera que, en la actualidad, para lograr cualquiera de los títulos conducentes a ser docente (tanto cualquiera de las diplomaturas o grados de Magisterio como el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas), es necesario estar en posesión del certificado de nivel B1 de un idioma: inglés, francés, italiano o alemán, y se está estudiando ampliarlo al nivel B2, que es el que exigen las Administraciones educativas para impartir docencia de las asignaturas de lengua extranjera o de las asignaturas con contenido en lengua extranjera, tanto en Educación Infantil y Primaria como en Educación Secundaria. Es

más, en muchas comunidades autónomas se exige a los maestros especialistas en lenguas extranjeras el nivel C1 del idioma, pues se considera que el B2 es insuficiente para el docente a la hora de utilizarlo como lengua vehicular en el aula o impartir los contenidos de otras asignaturas distintas a la específica del idioma en dicha lengua.

Son los centros educativos bilingües los encargados de seleccionar las materias que formarán parte explícita de su proyecto bilingüe, es decir, las asignaturas que se impartirán en la lengua extranjera. A la hora de escoger las Disciplinas No Lingüísticas, los centros educativos suelen tener en cuenta la demanda cognitiva que supondrá para los alumnos cada una de las asignaturas.

Las teorías de Jim Cummins (Duverger, 2009) acerca de la adquisición del lenguaje han influido directamente en un mejor entendimiento de las posibles expectativas de los maestros de programas bilingües y, en última instancia, en la selección de las materias que serán más apropiadas para ser impartidas en lengua extranjera. Cummins distingue entre dos tipos de lenguaje: *Basic Interpersonal Communications Skills (BICS)* y *Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)*. El primero de ellos hace referencia a la fluidez en las conversaciones en lengua extranjera, mientras que el segundo se refiere al dominio de la lengua extranjera en el ámbito académico utilizando un lenguaje técnico y preciso.

Cummins tiene en cuenta el contexto en el que se da la comunicación. Si la comunicación se da en situaciones altamente contextualizadas, el individuo contará con soportes visuales (gestos, objetos, imágenes, etc.), auditivos (entonación, énfasis, etc.) u otros que le ayudarán a comprender la información que se le quiere transmitir, como en una conversación cara a cara o una actividad de cuentacuentos. Por el contrario, si la comunicación se da en situaciones descontextualizadas o con un menor nivel de contextualización, el individuo contará con menos pistas para captar la información. Un claro ejemplo es la llamada telefónica.

Paralelamente, este investigador distingue entre los diferentes niveles de demanda cognitiva que pueden darse en el alumno mientras se está comunicando. Si la comunicación requiere una escasa cantidad de abstracción o pensamiento crítico, tendrá un bajo nivel de demanda cognitiva. Por ejemplo, cuando el alumno responde en clase a preguntas cerradas (sí/no). Si, por el contrario, el alumno debe analizar y sintetizar

información rápidamente y, además, esta contiene conceptos abstractos o técnicos, la demanda cognitiva será de un alto nivel. Un ejemplo sería una lección de matemáticas.

En definitiva, la facilidad o dificultad de comprender la lengua extranjera en una situación dada dependerá del contexto: si la comunicación está más contextualizada, será más fácil de comprender que si no lo está. Asimismo, la lengua extranjera será más fácil de comprender si el lenguaje utilizado y los contenidos a adquirir requieren una menor demanda cognitiva. Finalmente, Cummins señala que los aprendientes de una lengua extranjera llegan a alcanzar un alto nivel en situaciones de comunicación interpersonales básicas (BICS) años antes de alcanzar la suficiencia cognitiva en el lenguaje académico (CALP).

Siguiendo esta clasificación, en los centros bilingües se suele optar por escoger materias con baja demanda cognitiva, ya sea por estar altamente contextualizadas o por la menor dificultad de sus contenidos. Entre estas materias podemos citar: Educación Física, Educación Artística (Música y Plástica), Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Estas dos últimas también son escogidas en muchas ocasiones por prestarse a una profundización en las estructuras y el vocabulario de la lengua extranjera, con actividades de comprensión y expresión a partir de los contenidos de la materia.

2.3.1 El caso específico de la Comunidad Autónoma de Aragón.

El gobierno de la Comunidad Autónoma de Aragón asumió en 1999 el Programa de Currículo Integrado español-inglés, extendiéndolo a programas de bilingüismo en francés y en alemán. Actualmente, más de ochenta centros tienen autorizados programas de bilingüismo o plurilingüismo en lengua inglesa, francesa o alemana.

Todos estos centros docentes bilingües aragoneses forman parte del Programa Integral de Bilingüismo en Lenguas Extranjeras en Aragón (PIBLEA), recogido en la Orden de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte el 14 de febrero de 2013 y posterior modificación en la Orden de 10 de marzo de 2014, y podrán acceder, previa demanda a la Dirección General de Innovación, Equidad y Participación, al nuevo Modelo BRIT-Aragón, en vigor desde el pasado 29 de mayo, pero que ya se ha empezado a implantar en algunos centros bilingües durante el curso escolar 2017/2018, y que comentaremos más adelante.

Estos centros se caracterizan por incorporar a su proyecto educativo la enseñanza de áreas, materias o módulos no lingüísticos en una lengua extranjera, sea inglés, francés o alemán, en Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Formación Profesional.

En función del porcentaje de horas lectivas semanales y de la cantidad de áreas impartidas en la lengua extranjera, ya sea esta inglés, francés o alemán, podemos hablar de Currículo Impartido en Lengua Extranjera 1 (CILE 1) y Currículo Impartido en Lengua Extranjera 2 (CILE 2). Vamos a centrarnos en las características de estas modalidades de bilingüismo en Educación Infantil y Primaria.

El CILE 1 es desarrollado por aquellos centros que imparten una única área, materia o módulo completo del currículo en la lengua extranjera, siendo un 20% del horario escolar el porcentaje mínimo que debe ocupar la docencia de dicha lengua extranjera, sea en la propia materia o en otras impartidas en esa lengua. El CILE 2, por su parte, lo desarrollan aquellos centros que imparten, sin incluir la lengua extranjera, al menos dos áreas, materias o módulos completos del currículo en la lengua extranjera, lo que debe representar un 30% del horario escolar impartido en la lengua extranjera. En ambos porcentajes se considera incluido el horario establecido normativamente para el correspondiente idioma. Como hemos señalado anteriormente, la elección de las asignaturas que forman parte del programa bilingüe la realiza el propio centro.

Al mismo tiempo, es responsabilidad de los centros que forman parte del programa bilingüe asegurar el adecuado progreso de sus alumnos, lo que no siempre es tarea fácil, pues entre los criterios para la admisión del alumnado establecidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, confirmados en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero por el que establece el currículo básico de Educación Primaria, no se incluyen requisitos lingüísticos, y, además, tanto en el PIBLEA como en el nuevo Modelo BRIT-Aragón que pasaremos a comentar a continuación se refleja que todos los alumnos de los centros educativos bilingües de Educación Infantil y Primaria deben cursar las enseñanzas en la lengua extranjera escogida para el proyecto bilingüe. Para facilitar el progreso de los alumnos, estos centros tienen la obligación de que las áreas escogidas para el Currículo Impartido en Lengua Extranjera sean las mismas durante al menos dos cursos escolares consecutivos.

Por otra parte, los centros bilingües español-inglés deben incluir la enseñanza de una segunda lengua extranjera a partir del tercer ciclo de Educación Primaria. En los centros bilingües español-francés y español-alemán, la primera lengua extranjera será el inglés, que se impartirá desde el segundo curso del segundo ciclo de Educación Infantil. La lengua extranjera escogida para el programa bilingüe será considerada como la segunda lengua extranjera.

Al finalizar cada una de las etapas educativas, a excepción de la Educación Infantil, los alumnos que cursan sus estudios en centros bilingües en cualquiera de sus modalidades obtienen un certificado que acredita su participación en el programa bilingüe. Asimismo, estos centros pueden ofertar a su alumnado la obtención de otros títulos externos para certificar su nivel de lengua extranjera.

Además de las modalidades descritas anteriormente, los centros tienen la posibilidad de participar en el programa para la Potenciación de Lengua Extranjera (POLE). Este programa, a través de una convocatoria específica de proyectos para fomentar el aprendizaje de las lenguas extranjeras, reconoce aquellos centros que estructuran actividades, ya sean curriculares, complementarias o extraescolares, para desarrollar las competencias lingüísticas de su alumnado. Al no tratarse de un programa bilingüe, las actividades propuestas por los centros no podrán suponer la impartición durante un curso escolar de un área, materia o módulo completo en la lengua extranjera escogida.

Ahora bien, el pasado 17 de julio de 2017, la Consejera de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón ya publicó un primer borrador para la implantación con carácter general en todos los centros públicos bilingües no universitarios de un nuevo modelo de enseñanza de las lenguas extranjeras denominado BRIT-Aragón. Este modelo, basado en el desarrollo de la Competencia Lingüística de y en Lenguas Extranjeras, ya se está aplicando con carácter experimental en ocho centros públicos bilingües en lengua inglesa –cinco en Zaragoza, dos en Teruel y uno en Huesca–, desde el primer curso de Educación Infantil (y primer curso de Educación Secundaria Obligatoria en el caso del centro integrado de Zaragoza) durante el presente año escolar 2017/2018. La entrada en vigor de la Orden que lo regula el pasado 29 de mayo de 2018 ha supuesto la derogación de la anterior Orden de 14 de febrero de 2013, modificada el 10 de marzo de 2014, sin perjuicio del régimen transitorio que se establece en la misma.

Con este modelo, se pretende que el alumnado, al finalizar su escolarización obligatoria, haya alcanzado el nivel B2 del MCERL en la lengua extranjera escogida por el centro para el desarrollo de lo que se denominará Itinerario Bilingüe (IB). Al igual que hasta ahora, esta lengua extranjera podrá ser inglés, francés o alemán.

Para llegar a este objetivo, se exigirá a los centros docentes que aseguren un porcentaje mínimo del 35% del horario lectivo impartido en la lengua extranjera, desde el segundo ciclo de Educación Infantil hasta el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, se podrá incluir, como en el PIBLEA, tanto la docencia de las áreas, materias o competencias cursadas en lengua extranjera (denominadas en esta Orden Asignaturas en Lengua Extranjera o con su acrónimo AELEX) como la propia asignatura del idioma. Sin embargo, conforme está previsto en la Orden que regula el Modelo BRIT-Aragón, se podrán añadir también actividades complementarias al currículo en una lengua extranjera (visitas, talleres de teatro, cuentacuentos, semanas culturales,...), actividades extraescolares, proyectos desarrollados en lengua extranjera en asignaturas no establecidas como AELEX, intercambios con centros extranjeros o la participación en programas europeos, y podrán suponer hasta el 5% del horario lectivo impartido en lengua extranjera. Las asignaturas y actividades complementarias seleccionadas para ser impartidas en la lengua extranjera aparecerán explícitamente reflejadas en el denominado Itinerario Bilingüe.

Este modelo hace especial hincapié en la consideración por parte del maestro del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras en la metodología empleada en el aula. Teniendo en cuenta que la lengua extranjera se utiliza como medio para aprender el contenido de la AELEX, el alumno necesita de unas estructuras morfosintácticas, expresiones y vocabulario que le ayuden a comprender y comunicarse mejor en la lengua extranjera gracias a un aumento de su fluidez y su precisión, tanto lingüística como comunicativa, destrezas que deberá adquirir en la propia asignatura de lengua extranjera.

En cuanto al profesorado, serán los maestros de Educación Infantil y Primaria que estén en posesión del nivel B2 de la lengua extranjera del Itinerario Bilingüe o especialistas en la misma quienes impartan respectivamente las sesiones en lengua extranjera y las AELEX. En la etapa de Educación Infantil, se priorizará que las sesiones en lengua extranjera sean impartidas por especialistas en Educación Infantil con nivel B2 del

idioma del Itinerario Bilingüe o con la especialidad de lengua extranjera. En su defecto, se tratará de que sean impartidas por profesorado especialista en la lengua extranjera con la capacidad metodológica necesaria para ejercer su docencia en esta etapa.

Para apoyar a los maestros especialistas en lengua extranjera, Aragón cuenta con profesores colaboradores bilingües, que pasarán a denominarse profesores de competencia oral con la implantación del nuevo Modelo BRIT-Aragón, y cuya función es la de promover la adquisición y desarrollo de las competencias lingüísticas de los alumnos, sobre todo a nivel oral. En un primer momento, estos profesores eran extranjeros nativos de la segunda lengua de instrucción de los centros bilingües en los que trabajaban, esto es, la lengua extranjera, pero no estaban necesariamente titulados como profesores. Actualmente, no solo hay extranjeros, sino también españoles, a quienes se exige la diplomatura o grado de Magisterio, además de un nivel de lengua nativo o, como mínimo, C1 del MCERL. Esta ampliación a maestros cuya lengua materna no es la que se va a impartir se debe fundamentalmente a una dificultad a la hora de cubrir estos puestos, sobre todo desde la exigencia de la titulación universitaria, pero que, a la larga, seguramente resultará más beneficioso que perjudicial para los niños, que contarán con maestros titulados con un profundo dominio de ambas lenguas, pues huelga decir que ser nativo de un idioma no significa, en absoluto, saber enseñarlo a hablantes no nativos de esa lengua.

Por todo ello, desde el Centro Aragonés de Lenguas Extranjeras para la Educación (CARLEE), se implementarán programas específicos de formación lingüística y metodológica para los docentes en relación con el desarrollo de las enseñanzas en entornos bilingües.

El nuevo Modelo BRIT-Aragón está destinado a implantarse, por el momento, únicamente en centros públicos de esta comunidad autónoma, como ya lo haría en su día el PIBLEA, y que en su modificación de 10 de marzo de 2014 se amplió a centros privados, dado que muchos de ellos solicitaron participar en él. No obstante, los centros privados que estén desarrollando un programa bilingüe podrán seguir haciéndolo de acuerdo con su autorización.

La entrada en vigor de la Orden ECD/823/2018, de 18 de mayo, no supone que los centros bilingües de Aragón pasen automáticamente a formar parte del Modelo BRIT-Aragón, sino que deberán solicitar su incorporación al mismo en el mes de febrero de

cada año para poder ser autorizados a implantarlo en su centro, a excepción de aquellos en los que se curse el programa de currículo integrado recogido en el convenio del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte con el British Council, donde sí se incorporará el modelo en todos los niveles educativos a partir del próximo curso escolar, como se recoge en la Resolución de 5 de junio de 2018 del Director General de Innovación, Equidad y Participación por la que se autoriza la incorporación de centros públicos docentes no universitarios de la Comunidad al Modelo BRIT-Aragón para el desarrollo de la Competencia Lingüística de y en Lengua Extranjera a partir del curso 2018/2019.

En la citada resolución se autoriza, asimismo, a dar continuidad al Modelo BRIT-Aragón a los centros que ya fueron autorizados para implantarlo durante el presente curso escolar, así como la nueva incorporación al modelo de veintitrés centros públicos, tanto de Educación Infantil y Primaria, como de Educación Secundaria y centros integrados. De estos veintitrés centros, cinco son de Huesca, tres de Teruel y quince de Zaragoza y, de entre los quince centros de la provincia de Zaragoza, dos tienen la particularidad de ser centros públicos integrados bilingües en lengua francesa, y en ellos se implantará el Itinerario Bilingüe en todas las etapas, siendo en todos los niveles educativos en Educación Infantil y Primaria, y en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.

El resto de centros bilingües de Aragón seguirán desarrollando los programas bilingües que les fueron autorizados en su día y formando parte del próximamente extinto PIBLEA, entre ellos el centro bilingüe en el que trabajo.

2.4 Experiencia profesional en un centro bilingüe de francés en Aragón.

Trabajo como profesora colaboradora bilingüe de francés en el Colegio de Educación Infantil y Primaria San Braulio de Zaragoza. El centro tiene la modalidad de bilingüismo denominada CILE 1, que supone que un mínimo del 20% del horario escolar se imparte en francés, sea en la propia materia o en otras impartidas en esa lengua.

Durante el presente curso escolar, los alumnos del primer ciclo de Educación Primaria cursan en francés las asignaturas de Ciencias Naturales (1 hora y 30 minutos semanales), Educación Física (3 horas semanales) y la propia asignatura de Francés (2 horas semanales), lo que suma un total de 6 horas y media semanales y supone un 26% del horario lectivo; los alumnos de segundo ciclo, las asignaturas de Ciencias Naturales (1 hora y 30 minutos semanales), Educación Artística (1 hora semanal), Música (1 hora semanal) y Francés (2 horas semanales), lo que suma un total de 5 horas y media semanales y supone un 22% del horario lectivo; y los alumnos de tercer ciclo, las asignaturas de Ciencias Naturales (1 hora y 30 minutos semanales), Educación Artística (1 hora semanal) y Francés (2 horas y 30 minutos semanales), lo que suma un total de 5 horas semanales y supone un 20% del horario lectivo.

Como todo centro bilingüe, el CEIP San Braulio cuenta con una coordinadora del programa de francés, además de maestros que imparten las Disciplinas No Lingüísticas y la propia asignatura de Francés y profesores colaboradores bilingües.

En cuanto a los maestros que imparten la asignatura de francés, ninguno ocupa un puesto de especialista en Francés Lengua Extranjera, sino que pertenecen a otras especialidades (Primaria, Educación Física, Música,...) y poseen un certificado del nivel B2 o superior del idioma francés, ocupando las denominadas plazas perfiladas bilingües, esto es, plazas en las que se les puede asignar tanto la docencia de asignaturas pertenecientes a su especialidad en castellano, como de Disciplinas No Lingüísticas y Lengua Francesa.

Asimismo, el centro cuenta con tres profesoras colaboradoras bilingües: una de ellas está adscrita a las ocho aulas correspondientes al segundo y tercer ciclos de Educación Primaria; otra, a las dos aulas del 2º curso de Educación Primaria y a las dos aulas de Educación Infantil 5 años; y finalmente yo, a las dos aulas del 1º curso de Educación Primaria, al aula de Educación Infantil 4 años y al aula de Educación Infantil 3 años.

Los maestros de las distintas áreas cuentan con la presencia de las profesoras colaboradoras bilingües durante una parte del horario en el que se imparten las asignaturas de o en francés, tanto en las aulas de Educación Infantil como en las aulas de Educación Primaria, si bien la figura del profesor colaborador bilingüe está destinada únicamente, en un principio, a trabajar en Educación Infantil; de hecho, parece ser que hay centros que solo cuentan con profesores colaboradores bilingües para esta etapa.

En cuanto a la Educación Infantil, los alumnos cuentan con la presencia de las profesoras colaboradoras bilingües un total de ocho horas y media semanales, en las que se trabajan todas las áreas en la asamblea, la lógico-matemática, la psicomotricidad, la educación artística, etc. con diferentes actividades como canciones, juegos, lectura de cuentos, dramatización, actividades manipulativas, etc., utilizando el francés como lengua vehicular para crear un contexto de inmersión lingüística. Además, personalmente, me coordino con las tutoras de las dos aulas para trabajar simultáneamente los mismos conceptos con actividades similares, como es el caso de la lógico-matemática, o, incluso, una misma actividad en ambos idiomas al mismo tiempo, como es el caso de la psicomotricidad. Asimismo, mantenemos las mismas rutinas en el aula, esto es, misma asamblea en ambos idiomas, mismos tiempos de trabajo, juego, etc., además de una metodología similar, para favorecer la seguridad y el desarrollo de los niños. También trabajamos los mismos cuentos en los dos idiomas, a veces con un formato diferente y otras con la traducción del texto original a la otra lengua.

Por lo que se refiere a las aulas de Educación Primaria, imparto las asignaturas de Francés y Ciencias Naturales con una misma maestra que ocupa una plaza de perfil bilingüe, dado que es especialista en Música con nivel B2 de francés. Al no disponer de libro de texto en el aula para la asignatura de francés en el primer curso, nos coordinamos para escoger recursos (vídeos, canciones) y elaborar materiales adaptados a sus intereses y edad.

Aprovechando la falta de libro de texto, ocasionalmente reforzamos los conceptos de Ciencias Naturales en las clases de lengua francesa. En Ciencias Naturales sí disponemos del hasta ahora único manual existente para la enseñanza de esta asignatura en francés, que es el libro de texto de la editorial Anaya. No obstante, nos sentimos obligadas a modificarlo y adaptarlo constantemente por no parecernos apropiado, tanto por los contenidos como por la metodología, además de contener infinidad de erratas, actividades sin objetivos claros, contenidos sin explicación previa, difíciles de entender y explicar a los alumnos, etc. que obstaculizan aún más la docencia de esta materia.

Somos conscientes de la dificultad de crear un libro de texto de Ciencias Naturales en francés para alumnos cuya lengua materna no es el francés –en este caso, es mayoritariamente el español- con contenidos suficientes y asequibles a los alumnos. El Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación

Primaria, señala en su artículo 13, referido al aprendizaje de lenguas extranjeras, que “Las Administraciones educativas podrán establecer que una parte de las asignaturas del currículo se impartan en lenguas extranjeras sin que ello suponga modificación de los aspectos básicos del currículo regulados en el presente real decreto.” Si utilizamos un libro de texto de Ciencias Naturales redactado exclusivamente en francés, deberemos desarrollar estrategias para cumplir con lo que marca seguidamente el currículo oficial: “En este caso, [las Administraciones educativas] procurarán que a lo largo de la etapa el alumnado adquiera la terminología propia de las asignaturas en ambas lenguas.”

Así pues, en el contexto específico de las Disciplinas No Lingüísticas en centros bilingües, ¿qué papel juega el libro de texto en el aula?

2.5 Los libros de texto como recurso docente en la educación bilingüe.

Por lo general, los profesores otorgan una gran importancia al libro de texto que utilizan para la docencia de su asignatura, y la elección de uno u otro aparece como una de las decisiones más importantes que toman cuando se les permite cambiarlo. Sin embargo, “Los libros de texto constituyen una de esas cuestiones espinosas que con frecuencia reciben menos atención por parte de la investigación e innovación educativas que las que les correspondería por el papel que juegan en la instrucción” (Jiménez Aleixandre, 1997, p. 5).

Si bien es cierto que muchos profesionales de la educación optan por no utilizar libros de texto en las aulas, también lo es que en muchos centros educativos se decide escoger un manual para facilitar la labor docente, sobre todo en lo que se refiere a la planificación y secuenciación de los contenidos a impartir, tanto en cada nivel educativo como en cada ciclo o etapa, es decir que “[...] los libros de texto siguen teniendo una gran influencia a la hora de tomar decisiones sobre qué y cómo enseñar; e influye, por supuesto, en qué y cómo aprenden los alumnos y alumnas” (García-Rodeja, 1997, p. 35). En cuanto a los docentes que deciden eliminar el libro de texto de las aulas, frecuentemente apelando a un currículum abierto o flexible en el que elaboran sus propios materiales, cabe señalar que no siempre son capaces de construir una programación didáctica completa y ajustada al currículo oficial: “[...] la experiencia indica que esta elaboración propia sólo es posible en un pequeño número de casos,

mientras que la modificación y ajuste de otras propuestas de libros o proyectos es algo al alcance de la mayoría del profesorado” (Jiménez Aleixandre y Del Carmen, 1997, p. 12).

También influyen en esta decisión los traslados del profesorado. Teniendo en cuenta que hay un notable porcentaje de docentes que cambia de centro de un año a otro, por no hablar de las eventuales sustituciones, se considera que tener un libro de texto en el que apoyarse para impartir las clases supondrá una ayuda para el profesor recién llegado. Evidentemente, la manera de utilizar este recurso dependerá de cada docente, habiendo desde quienes lo seguirán al pie de la letra hasta quienes lo emplearán de una manera más flexible, como un recurso más, importante pero no el único. En el contexto de la asignatura de Ciencias Naturales que nos ocupa, en palabras de Jiménez Aleixandre y Del Carmen (1997), “los libros de texto han sido y continúan siendo el material curricular más utilizado [...]. Tanto es así que en ocasiones se identifica material curricular con libros de texto, lo que resulta una visión muy parcial, ya que existen otros muchos [...].” (p. 7).

En contextos bilingües, al ser más recientes y encontrarse todavía en proceso de cambio, es probable que el profesorado no quiera abstenerse de contar con un libro de texto que le ayude a secuenciar los contenidos, preparar actividades adecuadas y evaluar los aprendizajes o, como explican a Siguán y Mackey (1986): “planificar la educación bilingüe significa, entre otras cosas, asegurar que dispondrá de textos y materiales didácticos en las dos lenguas, de una calidad semejante en las dos, en las cantidades necesarias y de fácil acceso para los centros de enseñanza [...].” (p. 164). El problema surge en la elección de dichos materiales, a menudo escasos y de dudosa calidad, sobre todo en lenguas diferentes al inglés, debido a una menor expansión en los centros de enseñanza.

En el caso de los centros bilingües en francés de Aragón, podemos hablar de una grave carencia de materiales de calidad para las asignaturas impartidas en francés, lo que afecta directamente también a la calidad de la educación bilingüe. La única editorial que publica algunos libros de texto para estas asignaturas es Anaya, pues, según representante comercial de esta editorial que acude a nuestro centro escolar, no resulta rentable debido al escaso número de centros bilingües en francés. Esto también es mencionado por Siguán y Mackey (1986): “El mercado potencial de usuarios,

representado por el número de hablantes de la lengua y su nivel económico [...] son los principales factores que determinan esta capacidad de producción de materiales” (p. 164). La editorial Santillana acaba de publicar recientemente libros de texto de este tipo para el primer ciclo de Educación Primaria para el próximo curso escolar 2018/2019, pero aún no hemos podido consultarlos en su totalidad porque únicamente han publicado la primera unidad didáctica del manual del primer curso de Educación Primaria en su página web.

No obstante, que exista una única editorial que publique libros de texto de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en francés no tendría que significar que estos sean de baja calidad. La razón de que efectivamente sea así la desconocemos, si bien podemos deducir, al compararlo con el mismo libro en español, que lo que se ha hecho es una traducción de este último al francés, posiblemente sin contar con una revisión adecuada, eliminando algunos conceptos y algunas actividades que pudieran resultar demasiado complejas en la lengua extranjera. A modo de ejemplo, podemos mencionar que en el método de la editorial Anaya de Ciencias Naturales para el primer curso de Educación Primaria, la unidad que en el manual en español se denomina “Peces y anfibios”, en el francés se hace llamar “*Les animaux aquatiques*” y no se habla de los anfibios hasta el resumen final, donde aparece una frase aislada sobre este tipo de animales, sin aparente conexión con lo anterior. Detallaremos estas y otras cuestiones relacionadas con el manual de *Sciences Naturelles 1* de la editorial Anaya en el tercer apartado de este trabajo.

Esta posible inadecuación en la revisión provoca una ausencia de coherencia y criterio en el libro de texto y, en última instancia, hace que el trabajo en el aula apoyándose en él se convierta en una tarea ímproba, teniendo que adaptar los materiales constantemente, simplificar y eliminar actividades y añadir otras más atractivas para los alumnos. Independientemente de que esta tarea de programación utilizando distintos recursos sea intrínseca a la labor docente, al tratarse de un libro de texto que propone actividades para completar en el mismo, al equipo docente nos parece que debemos hacer el máximo de actividades propuestas y no dejar de lado todas aquellas que no nos parezcan útiles o coherentes, pues las familias de nuestros alumnos han hecho un esfuerzo económico para la adquisición de este material.

A partir de lo planteado hasta ahora, cabe cuestionarse si los libros de texto para las Disciplinas No Lingüísticas son adecuados en el contexto del Programa Educativo Bilingüe español, por una parte, porque en el currículo oficial estatal se indica que los alumnos deben adquirir la terminología propia de las asignaturas en ambas lenguas y, por otra, porque en el caso de idiomas que no son el inglés, al ser considerados como segunda lengua extranjera por el currículo oficial aragonés, se produce un notable desfase entre los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que se establecen para la materia escogida como DNL y los que se establecen para la propia lengua extranjera.

Por estas razones, los docentes de lenguas extranjeras distintas del inglés se encuentran con una dificultad a la hora de impartir las DNL: ¿deben impartir las clases en ambas lenguas? ¿Deben priorizar la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera por encima de los contenidos de la DNL? Según Jean Duverger (2009), el docente de una DNL es, antes de nada, “*professeur d’une discipline scolaire. Le fait de l’enseigner en deux langues ne doit naturellement pas le détourner de son objectif premier qui est d’aider les enfants [...] à s’approprier les connaissances et concepts fondamentaux de cette discipline*” (p. 92). Sin embargo, tanto la LOMCE en el apartado 4 del artículo 19 como el Real Decreto 126/2014 en el apartado 3 del artículo 13, señalan que “la lengua castellana o la lengua cooficial solo se utilizarán como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera”, lo que no parece significar que los contenidos propios de la materia deban ser impartidos en ambas lenguas. En el caso de Aragón, lo que se propone desde el programa bilingüe es que los centros diseñen “un plan de rotación de AELEX a lo largo de la etapa educativa, que favorezca la adquisición tanto de la competencia lingüística de la lengua extranjera como de los contenidos curriculares de cada una de las asignaturas”.

Sin embargo, si nuestro deseo es que los alumnos adquieran los contenidos de la asignatura, aunque sea en la lengua materna, a lo largo de cada curso escolar y no en cursos alternos, necesitaríamos impartir las clases de las DNL (o AELEX) siempre de manera bilingüe, alternando ambas lenguas de una u otra forma. La elección de la manera de alternarlas, no obstante, no es tarea fácil. Como dice Duverger (2009), “*chacun fait comme il le sent, sans trop de repères, et de manière quelque peu empirique*” (p. 94). La opción que propone el Modelo BRIT-Aragón es denominada por Duverger macroalternancia, al ser de orden estructural, de larga duración (en este caso,

dos años). Este autor define también la mesoalternancia o alternancia secuencial y la microalternancia. La mesoalternancia se refiere a la utilización de una lengua de referencia, de comunicación y de trabajo sin excluir la otra lengua, que se incluirá de forma voluntaria y premeditada por parte del profesor. “*L’enseignement bilingüe [...] ne saurait être un enseignement par immersion*” (Duverger, 2009, p. 99). Por último, en la microalternancia se utiliza de manera puntual y no programada al uso de la otra lengua.

Las alternancias definidas por Duverger tienen en cuenta fundamentalmente la labor del profesor y no tanto el material didáctico que se emplea en el aula, que debería ser más flexible que un libro de texto. Si nos decidimos a utilizar un manual, deberíamos plantearnos si podremos utilizar algún tipo de alternancia, independiente a la establecida por la legislación vigente, para favorecer la adquisición por parte de los alumnos de los contenidos de la materia, en este caso, Ciencias Naturales, a la vez que mejoran su conocimiento de la lengua extranjera.

Además, si nos ceñimos a los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables dictados por el currículo básico de Educación Primaria de la LOMCE en las materias que nos ocupan, esto es, Ciencias de la Naturaleza y Segunda Lengua Extranjera (Francés), podríamos afirmar que, con el dominio de la segunda lengua extranjera que se prevé para alumnos de Educación Primaria, resulta muy complicado alcanzar los objetivos marcados para la asignatura de Ciencias de la Naturaleza, y más aún con la metodología de inmersión lingüística que se prevé en el currículo oficial.

En este sentido, además de plantearse una posible puesta en práctica de algún tipo de alternancia de las lenguas materna y extranjera en el aula, el maestro deberá conocer los distintos materiales didácticos existentes que se encuentren a su alcance para utilizarlos y/o adaptarlos para la docencia de la materia que imparte.

En esta misma línea, Jiménez Aleixandre y Del Carmen (1997) afirman que, si conocemos mejor los libros de texto que utilizamos en el aula, podremos hacer un uso flexible de los mismos, modificando las tareas propuestas o combinándolas con otras diseñadas por el propio docente o tomadas de otros. Para ello, resulta de gran utilidad disponer de rúbricas que permitan el análisis y comparación de los mismos. Al mismo tiempo, estas rúbricas pueden servirnos de herramienta para seleccionar de una manera más profesional los libros de texto que vamos a utilizar en el aula, alejándonos de la habitual selección a partir de la impresión general de los mismos.

De la misma opinión son Jean-Pierre Cuq e Isabelle Gruca (2003), quienes afirman que estas rúbricas se presentan como una herramienta práctica que facilita la selección de un manual que responda a las aspiraciones y circunstancias escolares en las que interviene cada profesional de la educación y que, si bien en numerosas ocasiones han sido juzgadas como insatisfactorias, es difícil dejarlas de lado debido a la fuerte necesidad de realizar este análisis.

De entre las rúbricas que podemos utilizar para analizar los distintos libros de texto de lengua extranjera y el material didáctico que los acompañan, Cuq y Gruca destacan como importantes por su minuciosidad en el análisis la creada por Maria Cecilia Bertoletti con la colaboración de Patrick Dahlet en 1984 y la confeccionada por Anne-Marie Thierry, publicada en 1987. A pesar de que ambas están muy detalladas, cabe señalar, no obstante, que en toda rúbrica se reflejan las características de la enseñanza de su país y de su época y, en consecuencia, aparecerá desarrollado de distinta manera y en diferente profundidad el análisis de unos u otros aspectos.

De cualquier forma, sería conveniente que cada profesional docente contara con su propia rúbrica para analizar el material didáctico que se le ofrece para la asignatura específica que imparte en el contexto del centro educativo en el que ejerce su labor, adaptada a sus circunstancias y a sus prioridades en el aula, así como a los criterios y atributos que le interese valorar. En este sentido, las rúbricas de análisis de material de lengua extranjera nos pueden resultar útiles, pero son insuficientes, puesto que no responden a nuestras necesidades de análisis del material de Disciplinas No Lingüísticas, como es el manual de Ciencias Naturales en francés.

3. PROPUESTA DE RÚBRICA DE ANÁLISIS PARA LOS LIBROS DE TEXTO DE DISCIPLINAS NO LINGÜÍSTICAS

Para poder analizar de una manera rigurosa con base a unos criterios homogéneos los textos existentes para la docencia de las DNL, resultaría interesante disponer de una rúbrica en la que aparecieran expresados los distintos aspectos a tener en cuenta a la hora de escoger el manual que utilizaremos como recurso principal en el aula.

Si bien el único manual que existía hasta el momento para la enseñanza de las Ciencias Naturales en lengua francesa para centros bilingües españoles es el de la editorial Anaya, en cualquier caso, no tenemos la obligación de contar con un libro de texto si consideramos que este no es adecuado para nuestros alumnos. Por ello, y para poder ayudar a la selección de un manual o, incluso, descartar su utilización en el aula, consideramos necesaria la propuesta de una rúbrica de análisis del material existente para las DNL.

En espera de contar con una creada por expertos en la materia que nos ocupa, procedemos a proponer una rúbrica de análisis o lista de cotejo con la que poder analizar el libro de texto de *Sciences Naturelles* que la editorial Anaya tiene publicado para el primer curso de Educación Primaria, y que podría servir para analizar otros manuales de DNL en un entorno AICLE o en francés.

Así, hemos realizado un primer listado de los aspectos que consideramos prioritarios en un libro de texto: contenidos ceñidos al currículo oficial, secuenciación de los contenidos, estructura de las unidades, presentación de los contenidos teóricos, actividades propuestas, etcétera.

A continuación, hemos tenido en cuenta aspectos que, si bien son importantes, no consideramos imprescindibles: propuesta de actividades de ampliación, refuerzo, consolidación o evaluación, existencia de un cuaderno de ejercicios para el alumno, acceso al libro en formato digital, etcétera.

Posteriormente, hemos tenido en cuenta los aspectos que consideramos mejorables en el libro de texto que utilizamos en el aula, para analizar por qué no nos resultan apropiados y, en última instancia, nos dificultan la labor docente: falta de conexión entre los contenidos teóricos y las actividades, actividades demasiado complicadas para los alumnos, falta de rigor en la secuenciación de la teoría y las actividades, cambios

relacionados con el diseño y la tipografía, información incompleta o incorrecta, errores ortográficos y/o gramaticales, falta de documentos auténticos, etc.

Finalmente, hemos tratado de organizar todos estos aspectos a modo de ítems o elementos observables en una tabla que vamos a utilizar a modo de prueba como rúbrica de análisis o lista de cotejo para el manual que nos ocupa, si bien somos conscientes de que se trata de una propuesta provisional y seguramente insuficiente que podrá ser ampliada y perfeccionada con las eventuales aportaciones de otros profesionales de la docencia y la evaluación de la calidad de otros manuales.

Para realizar este análisis, la mayoría de los atributos admiten las respuestas “sí”, “no” o “parcialmente”. Además, hemos incluido a modo de observaciones ejemplos extraídos del manual analizado para completar de una forma más exhaustiva el análisis del libro de texto. De esta manera, en función de las respuestas obtenidas, cada profesor o equipo docente podría extraer sus propias conclusiones con el fin de valorar el interés de este manual para su grupo de alumnos.

A continuación, veremos un ejemplo de la utilización de esta rúbrica para analizar el libro de texto *Sciences Naturelles 1* de la Editorial Anaya.¹

3.1 Análisis del manual *Sciences Naturelles* del primer curso de Educación Primaria de la editorial Anaya.

Aunque resulta evidente que para escoger un libro de texto entran en juego las necesidades de cada docente, se pretenden comentar las características de este manual de la manera más objetiva posible, sin tener en cuenta las circunstancias específicas del contexto en el que se enmarca nuestro centro educativo. Con este propósito, a continuación consignamos los datos pertinentes en la rúbrica de análisis que hemos diseñado para examinar libros de texto de DNL, para posteriormente extraer y comentar las conclusiones que consideremos más relevantes.

¹ Esta propuesta de rúbrica de análisis se acompaña como **anexo número 1**.

ANÁLISIS DE MATERIAL DIDÁCTICO ESPECÍFICO AICLE

1. Datos identificativos.

a. Título.

Sciences Naturelles 1.

b. Autor o autores.

Cristina Díaz Santos, M^a de la Trinidad Ferri Sebastián, Otilia Hidalgo del Cid, Martina Marsá Lafarge y Emma Pérez Madorrán.

c. Editorial.

Anaya Educación.

d. Año de publicación.

2016.

e. Año de última revisión.

2016.

f. ISBN.

978-84-678-4556-3-

2. Público objetivo.

a. Edad / Curso.

Alumnos de 1º de Educación Primaria / 6 años.

b. Uso individual o grupal.

Grupal.

c. País.

España.

d. Comunidad Autónoma.

Todas, aunque la programación está basada en el currículo oficial de Aragón.

e. Nivel sociocultural del público objetivo.

Todos.

f. Lengua(s) materna(s).

Español.

g. Primera lengua de escolarización.

Español.

h. Segunda lengua de escolarización.

Francés.

3. Material para el alumno.

a. Hay un libro de texto.

Sí.

i. El libro es atractivo: tiene ilustraciones y textos en color, espacios, etc.

Parcialmente. Si bien las páginas son a color, se mezclan ilustraciones y fotografías sin un criterio aparente, y los elementos de la página no se encuentran lo suficientemente espaciados.

ii. El libro es manejable (es rígido / flexible, es grande / pequeño, es pesado / ligero, está en vertical / apaisado, hay uno / varios tomos, etc.).

Sí. Es flexible, ni grande ni pequeño, ligero, vertical, un único tomo de cien páginas.

iii. Se plantean actividades para completar en el libro de texto.

Sí, todas las actividades se pueden completar en el libro de texto.

b. Hay un cuaderno de ejercicios.

No.

i. El cuaderno de ejercicios es atractivo: tiene ilustraciones y textos en color, espacios, etc.

No procede.

ii. El cuaderno de ejercicios es manejable (es rígido / flexible, es grande / pequeño, es pesado / ligero, está en vertical / apaisado, hay uno / varios tomos, etc.).

No procede.

iii. Se plantean actividades para completar en el cuaderno de ejercicios.

No procede.

c. Hay un CD con audios en el libro y/o cuaderno de ejercicios del alumno.

Sí, en el libro de texto, pero no se indica cuáles son las actividades con audio.

i. El CD incluye diálogos, poesías, adivinanzas, canciones, etc.

No.

ii. Hay transcripciones de los audios accesibles al alumno.

No. Se puede acceder al texto que se escucha en el audio porque es una lectura de los contenidos teóricos, pero no se trata realmente de transcripciones, dado que no son actividades de comprensión oral.

d. Hay un CD-ROM con actividades interactivas y/o ejercicios de refuerzo.

No.

e. La editorial tiene una página web con actividades adicionales para el alumno.

No hay actividades para los alumnos que cursan esta asignatura en la página web de la editorial.

f. Se pueden comprar los distintos recursos materiales por separado.

No.

4. Material para el docente.

a. Hay una guía pedagógica (en papel, en formato digital,...).

Sí, tanto en papel como en PDF descargable desde la página web de la editorial.

i. La guía pedagógica es manejable: tiene tapas duras / blandas, es grande / pequeña / pesada / ligera, vertical / apaisada,...

Sí, aunque quizá un poco grande, encuadernada en espiral con tapas blandas, es ligera, vertical. También hay una guía docente en PDF descargable desde la página web de la editorial Anaya.

ii. La guía pedagógica contiene una programación didáctica. Sí, en Word y en PDF descargables desde la página web de la editorial Anaya.

iii. La información está ordenada para facilitar su localización.

Parcialmente. Hay un índice de las unidades didácticas, aunque no de cada parte de la unidad.

iv. La guía pedagógica incluye las soluciones a las actividades que se proponen.

v. Sí.

vi. Hay actividades fotocopiables de refuerzo, ampliación y/o consolidación, complementarias, para trabajar la diversidad o los elementos transversales, para trabajar la animación a la lectura, etc.

Parcialmente. Hay actividades fotocopiables de refuerzo, ampliación y consolidación, en PDF descargables desde la página web de la editorial. Las actividades de animación a la lectura solo están propuestas en castellano y las lenguas cooficiales, en la página web. No aparecen actividades para trabajar la diversidad ni los elementos transversales.

vii. Se propone una evaluación inicial al principio del curso académico y/o antes de un número determinado de unidades didácticas.

No.

viii. Se propone una evaluación final para el conjunto de las unidades didácticas y/o para cada una de ellas.

No.

b. Hay un libro de texto y/o cuaderno de ejercicios del alumno en formato digital para proyectar en el aula.

Sí, el libro de texto.

c. Hay un CD con audios para reproducir en el aula.

Sí, pero no son actividades de comprensión oral, sino una lectura de la teoría.

i. Hay transcripciones de los audios accesibles al docente.

No. No se trata de transcripciones, sino de los propios textos que aparecen en el manual.

d. Se pueden comprar los distintos materiales por separado.

No. El libro de texto viene acompañado del CD audio.

5. El manual.

a. La estructura.

i. Hay un índice detallado.

No, en el índice aparece numerada únicamente la primera página de la unidad.

ii. Número total de páginas.

100.

iii. Número de unidades didácticas.

9.

iv. Número de páginas que ocupa cada unidad didáctica en el libro de texto y en el cuaderno de ejercicios.

Cada unidad didáctica ocupa entre 8 y 12 páginas en el libro de texto del alumno.

v. Método(s) de agrupación de las unidades didácticas dentro del manual (temas, tomos, etc.).

Las unidades didácticas son independientes y no aparecen agrupadas entre sí ni por temas ni por tomos (solo hay un tomo).

- vi. La estructura de las unidades didácticas es homogénea: presentación, teoría, actividades, resumen, evaluación, u otros.**

Sí, presentación de la unidad, cuerpo de la unidad con teoría y ejercicios en cada página y resumen de la unidad.

- vii. El cuaderno de ejercicios como parte de la unidad didáctica: cómo se insertan las actividades propuestas en el marco de cada unidad didáctica del libro de texto.**

No procede.

b. Los contenidos teóricos.

- i. Los contenidos teóricos se ciñen al currículo oficial.**

Sí.

- ii. Los contenidos teóricos aparecen secuenciados con un orden lógico (nivel de dificultad, orden en la construcción del conocimiento, etc.).**

No. Hay saltos: por ejemplo, se trata la alimentación en la unidad 3 y se retoma el apartado de las verduras en la unidad 6.

Hay varios tipos de clasificación de los contenidos en una misma unidad didáctica: en la unidad 3, se clasifican los alimentos por su situación en la pirámide alimenticia (aunque esta no aparece), por su origen animal o vegetal, por su origen natural o elaborado y por lo que nos aportan, volviendo así a la primera clasificación, pero colocando los distintos grupos en un orden diferente al del principio de la unidad.²

En el resumen de cada unidad, se pretende recopilar los aspectos teóricos más importantes de la misma, lo que no siempre se cumple al obviar conceptos clave o introducir elementos nuevos. Por ejemplo, en la unidad 4 (pág. 44), no se mencionan las características de los mamíferos y las aves y, sin embargo, aparece una frase descontextualizada sobre contenidos no trabajados: “*Les animaux peuvent être [...] ovipares ou vivipares, selon la façon de naître*”.³ En la unidad 5 (pág. 54), no se indican las partes del cuerpo de los peces y, en cambio, se introduce una frase sobre los anfibios, de los que no se ha hablado en ningún momento anteriormente: “*Les*

² Se acompaña copia de las distintas clasificaciones de los alimentos que aparecen en la unidad didáctica número 3 como **anexo número 2**.

³ Se acompaña copia del cuadro de contenido de la página 44 como **anexo número 3**.

poissons et les amphibiens naissent d'un œuf.⁴

- iii. Los contenidos teóricos se presentan de manera atractiva (cómic, diálogos, etc.).**

No, no hay ni cómic ni diálogos. Aparecen imágenes y explicaciones de contenidos teóricos.

- iv. Los contenidos teóricos se presentan de forma escrita, complementados con textos auténticos y/o con imágenes.**

Se presentan de forma escrita complementados con imágenes, pero en ocasiones cuesta relacionar cada imagen con su explicación y, otras veces, no parecen guardar relación directa. No aparecen textos auténticos.

- v. Los contenidos teóricos están explicados en la lengua materna / la lengua extranjera.**

En la lengua extranjera (francés).

- vi. El vocabulario y la sintaxis empleados para la explicación de los contenidos teóricos son apropiados para el público objetivo y no contienen errores (ortográficos, gramaticales, etc.).**

No. Los niños necesitan de la lectura y explicación de los contenidos teóricos por parte del profesor. Además, algunos contenidos teóricos y enunciados contienen errores. Por ejemplo, en el ejercicio 1 de la página 62 hay un error de tipo gramatical: *Relie chaque plante à celle que nous en obtenons*.⁵ En el ejercicio 1 de la página 63 el enunciado dice: “*Recopiez les noms de ces plantes sauvages. Trouvez-les dans le mots-mêlés*”; no sabemos si con la intención de que sea una actividad grupal o de hablar de usted al alumno.⁶ En otros casos, son interferencias del español: “*Les légumes sont cultivées dans les potagers*.” (Ejercicio 1, página 64).⁷

- vii. Los contenidos teóricos están correctamente explicados (suficientemente, sin contradicciones y sin errores o inexactitudes de contenido).**

No. A veces aparecen inexactitudes de contenido: “*Les personnes, les animaux et les plantes sont des êtres vivants. Ils naissent, mangent,*

⁴ Se acompaña copia del cuadro de contenido de la página 54 como **anexo número 4**.

⁵ Se acompaña copia del ejercicio 1 de la página 62 como **anexo número 5**.

⁶ Se acompaña copia del ejercicio 1 de la página 63 como **anexo número 6**.

⁷ Se acompaña copia del ejercicio 1 de la página 64 como **anexo número 7**.

grandissent, se reproduisent, puis meurent. Le corps des êtres vivants se compose de plusieurs parties. Ces parties servent à réaliser différentes activités.” (Pág. 36).⁸ Otras veces, aparecen contradicciones o explicaciones que inducen a error: en el cuadro de la página 64 aparecen fotos de verduras (zanahorias, espárragos, una berenjena, una espinaca y una cebolla) con el nombre correspondiente en francés: *carottes, asperges, aubergine, épinards [sic], oignon*; mientras que en el cuadro de la página 65 aparecen fotos de verduras (una zanahoria, guisantes, una lechuga, puerros, un tomate y una alcachofa) con el nombre de la parte comestible de la verdura en francés: *racine, graines, feuilles, tige, fruit, fleur*, lo que puede crear confusión en los alumnos, que pueden pensar, por ejemplo, que zanahoria en francés se dice *carotte* o *racine*.⁹ Sin embargo, sobre todo aparece información incompleta sin razón aparente. Por ejemplo, en la página 43 se habla de la cadena alimenticia, pero no aparece la cadena completa: “*Les animaux et les plantes sont liés entre eux, parce qu’ils se nourrissent les uns des autres. Par exemple: Plantes → Le lapin se nourrit de plantes → L’aigle se nourrit de lapins. Cela s’appelle la chaîne alimentaire.*”¹⁰

viii. Los contenidos teóricos se pueden escuchar en el CD audio, en el CD-ROM o en la página web de la editorial.

Sí, en el CD audio y la página web de la editorial. De hecho, los audios del CD son exclusivamente lecturas de la teoría.

ix. La manera de presentar los contenidos teóricos privilegia el aprendizaje implícito / explícito.

Implícito en la presentación de la unidad, con preguntas a partir de una imagen. Explícito en el resto de la unidad.

c. Las actividades.

i. Las actividades permiten trabajar los objetivos y contenidos del currículo oficial.

Sí.

ii. Las actividades guardan coherencia con los contenidos teóricos explicados.

⁸ Se acompaña copia del cuadro de contenido de la página 36 como **anexo número 8**.

⁹ Se acompaña copia de ambos cuadros de contenido de las páginas 64 y 65 como **anexo número 9**.

¹⁰ Se acompaña copia del cuadro de contenido de la página 43 como **anexo número 10**.

Parcialmente. En ocasiones, las actividades incluyen conceptos difícilmente ilativos a partir de la teoría o con errores. Ejemplo: En la actividad 5 de la página 45 deben colorear de verde los animales herbívoros y de rojo, los carnívoros. En primer lugar, los animales ya están coloreados. En segundo lugar, en ningún punto de la unidad se ha dicho lo que come la mayoría de los animales representados. En tercer lugar, en el libro se considera que, por ejemplo, el flamenco es un animal herbívoro, cuando en realidad es omnívoro.¹¹

iii. Las actividades están adaptadas al público objetivo (interés, capacidad, etc.).

Parcialmente. Algunas resultan muy complicadas para alumnos de 1º de Educación Primaria, ya sea por el tipo de actividad o por los conceptos que deben conocer. Por ejemplo, en el ejercicio 1 de la página 41, deben escribir *domestique* o *sauvage* en función de si las aves son domésticas o salvajes a partir de una fotografía de cada una de ellas, sin contextualizar.¹² Otras actividades requieren de conocimientos que no están expresados en la teoría y que difícilmente conocen los niños de esta edad. Por ejemplo, en la página 62, los alumnos deben unir las palabras *coton*, *fruit*, *médicament* y *parfum* a cuatro fotografías de plantas con las leyendas *coton*, *rosier*, *oranger* y *camomille* en función de lo que se obtiene de cada una de ellas.¹³

iv. Los enunciados de las actividades son accesibles al público objetivo (idioma, vocabulario, sintaxis, etc.).

Parcialmente. Los enunciados están escritos en la lengua extranjera (francés). En ocasiones, aparecen enunciados complicados. Por ejemplo, en el ejercicio 4 de la página 47, los niños deben resolver un jeroglífico en el que aparecen la sílaba *ba*, el signo + y la letra *e* sobre un ovillo de lana: “*Cherche le nom d’un animal qui habite dans la mer.*” Los niños deben conocer la palabra *laine* (que aparece por primera vez en el libro en la página 70), saber cómo se escribe y cambiar la letra *a* por la *e*, para después añadirla a la sílaba *ba*: *baleine*.¹⁴

¹¹ Se acompaña copia del ejercicio 5 de la página 45 como **anexo número 11**.

¹² Se acompaña copia de la página 41 como **anexo número 12**.

¹³ Véase **anexo número 5**.

¹⁴ Se acompaña copia del ejercicio 4 de la página 47 como **anexo número 13**.

v. Las actividades guardan una secuencia lógica (nivel de dificultad del contenido o del tipo de actividad, orden de presentación de los contenidos teóricos, etc.).

No. Se intercalan actividades más simples con actividades complejas para niños de esta edad. Además, hay muchos conceptos que se dan por sabidos y que no son conocidos por la mayoría de alumnos de 5 o 6 años de edad. En la primera unidad, en el ejercicio 3 de la página 11, los niños deben rodear los alimentos en función de si son salados, dulces o ácidos, contenido que no se ha presentado anteriormente. Aparecen un flan, una galleta (¿dulce o salada?), un limón, dos jamoncitos de pollo, un kiwi (¿dulce o ácido?) y una cuña de queso.¹⁵

vi. Hay actividades para trabajar las destrezas lingüísticas de comprensión, expresión e interacción orales y escritas de la lengua extranjera.

No. Solo hay algunas actividades para trabajar la expresión escrita. En el resto de actividades los niños deben colorear, rodear, unir, etc.

vii. Hay actividades manipulativas, de investigación o indagación, lúdicas, que estimulan la creatividad, etc.

No.

viii. Hay actividades de ampliación, refuerzo y/o consolidación.

No. Este tipo de actividades se encuentran en la guía pedagógica en PDF. En el manual del alumno, solo aparecen actividades de repaso al final de cada unidad didáctica.

ix. Hay actividades para trabajar la cultura, los elementos transversales, las competencias clave, etc.

Parcialmente. En cada unidad didáctica, aparece una actividad que desarrolla un tipo de inteligencia de entre las ocho inteligencias múltiples enunciadas por Howard Gardner. Las competencias clave no aparecen expresamente ni en el libro del alumno ni en la guía pedagógica, con lo que será labor del docente inferirlas a partir de las actividades que se plantean. Tampoco hay actividades para trabajar la cultura de los países francófonos. No aparecen explícitamente elementos transversales, únicamente valores.

¹⁵ Se acompaña copia del ejercicio 3 de la página 11 como **anexo número 14**.

d. La evaluación.

i. Se proponen actividades de autoevaluación para el alumno.

No.

6. Los elementos visuales.

a. La tipografía.

i. La tipografía es adecuada al público objetivo.

En las cinco primeras unidades aparece una tipografía de estilo letra ligada, aunque los títulos aparecen en letra de imprenta, no dominada por la mayoría de los niños del primer curso de Educación Primaria, que se están iniciando en la lectoescritura.

ii. La tipografía es coherente: se aplica la misma tipografía a igual tipo de elemento textual.

Parcialmente. En las cinco primeras unidades didácticas, se utiliza mayoritariamente la letra ligada y, a partir de la unidad didáctica número 6, todo el texto está escrito con letra de imprenta, excepto la respuesta a algunas actividades, que está en letra ligada y/o en mayúsculas. Por ejemplo, en el ejercicio 1 de la página 63, el enunciado está escrito en letra de imprenta, la sopa de letras en mayúsculas y las palabras ya extraídas de la sopa de letras en letra ligada para repasar por el alumno.¹⁶

Además, desde la primera unidad los títulos aparecen con letra de imprenta, no dominada por niños de esta edad.

b. Los cuadros de contenido.

i. Los cuadros de contenido son fácilmente localizables en la unidad didáctica.

Sí. El contenido siempre aparece dentro de un cuadro amarillo enmarcado con una línea discontinua de colores.

c. Las imágenes.

i. Las imágenes son de utilidad y resultan atractivas para el público objetivo.

Parcialmente. En ocasiones, es difícil establecer la relación entre las imágenes y los textos que las acompañan, o incluso inducen a error. Por ejemplo, en la página 50 aparece una fotografía de un único mejillón con el

¹⁶ Véase anexo número 6.

texto “*les moules*”, mientras el resto de palabras que acompañan a otros animales están en singular *la baleine, la crevette, le calmar*, etc., además de aparecer la fotografía de un pulpo con el texto *le poulpe*, en lugar de *la pieuvre*.¹⁷ Otro ejemplo sería la actividad 2 de la página 71, donde aparece una fotografía de una cartera de mano acompañada del texto *sac à dos*.

Por otra parte, la elección de ilustraciones o fotografías no parece tener una función, como podría ser acercar al alumno elementos que pueda no conocer gracias a una fotografía del objeto real. Además, los objetos representados en conjunto no guardan entre sí una proporción a escala, lo podría inducir a error en sus medidas reales. Por ejemplo, en la página 98, todos los elementos aparecen representados con un tamaño similar.¹⁸

ii. Hay ilustraciones.

Sí.

iii. Hay fotografías.

Sí.

d. La disposición de los elementos en la página.

i. Los elementos están dispuestos de forma coherente en la página y es fácil localizar cada uno de ellos.

Parcialmente. En algunas páginas, los cuadros de contenido se encuentran en la parte superior y las actividades en la parte inferior, pero esto no es constante en todas las páginas. Además, en bastantes ocasiones están sobrecargadas de elementos provocando ruido visual y pudiendo dificultar la búsqueda de información.

Como ya hemos comentado anteriormente, hay una serie de aspectos que nos resultan prioritarios en un libro de texto. Por tanto, a pesar de que la mayoría de los atributos admiten las respuestas “sí”, “no” o “parcialmente”, no todos tienen la misma importancia ni resultarán concluyentes a la hora de seleccionar o desechar un manual.

Para el caso de la materia que nos ocupa, consideramos imprescindible que los contenidos estén ceñidos al currículo oficial del país y la comunidad autónoma, así como que estén bien secuenciados y estructurados en el conjunto de las unidades

¹⁷ Se acompaña copia del cuadro de contenido de la página 50 como **anexo número 15**.

¹⁸ Se acompaña copia de la página 98 como **anexo número 16**.

didácticas. También nos parece necesario que los contenidos teóricos sean rigurosos, estén bien explicados y no contengan errores, y vayan acompañados por actividades que ayuden a su asimilación y resulten atractivas y accesibles para los alumnos.

Por lo que respecta a aspectos no indispensables, al tratarse de una Disciplina No Lingüística quizá no sería necesario un cuaderno de ejercicios, sobre todo si el libro de texto plantea suficientes actividades y, más aún, si estas se pueden completar en el mismo. Las actividades complementarias, transversales, de ampliación, de refuerzo, de consolidación o de evaluación pueden resultar interesantes, pero tampoco las creemos imprescindibles, dado que pueden ser creadas paralelamente por el docente y de esta forma no se sobrecargaría el material, o bien podría haber una web o plataforma digital a la cual redirigir este tipo de actividades. En este sentido, las actividades en formato digital tienen buena acogida por parte de los niños, pero debemos ser conscientes de que algunos alumnos no podrán acceder a ellas en su casa y, por consiguiente, deberemos realizarlas en el aula. En el caso de un libro de Ciencias Naturales, quizá sí sean más necesarias actividades de investigación o indagación en la propia aula o en el laboratorio –si disponemos de uno– para introducir a los alumnos en el método científico ya que, además, resultan muy atractivas por su carácter lúdico y les ayudan a desarrollar su creatividad y pensamiento crítico.

Finalmente, hemos considerado los aspectos que no deberían aparecer en un libro de texto: errores ortotipográficos y gramaticales, falta de rigor, falta de conexión, falta de coherencia, etc., siendo conscientes de que no es equiparable la existencia de un error tipográfico aislado a una incoherencia o contradicciones en los contenidos teóricos, aunque, no obstante, será labor del docente la estimación de lo que considere asumible y de lo que crea inaceptable en un manual.

A continuación, comentamos los aspectos más relevantes extraídos como conclusión a partir de los datos consignados en la rúbrica de análisis propuesta.

A primera vista, se trata de un manual colorido aunque sobrio, manejable, ligero, flexible y en el que se aúnan la teoría y la práctica con actividades a completar en el propio libro. También podemos comprobar que hay un CD audio, aunque no es posible dilucidar lo que contiene sin introducirlo en un lector.

En el índice aparece que el libro está dividido en nueve unidades didácticas de una extensión bastante homogénea, aunque no están explícitamente agrupadas entre sí, solo aparece expresado el número de la primera página de cada unidad, y no se especifican ni el tipo de contenidos ni las destrezas que se trabajan.

Se trata de un libro de texto que apuesta por la inmersión lingüística: todos los textos, tanto los contenidos teóricos como las actividades, están redactados en francés, lo que *a priori* resulta muy positivo para el aprendizaje de la lengua extranjera por parte de los alumnos, pero constituye un obstáculo para ellos cuando el vocabulario y la sintaxis escogidos son complejos y, por ende, inalcanzables, más aún no tratándose de su lengua materna, en la que probablemente también serían demasiado complejos. En este manual, es imprescindible la lectura y la explicación de los contenidos teóricos y los enunciados de las actividades por parte del profesor, que en numerosas ocasiones se ve obligado a reformularlos o, incluso, a corregirlos, por errores o por inconsistencia en la formulación de los mismos.

La presentación de los contenidos teóricos privilegia el aprendizaje implícito en la primera página de cada unidad, donde aparecen una imagen y un texto con preguntas, y el aprendizaje explícito en el resto de páginas de las mismas, con explicaciones teóricas y ejercicios. Estos contenidos teóricos aparecen en cuadros enmarcados por una línea discontinua que suelen situarse en la parte superior de cada página, aunque esto no es constante, lo que dificulta su localización y se agrava al estar las páginas sobrecargadas con muy poco espacio entre los distintos elementos que se presentan. La mayoría de las veces aparece la teoría explicada, pero otras veces es el propio alumno quien debe completarla o repasar a lápiz, con lo que ello conlleva, sobre todo dado que se trata de niños de 1º de Primaria, que están en proceso de adquisición de la lectoescritura y no poseen un alto dominio de la psicomotricidad fina.

A pesar de que la selección de contenidos teóricos está ceñida al currículo oficial de Aragón, estos no se encuentran bien secuenciados ni agrupados por unidades didácticas, presentan inexactitudes, contradicciones o aspectos incorrectos en el contenido, no aparecen bien relacionados con las imágenes que los acompañan y no se presentan de forma atractiva (en forma de diálogos, viñetas, etc.). Si, además, tenemos en cuenta que se trata de la asignatura de Ciencias Naturales, debería predominar el aprendizaje implícito como aproximación a la indagación propia del método científico y no el

aprendizaje explícito que en ningún momento potencia el planteamiento de hipótesis y la consecuente búsqueda de la experimentación por parte del alumno. Paralelamente, al ser un libro de texto en lengua extranjera, creemos que debería incluir actividades en las que se trabajen expresamente las destrezas básicas de comprensión, expresión e interacción orales y escritas. Incluso, para desarrollar la competencia clave de conciencia y expresión cultural, quizá se podrían incluir aspectos culturales de los países en los que se habla dicha lengua, con textos auténticos e imágenes más atractivas que las que ofrece el manual actualmente.

Las actividades, como hemos comentado anteriormente, se pueden completar en el propio libro. Aunque muchas de ellas son fáciles por su metodología –unir, colorear, completar, rodear-, aparecen intercaladas con otras muy complejas, sea por una metodología inalcanzable para alumnos que no dominan aún la lectoescritura –preguntas abiertas, actividades para rellenar con palabras los huecos de las frases, actividades con frases para discriminar si son verdaderas o falsas-, sea por unos contenidos no explicados en la teoría, difícilmente ilativos a partir de esta, y que rara vez son conocidos por niños de esta edad.

Valoramos la existencia de actividades de refuerzo, consolidación, ampliación y evaluación, si bien resultan en su gran mayoría muy complejas, ya que hemos podido comprobarlo al hacer una pequeña selección de algunas de ellas para realizarlas con nuestros alumnos en clase. Dada la dificultad de la materia impartida en la lengua extranjera durante el primer año de la Educación Primaria, resultaría de utilidad la incorporación de actividades que atiendan a la diversidad del alumnado, con propuestas de diferentes niveles y ritmos de aprendizaje, así como actividades específicas para trabajar los elementos transversales y las competencias clave reflejados en el currículo.

Cabe comentar la selección de la tipografía utilizada a lo largo del manual. El índice se encuentra escrito en letra de imprenta, así como los títulos y subtítulos de las unidades didácticas. El cuerpo del texto, tanto en los contenidos teóricos como en las actividades, aparece con letra ligada, en minúsculas, como la que aprenden habitualmente los niños en este curso escolar, desde la primera unidad hasta la quinta. Sin embargo, a partir de la sexta unidad y hasta el final del libro, se cambia la tipografía para introducir únicamente letra de imprenta, excepto en las respuestas de algunas actividades, donde se intercalan las letras ligada y de imprenta minúsculas con las letras mayúsculas. A partir

de la constatación de la falta de dominio de la decodificación por parte de los niños, creemos que este criterio de selección de la tipografía es incoherente e ilógico para alumnos de esta edad, dado que obstaculiza innecesariamente su comprensión de los textos.

El CD audio puede servir al alumno para escuchar los contenidos teóricos desde casa y poder leerlos al mismo tiempo, pues en clase habitualmente somos las maestras quienes los leemos con los alumnos, sin utilizar el CD. No obstante, esta actividad no resulta atractiva para la mayoría de alumnos. Quizá fuera más interesante incluir un CD-ROM con el que realizar actividades interactivas lúdicas, como karaokes, juegos, concursos, etc. Esta opción también se podría presentar con unas claves de acceso a la página web de la editorial. En el caso de disponer de tiempo suficiente y de ordenadores a tal efecto, podríamos realizar actividades de este tipo en el propio centro escolar como refuerzo y ampliación.

Por lo que se refiere al material proporcionado para el docente, existe una guía pedagógica tanto en papel como en formato PDF descargable desde la página web de la editorial.

La guía en papel contiene un índice no detallado de las nueve unidades didácticas, una presentación de cada una de ellas con algunos recursos, el esquema de cada unidad y la propia unidad con indicaciones para la explicación de los contenidos teóricos de forma magistral por parte del maestro y la realización de actividades en el aula, además de otras propuestas, como algunos poemas, adivinanzas o dinámicas. La mayoría de estas propuestas son inalcanzables para alumnos de esta edad o no tienen un objetivo claro en el marco de las unidades didácticas del libro de texto.

La guía pedagógica en formato PDF contiene el libro de texto del profesor, una programación didáctica ceñida al currículo oficial de Aragón -si bien el libro de texto podría utilizarse en cualquier comunidad autónoma-, las actividades de refuerzo, consolidación, ampliación y evaluación (con rúbricas) y las soluciones a las actividades.

El maestro tiene acceso a estos y otros recursos con unas claves a través de la página web de la editorial Anaya. Quizá uno de los más interesantes sea el libro del alumno proyectable en una pizarra blanca o en pizarra digital, en el que, además, se pueden

realizar anotaciones, dibujos, etcétera, que ayudarán a los alumnos a comprender mejor lo que se les presenta en el libro de texto.

Con todo esto, consideramos que el libro de texto de *Sciences Naturelles* de la editorial Anaya para el primer curso de Educación Primaria debería ser revisado, tanto en sus contenidos teóricos como en la tipología de actividades que presenta, para corregir los errores, inexactitudes e imprecisiones que aparecen y adaptarlos mejor al público objetivo.

Por otra parte, si lo comparamos con el libro de texto equivalente de Ciencias Naturales en castellano de la misma editorial para el mismo curso, podemos observar que este último está más adaptado al currículo oficial estatal, puesto que hay una mayor cantidad de contenidos teóricos, presentados de una forma más precisa, y al público objetivo, dado que se ofrece una mayor variedad de actividades accesibles a alumnos de esta edad.

Por tanto, podemos concluir que el manual de *Sciences Naturelles* de la editorial Anaya necesitaría una nueva revisión para secuenciar coherentemente los contenidos y las actividades, realizar las correcciones pertinentes y proponer actividades que inicien en el método científico a los alumnos a la vez que mejoran sus destrezas lingüísticas en francés. Hasta entonces, los maestros podremos apoyarnos en él como un recurso más, proponiendo otras actividades a realizar en el aula y desarrollando nuestras propias estrategias con nuestros alumnos.

4. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL

La creciente valoración positiva del aprendizaje y dominio de lenguas extranjeras ha estimulado la expansión de programas educativos bilingües, donde la lengua extranjera ha visto incrementado el número de horas lectivas que se le dedican gracias a que es transmitida a los alumnos no solo en la asignatura dedicada al idioma, sino también utilizándola en Disciplinas No Lingüísticas como lengua vehicular y herramienta de aprendizaje. Así pues, el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras se revela como un avance en los modos de introducir un nuevo idioma a los alumnos, dado que lo adquieren en un contexto mediado pero natural, con situaciones de comunicación reales, desarrollando al mismo tiempo el lenguaje académico y el social, y sumergiéndose en la cultura que los envuelve.

En España, los programas educativos bilingües han llegado para quedarse. Prueba de ello son las sucesivas modificaciones y perfeccionamiento de los mismos, además de su imparable expansión a todo tipo de centros educativos. Un notable ejemplo de educación bilingüe lo representa la Comunidad Autónoma de Aragón, con un número creciente de centros bilingües en inglés, francés o alemán, y con un nuevo modelo que pretende mejorar la competencia lingüística oral en lenguas extranjeras de sus alumnos, así como el compromiso social de los mismos ligado a nuestra pertenencia a una sociedad multicultural y cambiante.

La reciente entrada en vigor de la Orden que regula este modelo educativo bilingüe en la Comunidad Autónoma de Aragón ha permitido incluir sus fases y particularidades en este trabajo y presentarlo completamente actualizado, lo que en consecuencia ha obligado, por otra parte, a modificarlo conforme se iban publicando las distintas resoluciones, hasta la última tan solo unos días antes de su conclusión, que ni siquiera aparece todavía en el Boletín Oficial de Aragón.

La implantación de este nuevo Modelo BRIT-Aragón pretende incrementar la presencia de programas bilingües en los centros educativos, además de paliar las desigualdades entre las tres provincias aragonesas, tanto en el número de centros implicados como en el número de alumnado participante. Asimismo, la citada Orden hace referencia a las diferencias entre los centros educativos de zonas urbanas y rurales provocadas por una falta de recursos humanos necesarios para asegurar el correcto funcionamiento y desarrollo de los programas bilingües.

Esta carencia de profesorado competente en lenguas extranjeras, unida a los traslados de los funcionarios interinos, obstaculiza el adecuado cumplimiento de la legislación que regula estos programas. Si, por ejemplo, queremos atender a la exigencia de impartir la misma Disciplina No Lingüística en la Lengua Extranjera durante dos cursos escolares consecutivos, necesitaremos asegurarnos de contar con el docente especialista con competencia lingüística en dicha lengua durante ese período de tiempo, lo que no siempre es posible.

Al mismo tiempo, esta inestabilidad en la plantilla docente de los centros educativos provoca que los maestros especialistas en activo decidan no renunciar a escoger un libro de texto para el aula. Pensando en el maestro interino recién llegado, le resultará más fácil ejercer su labor docente si se puede apoyar en un manual específico de la materia a impartir. Esto no debería suponer un problema si hubiera materiales didácticos en cantidad suficiente y de probada calidad en el mercado para hacer frente a las necesidades de los centros educativos bilingües y asegurar una enseñanza de calidad.

Sin embargo, en el caso de los centros bilingües de francés, nos encontramos ante una carencia mayúscula en lo que a recursos materiales se refiere, contando con una cantidad insuficiente de materiales didácticos de calidad. Así, hasta este curso escolar, solo la editorial Anaya ha publicado manuales de Ciencias Naturales y Sociales en francés. La asignatura de Música, por ejemplo, no cuenta con un libro de texto en francés, con lo que bien se utiliza un manual en español, o bien se desecha su utilización. Para el próximo año, está previsto que salgan a la venta los libros de texto correspondientes a la materia de Ciencias Naturales en francés de los dos primeros cursos de Educación Primaria de la editorial Santillana, de los que se puede consultar una unidad didáctica en su página web, pero que no nos ha sido posible consultar en su totalidad antes de la fecha de presentación de este trabajo.

De cara a un futuro, si llegamos a disponer de diferentes manuales de distintas editoriales que nos puedan servir como guía en la docencia de las Disciplinas No Lingüísticas en Lengua Extranjera, será necesario realizar una selección a partir de un análisis pormenorizado de los materiales didácticos a nuestro alcance. Así, con el propósito de ayudarnos en esta tarea, o para desechar la utilización de un manual en el aula, hemos propuesto una rúbrica de análisis de material didáctico de Disciplinas No Lingüísticas impartidas en Lengua Extranjera, si bien consideramos que podrá

modificarse y perfeccionarse en un futuro, y que cada docente podría elaborar la suya propia o adaptar la que proponemos en este trabajo a sus intereses o necesidades del aula.

A partir de esta rúbrica de análisis, hemos consignado los datos pertinentes sobre el libro de *Sciences Naturelles* de la Editorial Anaya y extraído las conclusiones que de ellos se derivan, proponiendo modificaciones o mejoras en los aspectos que consideramos inapropiados o perfectibles. Será decisión del docente la utilización en mayor o menor medida de este recurso, o su definitiva exclusión, además de realizar la interpretación que de él se pueda derivar.

Con todo, creemos que la expansión de los programas educativos bilingües en nuestro país debería avanzar de la mano de un aumento de los recursos humanos disponibles, tanto en la disminución de las ratios de alumnos por aula como en la implantación de programas formativos específicos para docentes que trabajen en entornos AICLE; una ampliación y mejora de la calidad de los materiales didácticos ofrecidos a los profesionales para ejercer su labor docente, que serán, en última instancia, quienes los seleccionen de forma crítica con ayuda de rúbricas de análisis, como la que se propone en este trabajo; y, por último, una comprensión de los diferentes contextos socioculturales en los que se encuentran los centros educativos que se plasme en medidas que permitan facilitar el acceso al bilingüismo a los alumnos de toda condición.

5. BIBLIOGRAFÍA.

5.1 Monografías y artículos académicos.

Altarejos, F., Rodríguez Serrano, A. y Fontrodona, J. (2003) *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Pamplona, España: Ediciones Universidad de Navarra (EUNSA).

Beacco, J.-C. y Byram, M. (2007). *Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe. Division des Politiques Linguistiques. Estrasburgo, Francia. Extraído el 11 de junio de 2018 de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_Main_Beacco2007_FR.doc

Ben Jelloun, T. (1998). *Le racisme expliqué à ma fille*. París, Francia: Éditions Seuil.

Bertocchini, P. y Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. París, Francia: Clé International.

Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, A. K., Taeschner, T. (1998). *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire*. Département de Boek Université, Paris-Bruxelles. Bruselas, Bélgica : Éditions De Boeck & Larcier.

Cabrera Vergara, I. (2017). Dominar dos idiomas vs. Bilingüismo. Definiendo un bilingüismo inclusivo y operativo. Madrid, España: *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, 32(1). Páginas 23-33. Extraído el 9 de mayo de 2018 de <http://revistas.ucm.es/index.php/THEL/article/view/53083#?>

Carteret, D. y Vázquez, E. (2006). No hay lengua sin cultura. En A.J. Moya Guijarro, J.I. Albentosa Hernández y C. Harris (Coord.). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el Marco Europeo*. Páginas 81-91. Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Cortés de las Heras, J. (2014). *Diseño de rúbricas. Instrumentos de evaluación educativa #02*. Perro-Ballena Productions. Extraído el 9 de mayo de 2018 de <http://www.santiagoapostolcabanyal.es/wp-content/uploads/2017/08/Dise%C3%B1o-de-r%C3%BAbricas.pdf>

Cummins, J. (2000). BICS and CALP: Clarifying the Distinction. Educational Resources Information Center (ERIC). US Department of Education. Extraído el 22 de mayo de 2018 de <https://www.researchgate.net/publication/234593164>

Cummins, J. (2014). Basic Interpersonal Communicative Skills and Cognitive Academic Language Proficiency. Extraído el 22 de mayo de 2018 de <https://www.researchgate.net/publication/242539680>

Cuq, J.-P. y Gruca, I. (2003). *Cours de Didactique en français langue étrangère et seconde*. Grenoble, Francia: Éditions PUG.

Dallet, H. (2001). El desarrollo del bilingüismo: aspectos educacionales. *Revista de Educación*. Número 326. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Madrid, España: Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica.

De Wit, Anne-Louise (9 de marzo de 2015). Teaching Tips: Understanding BICS and CALP. Extraído el 22 de mayo de 2018 de <http://www.witslanguageschool.com/NewsRoom/ArticleView/tabid/180/ArticleId/285/Teaching-tips-Understanding-BICS-and-CALP.aspx>

Deardorff, D. K. (2008). Intercultural Competence: A Definition, Model and Implications for Education Abroad. *Developing Intercultural Competence and Transformation: Theory, Research and Application in International Education* (ed. Victor Savicki). Páginas 32-52. Sterling, Virginia, Estados Unidos de América: Stylus.

Del Carmen, L. M. y Jiménez Aleixandre, M. P. (1997). Los libros de texto: un recurso flexible. *Revista Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*. (Número 11: Los libros de texto). Páginas 7-14. Barcelona, España: Editorial Graò.

Dobson, A., Pérez Murillo, M.D., Johnstone, R. (2010) *Programa de Educación Bilingüe en España. Informe de la evaluación*. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE) del Ministerio de Educación y Ciencia y British Council, España. Extraído el 14 de febrero de 2018 de <https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/british-council-programa-educacion-bilingue-esp-informe-evaluacion.pdf>

- Duverger, J. (2009). *L'enseignement en classe bilingue*. París, Francia: Hachette Livre.
- Freeman, D. y Freeman, Y. S. (2008). "Enseñanza de lenguas a través de contenido académico". *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XX. (Número 51). Páginas 97-110. Facultad de Educación. Universidad de Antioquía. Medellín, Colombia. Extraído el 12 de mayo de 2018 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3074251.pdf>
- García-Rodeja Gayoso, I. (1997). ¿Qué propuestas de actividades hacen los libros de primaria? *Revista Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*. (Número 11: Los libros de texto). Páginas 35-43. Barcelona, España: Editorial Graò.
- Hynes, J. (2007). *Explaining BICS and CALP*. Extraído el 24 de mayo de 2018 de http://www.everythingsl.net/inservices/bics_calp.php
- Jiménez Aleixandre, M. P. (1997). Los libros de texto: un material entre otros. *Revista Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*. (Número 11: Los libros de texto). Páginas 5-6. Barcelona, España: Editorial Graò.
- Jiménez Aleixandre, M. P. y Del Carmen, L. M. (2010). Los libros de texto: un recurso flexible. *Revista Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*. (Número 66: Un enfoque interdisciplinar de la didáctica de las ciencias). Páginas 48-55. Barcelona, España: Editorial Graò.
- Jiménez-Valladares, J., Hoces Prieto, R. y Perales-Palacios, F.J. (1997). Análisis de los modelos y los grafismos utilizados en los libros de texto. *Revista Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*. (Número 11: Los libros de texto). Páginas 75-85. Barcelona, España: Editorial Graò.
- Ordóñez, C. L. (2010). Educación para el bilingüismo en un contexto monolingüe: dos lenguas conectadas desde el currículo. Bogotá, DC, Colombia: *Universidad Nacional de Colombia*. Extraído el 9 de mayo de 2018 de <http://revistas.uned.es/index.php/ELIA/article/view/18053>
- Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová, M. y Kazianka, M. (2001). *Enseñar en una lengua extranjera*. Roma, Italia: Tie-Clil. Extraído el 30 de octubre de 2017 de <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/profesores.pdf>

Perales Palacios, F. J. y Vílchez González, J. M. (2012). Libros de texto: ni contigo ni sin ti tienen mis males remedio. *Revista Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*. (Número 70: Hacia la competencia científica). Páginas 75-82. Barcelona, España: Editorial Graò.

Pérez-Lujardo Díaz, J. y Schmidt, A. (2016). El bilingüismo y la identidad: Estudio de caso sobre la relación entre las lenguas y las emociones. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*. Gran Canaria, España. Extraído el 9 de mayo de 2018 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5578076>

Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*. París, Francia: Hachette.

Siguán, M. y Mackey, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid, España: Santillana / Unesco.

Tost-Planet, M. A. (1998). Pour une stratégie du plurilinguisme. Repenser l'enseignement-apprentissage de certaines langues-cultures ? *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble, Francia : CDL Lidilem – Université Stendhal-Grenoble III.

Valencia Castrillón, M. L. (2016). El bilingüismo y su incidencia en el léxico infantil bilingüe. Bogotá DC, Colombia: *Infancias Imágenes*, 15(2). Páginas 194-207. Extraído el 9 de mayo de 2018 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5750763>

5.2 Artículos de prensa.

Europa Press. (8 de febrero de 2018). Veinte nuevos centros se incorporarán el próximo curso al nuevo modelo “Brit” de bilingüismo. *Heraldo de Aragón*. <https://www.heraldo.es/noticias/aragon/2018/02/08/veinte-nuevos-centros-incorporaran-proximo-curso-nuevo-modelo-brit-bilinguismo-1223764-300.html>

Hola Chami, C. (7 de enero de 2016). ¿Es el monolingüismo el analfabetismo del siglo XXI? *BBC Mundo*. Recuperado de http://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/01/160106_monolinguisimo_analfabetismo_siglo_xxi_ch

Jones, T. (21 de enero de 2018). The joys and benefits of bilingualism. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/commentisfree/2018/jan/21/the-joys-and-benefits-of-bilingualism>

La Comunidad implantará con carácter experimental el trilingüismo para el próximo curso en dos colegios. (19 de julio de 2017). *Europa Press*. Recuperado de <http://www.europapress.es/madrid/noticia-comunidad-implantara-caracter-experimental-trilinguismo-proximo-curso-dos-colegios-20170719155729.html>

Figols, P. (13 de octubre de 2016). 20 años de bilingüismo y su sucedáneo “light” en los colegios de Aragón. *Heraldo de Aragón*. Recuperado de <https://www.heraldo.es/noticias/aragon/2016/10/13/20-anos-bilinguismo-sucedaneo-light-los-colegios-aragon-1103201-300.html>

Figols, P. (21 de julio de 2017). La DGA comienza un plan experimental de bilingüismo en ocho colegios. *Heraldo de Aragón*. Recuperado de <https://www.heraldo.es/noticias/aragon/2017/07/23/la-dga-comienza-plan-experimental-bilinguismo-ocho-colegios-1187650-300.html>

Figols, P. (29 de noviembre de 2017). Los alumnos que terminen 4º de ESO en los institutos bilingües tendrán un nivel de B2. *Heraldo de Aragón*. Recuperado de <https://www.heraldo.es/noticias/aragon/2017/11/29/los-alumnos-que-terminen-eso-los-institutos-bilingues-tendran-nivel-b2-1210726-300.html>

Figols, P. (24 de mayo de 2018). El plan de bilingüismo de la DGA exige nivel B2 a los profesores en Primaria y C1 en Secundaria. *Heraldo de Aragón*. Recuperado de <https://www.heraldo.es/noticias/aragon/2018/05/24/el-plan-bilinguismo-dga-exige-nivel-los-profesores-primaria-secundaria-1245493-300.html>

Travesí, B. (14 de mayo de 2018). Xavier Gisbert: “La enseñanza bilingüe ofrece a todo el mundo lo que estaba reservado a las élites”. *Heraldo de Aragón*. Recuperado de <https://www.heraldo.es/noticias/aragon/2018/05/14/xavier-gisbert-ensenanza-bilingue-ofrece-todo-mundo-que-estaba-reservado-las-elites-1243638-300.html> el ... de ... De 2018.

5.3 Webgrafía.

Aragón Bilingüe. <http://aragonbilingue.catedu.es>

Aula Aragón. <http://moodle.catedu.es/>

Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. <http://www.educaragon.org>

Centro Aragonés de Lenguas Extranjeras para la Educación (CARLEE). <https://centrolenguasaragon.wordpress.com/>

Innovación Educativa de Aragón. <http://innovacioneducativa.aragon.es>

5.4 Marco legislativo.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, publicada en el Boletín Oficial del Estado el 4 de mayo de 2006.

ORDEN de 14 de febrero de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regula el Programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón (PIBLEA) a partir del curso 2013/14, publicada en el Boletín Oficial de Aragón el 18 de febrero de 2013.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, publicada en el Boletín Oficial del Estado el 10 de diciembre de 2013.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, publicado en el Boletín Oficial del Estado el 1 de marzo de 2014.

ORDEN de 10 de marzo de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se modifica la Orden de 14 de febrero de 2013, por la que se regula el Programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón (PIBLEA) a partir del curso 2013/14, publicada en el Boletín Oficial de Aragón el 1 de abril de 2014.

RESOLUCIÓN de 13 de julio de 2017, de la Dirección General de Innovación, Equidad y Participación, por la que se establecen las condiciones y se autoriza el Modelo BRIT en Aragón para el desarrollo de la Competencia Lingüística de y en Lengua extranjera en ocho centros públicos docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, publicada en la página web del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón el 14 de julio de 2017.

RESOLUCIÓN de 30 de enero de 2018, del Director General de Innovación, Equidad y Participación, por la que se somete a información pública el proyecto de orden de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte por la que se regula el Modelo BRIT-Aragón para el desarrollo de la competencia lingüística de y en lenguas extranjeras en centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón, publicada en el Boletín Oficial de Aragón el 13 de febrero de 2018.

ORDEN ECD/823/2018, de 18 de mayo, por la que se regula el Modelo BRIT-Aragón para el desarrollo de la Competencia Lingüística de y en Lenguas Extranjeras en centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón, publicada en el Boletín Oficial de Aragón el 28 de mayo de 2018.

RESOLUCIÓN de 5 de junio de 2018, del Director General de Innovación, Equidad y Participación, por la que se autoriza la incorporación de centros públicos docentes no universitarios de la Comunidad al Modelo BRIT-Aragón para el desarrollo de la Competencia Lingüística de y en Lengua Extranjera a partir del curso 2018/2019, publicada en la página web del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón el 8 de junio de 2018.

6. ANEXOS.

6.1 Anexo número 1.

Rúbrica de análisis o lista de cotejo para material específico de Disciplinas No Lingüísticas en Lengua Extranjera en un entorno de Aprendizaje de Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras.

ANÁLISIS DE MATERIAL DIDÁCTICO ESPECÍFICO AICLE

1. Datos identificativos.

- a. Título.
- b. Autor o autores.
- c. Editorial.
- d. Año de publicación.
- e. Año de última revisión.
- f. ISBN.

2. Público objetivo.

- a. Edad / Curso.
- b. Uso individual o grupal.
- c. País.
- d. Comunidad Autónoma.
- e. Nivel sociocultural del público objetivo.
- f. Lengua(s) materna(s).
- g. Primera lengua de escolarización.
- h. Segunda lengua de escolarización.

3. Material para el alumno.

- a. Hay un libro de texto.

- i. El libro es atractivo: tiene ilustraciones y textos en color, espacios, etc.
- ii. El libro es manejable (es rígido / flexible, es grande / pequeño, es pesado / ligero, está en vertical / apaisado, hay uno / varios tomos, etc.).
- iii. Se plantean actividades para completar en el libro de texto.
- b. Hay un cuaderno de ejercicios.
 - i. El cuaderno de ejercicios es atractivo: tiene ilustraciones y textos en color, espacios, etc.
 - ii. El cuaderno de ejercicios es manejable (es rígido / flexible, es grande / pequeño, es pesado / ligero, está en vertical / apaisado, hay uno / varios tomos, etc.).
 - iii. Se plantean actividades para completar en el cuaderno de ejercicios.
- c. Hay un CD con audios en el libro y/o el cuaderno de ejercicios del alumno.
 - i. El CD incluye diálogos, poesías, adivinanzas, canciones, etc.
 - ii. Hay transcripciones de los audios accesibles al alumno.
- d. Hay un CD-ROM con actividades interactivas y/o ejercicios de refuerzo.
- e. La editorial tiene una página web con actividades adicionales para el alumno.
- f. Se pueden comprar los distintos recursos materiales por separado.

4. Material para el docente.

- a. Hay una guía pedagógica (en papel, en formato digital,...)
 - i. La guía pedagógica es manejable: tiene tapas duras / blandas, es grande / pequeña / pesada / ligera, vertical / apaisada,...
 - ii. La guía pedagógica contiene una programación didáctica.
 - iii. La información está ordenada para facilitar su localización.

- iv. La guía pedagógica incluye una propuesta de evaluación.
 - v. La guía pedagógica incluye las soluciones a las actividades que se proponen.
 - vi. Hay actividades fotocopiables de refuerzo, ampliación y/o consolidación, complementarias, para trabajar la diversidad o los elementos transversales, para trabajar la animación a la lectura, etc.
 - vii. Se propone una evaluación inicial al principio del curso académico y/o antes de un número determinado de unidades didácticas.
 - viii. Se propone una evaluación final para el conjunto de las unidades didácticas y/o para cada una de ellas.
- b. Hay un libro de texto y/o cuaderno de ejercicios del alumno en formato digital para proyectar en el aula.
 - c. Hay un CD con audios para reproducir en el aula.
 - i. Hay transcripciones de los audios accesibles al docente.
 - d. Se pueden comprar los distintos materiales por separado.

5. El manual.

- a. La estructura.
 - i. Hay un índice detallado.
 - ii. Número total de páginas.
 - iii. Número de unidades didácticas.
 - iv. Número de páginas que ocupa cada unidad didáctica en el libro de texto y en el cuaderno de ejercicios.
 - v. Método(s) de agrupación de las unidades didácticas dentro del manual (temas, tomos, etc.).
 - vi. La estructura de las unidades didácticas es homogénea: presentación, teoría, actividades, resumen, evaluación, u otros.
 - vii. El cuaderno de ejercicios como parte de la unidad didáctica: cómo se insertan las actividades propuestas en el marco de cada unidad didáctica del libro de texto.

b. Los contenidos teóricos.

- i. Los contenidos teóricos se ciñen al currículo oficial.
- ii. Los contenidos teóricos aparecen secuenciados con un orden lógico (nivel de dificultad, orden en la construcción del conocimiento, etc.).
- iii. Los contenidos teóricos se presentan de manera atractiva (cómicos, diálogos, etc.).
- iv. Los contenidos teóricos se presentan de forma escrita, complementados con textos auténticos y/o con imágenes.
- v. Los contenidos teóricos están explicados en la lengua materna / la lengua extranjera.
- vi. El vocabulario y la sintaxis empleados para la explicación de los contenidos teóricos son apropiados para el público objetivo y no contienen errores (ortográficos, gramaticales, etc.).
- vii. Los contenidos teóricos están correctamente explicados (suficientemente, sin contradicciones y sin errores o inexactitudes de contenido).
- viii. Los contenidos teóricos se pueden escuchar en el CD audio, en el CD-ROM o en la página web de la editorial.
- ix. La manera de presentar los contenidos teóricos privilegia el aprendizaje implícito / explícito.

c. Las actividades.

- i. Las actividades permiten trabajar los objetivos y contenidos del currículo oficial.
- ii. Las actividades guardan coherencia con los contenidos teóricos explicados.
- iii. Las actividades están adaptadas al público objetivo (interés, capacidad, etc.).
- iv. Los enunciados de las actividades son accesibles al público objetivo (idioma, vocabulario, sintaxis, etc.).
- v. Las actividades guardan una secuencia lógica (nivel de dificultad del contenido o del tipo de actividad, orden de presentación de los contenidos teóricos, etc.).

- vi. Hay actividades para trabajar las destrezas lingüísticas de comprensión, expresión e interacción orales y escritas de la lengua extranjera.
 - vii. Hay actividades manipulativas, de investigación o indagación, lúdicas, que estimulan la creatividad, etc.
 - viii. Hay actividades de refuerzo, ampliación, consolidación y/o autoevaluación.
 - ix. Hay actividades para trabajar la cultura, los elementos transversales, las competencias clave, etc.
- d. La evaluación.
- i. Se proponen actividades de autoevaluación para el alumno.

6. Los elementos visuales.

a. La tipografía.

- i. La tipografía es adecuada al público objetivo.
- ii. La tipografía es coherente: se aplica la misma tipografía a igual tipo de elemento textual.

b. Los cuadros de contenido.

- i. Los cuadros de contenido son fácilmente localizables en la unidad didáctica.
- ii. Los cuadros de contenido resumen los aspectos teóricos más importantes de la unidad didáctica.

c. Las imágenes.

- i. Las imágenes son de utilidad y resultan atractivas para el público objetivo.
- ii. Hay ilustraciones.
- iii. Hay fotografías.

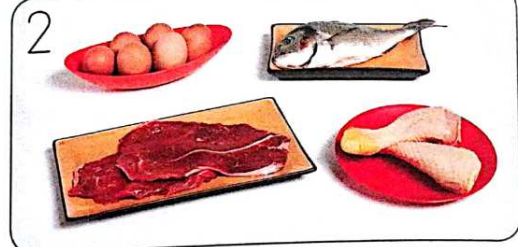
d. La disposición de los elementos en la página.

- i. Los elementos están dispuestos de forma coherente en la página y es fácil localizar cada uno de ellos.

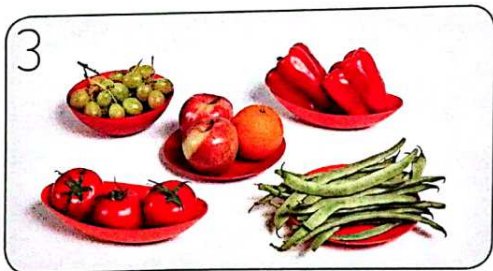
Différents groupes d'aliments



les produits laitiers



les œufs, la viande
et le poisson



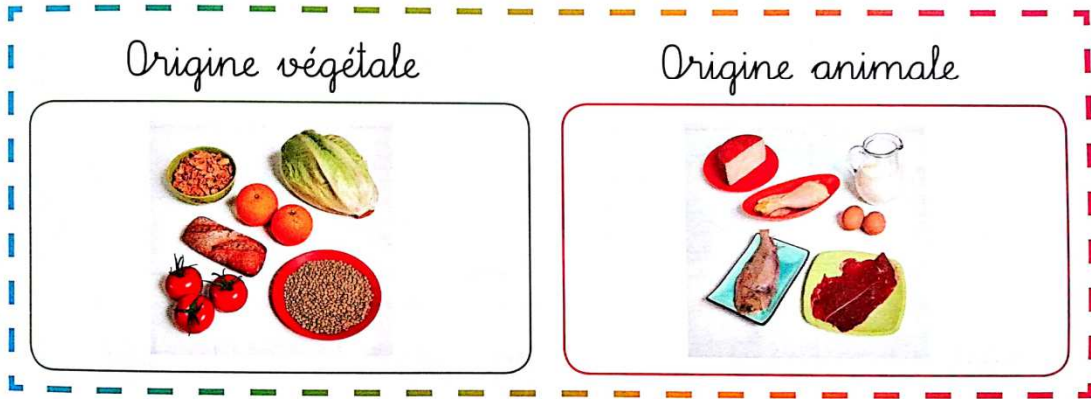
les fruits et légumes verts



les céréales et légumes secs

Nous devons avoir une alimentation variée pour être en bonne santé.

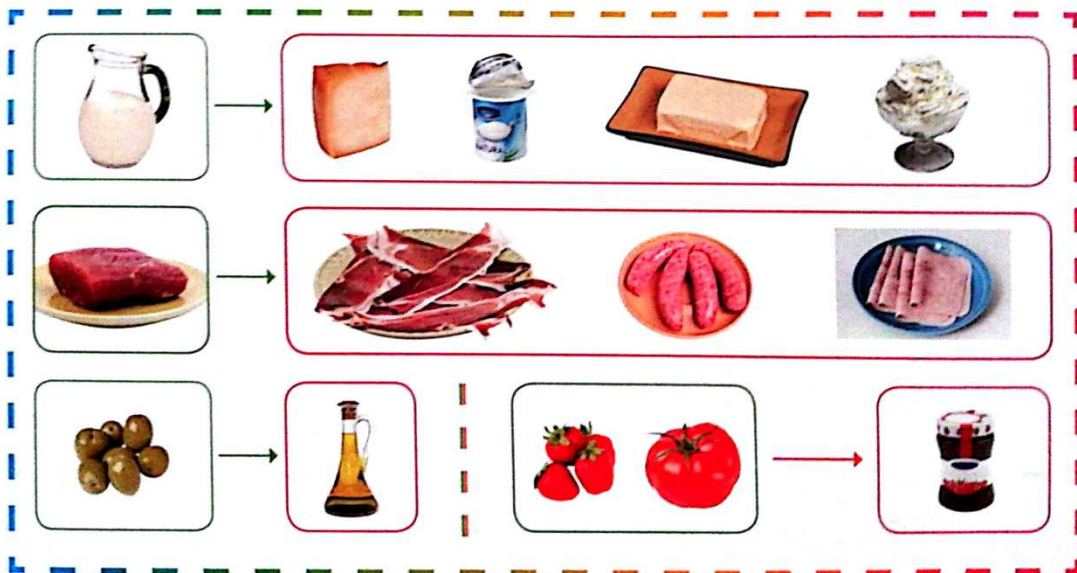
Aliments d'origine végétale et d'origine animale



Cuadro de contenido teórico. Página 25. Unidad 3.

Sciences Naturelles 1, Editorial Anaya.

Aliments naturels et aliments élaborés



Cuadro de contenido teórico. Página 26. Unidad 3.

Sciences Naturelles 1, Editorial Anaya.

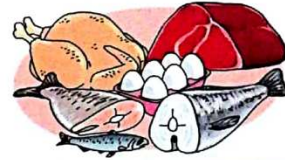
Le rôle des aliments

Les fruits et légumes



nous apportent des vitamines.

Les œufs, la viande et le poisson



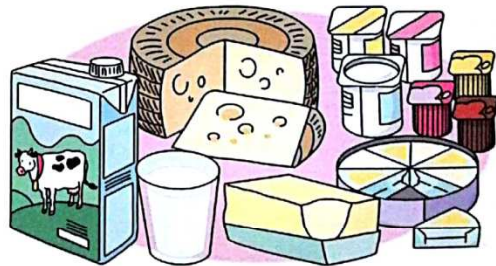
nous apportent des protéines, qui donnent de la force aux muscles.

Les céréales et légumes secs



nous donnent de l'énergie.

Les produits laitiers



renforcent nos os.



L'eau est très importante dans notre alimentation.

Cuadro de contenido teórico. Página 28. Unidad 3.

Sciences Naturelles 1, Editorial Anaya.

6.3 Anexo número 3.

Bilan

- Les personnes, les animaux et les plantes sont des êtres vivants.
- Les animaux peuvent être :
 - Domestiques ou sauvages, selon où ils habitent.
 - Herbivores ou carnivores, selon ce qu'ils mangent.
 - Ovipares ou vivipares, selon la façon de naître.

Cuadro de contenido teórico. Página 44. Unidad 4.

Sciences Naturelles 1, Editorial Anaya.

6.4 Anexo número 4.

Bilan

- Les poissons ont le corps couvert d'écailles.
- Les poissons et les amphibiens naissent d'un œuf.

Cuadro de contenido teórico. Página 54. Unidad 5.

Sciences Naturelles 1, Editorial Anaya.

6.5 Anexo número 5.

1 Relie chaque plante à celle que nous en obtenons.



coton



rosier

coton

fruit

médicament

parfum



oranger



camomille

Ejercicio 1. Página 62. Unidad 6.

Sciences Naturelles 1, Editorial Anaya.

6.6 Anexo número 6.

1 Recopiez les noms de ces plantes sauvages. Trouvez-les dans le mots-mêlés.



Coquelicot

Mauve

Lavande

O	M	E	U	L	E	J	A	Z	M
J	R	O	S	A	S	T	U	L	A
P	S	U	M	V	P	E	T	A	U
S	E	O	K	A	L	I	L	O	V
F	I	P	V	N	O	O	S	O	E
L	A	S	T	D	N	R	A	M	I
C	O	Q	U	E	L	I	C	O	T

Ejercicio 1. Página 63. Unidad 6.

Sciences Naturelles 1, Editorial Anaya.

6.7 Anexo número 7.

1 Souligne les phrases correctes.

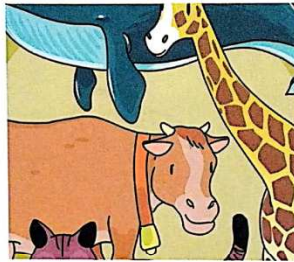
Les légumes sont des fruits des arbres.

Les légumes sont des plantes que nous pouvons manger.

Les légumes sont cultivées dans les potagers.

Ejercicio 1. Página 64. Unidad 6.
Sciences Naturelles 1, Editorial Anaya.

Les êtres vivants



Les personnes, les animaux et les plantes sont des êtres vivants. Ils naissent, mangent, grandissent, se reproduisent, puis meurent.

Le corps des êtres vivants se compose de plusieurs parties.

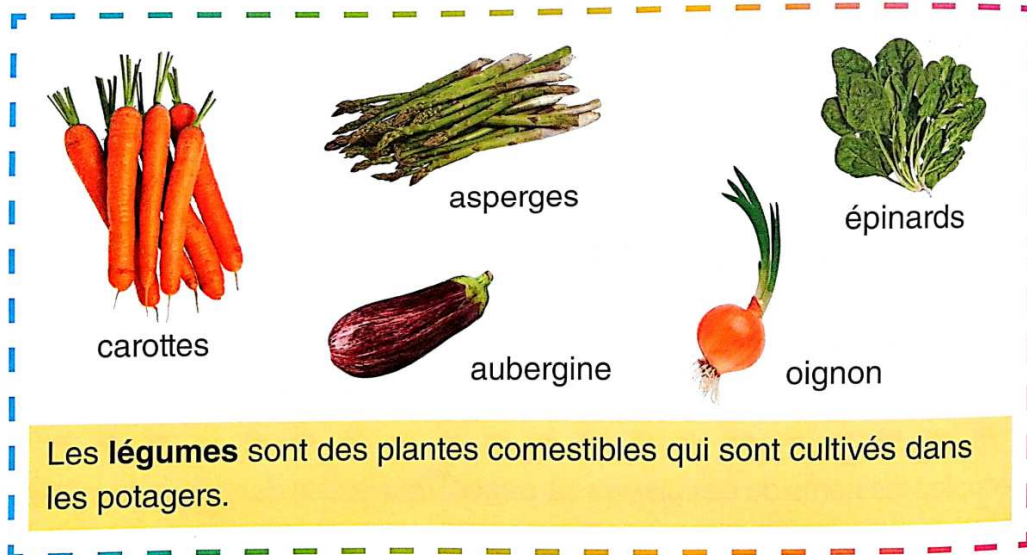
Ces parties servent à réaliser différentes activités.

Cuadro de contenido teórico. Página 36. Unidad 4.

Sciences Naturelles 1, Editorial Anaya.

6.9 Anexo número 9.

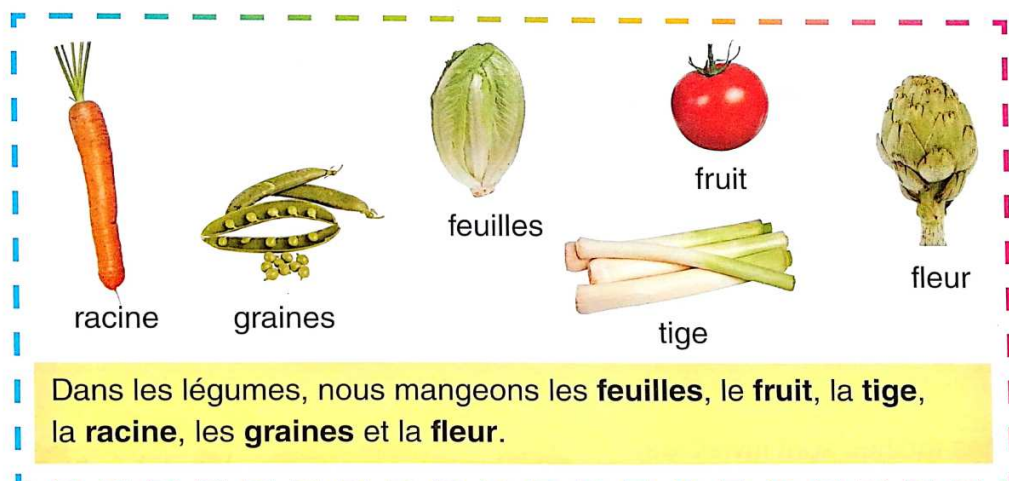
Les légumes



Cuadro de contenido teórico. Página 64. Unidad 6.

Sciences Naturelles 1, Editorial Anaya.

Parties comestibles des plantes



Cuadro de contenido teórico. Página 65. Unidad 6.

Sciences Naturelles 1, Editorial Anaya.

6.10 Anexo número 10.

Les animaux et les plantes sont liés entre eux, parce qu'ils se nourrissent les uns des autres. Par exemple :



The diagram illustrates a food chain. On the left is a branch of a plant with green leaves and a yellow flower. A red arrow points to a brown rabbit sitting down. Another red arrow points to an eagle with its wings spread, flying. Below each illustration is a handwritten French caption.

Plantes

Le lapin se nourrit de plantes.

L'aigle se nourrit de lapins.

Cela s'appelle la chaîne alimentaire.

Cuadro de contenido teórico. Página 43. Unidad 4.

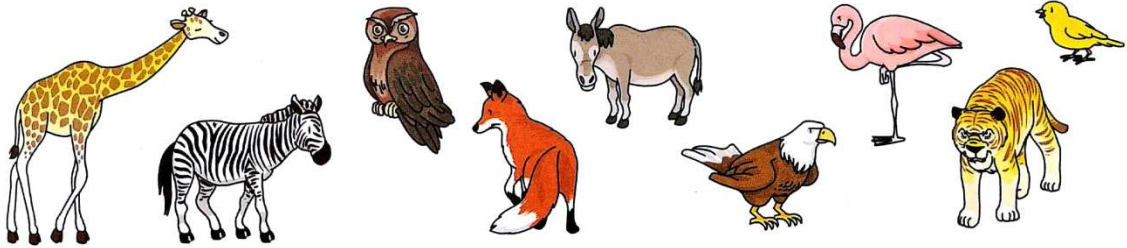
Sciences Naturelles 1, Editorial Anaya.

6.11 Anexo número 11.

5 Colorie les animaux de la bonne couleur.

herbivores → 

carnivores → 

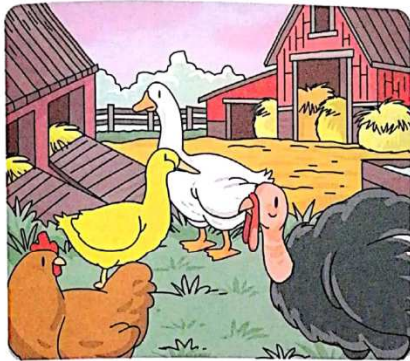


Ejercicio 5. Página 45. Unidad 4.

Sciences Naturelles 1, Editorial Anaya.

Oiseaux domestiques et sauvages

Oiseaux domestiques



Oiseaux sauvages

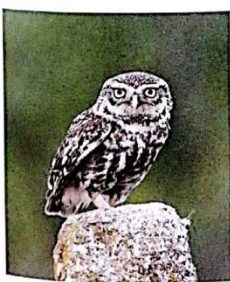


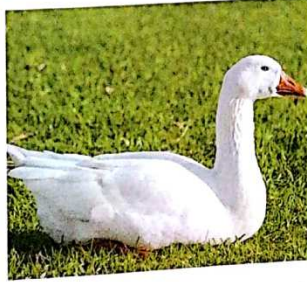
Les oiseaux domestiques vivent aux côtés des êtres humains.

Les oiseaux domestiques nous donnent : des œufs, de la viande et des plumes.

Les oiseaux sauvages vivent dans leur milieu naturel.

① Écris domestique ou sauvage selon le cas.









quarante et un 41



6.13 Anexo número 13.



Intelligence linguistique : Déchiffrer les hiéroglyphes

4 Cherche le nom d'un animal qui habite dans la mer.



la

Ejercicio 4. Página 47. Unidad 5.

Sciences Naturelles 1, Editorial Anaya.

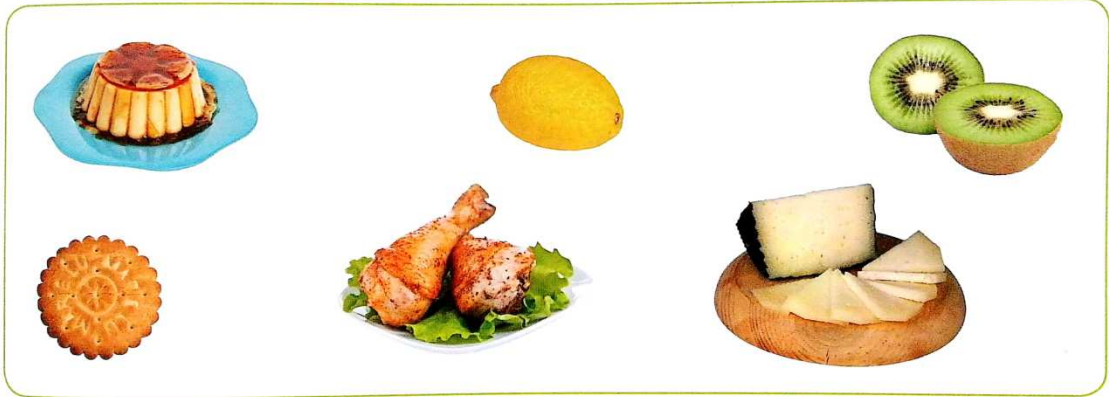
6.14 Anexo número 14.

③ Entoure de la bonne couleur.

salé →

sucré →

acide →



Ejercicio 3. Página 11. Unidad 1.

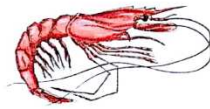
Sciences Naturelles 1, Editorial Anaya.

D'autres animaux marins

Il y a d'autres animaux marins qui ne sont pas des poissons.



la baleine



la crevette



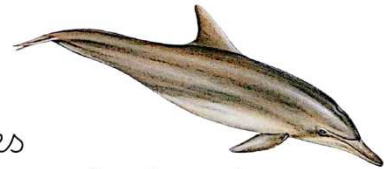
la méduse



le calmar



les moules



le dauphin



le poulpe



l'étoile de mer

Cuadro de contenido teórico. Página 50. Unidad 5.

Sciences Naturelles 1, Editorial Anaya.

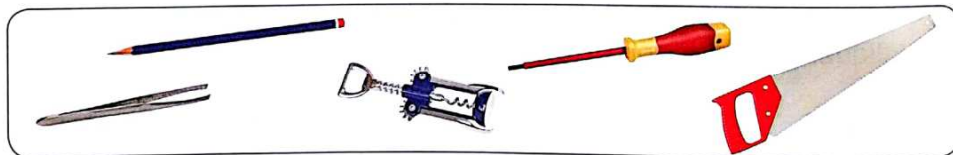
Bilan

- Les outils et les machines nous aident à réaliser différentes tâches avec moins d'effort et plus rapidement.
- Les **machines** utilisent une source d'énergie.
- Les **ordinateurs** et les **tablettes** nous permettent d'envoyer et de recevoir des informations.

1 Entoure les machines qui ont besoin d'électricité ou d'essence.



2 Choisis et écris.



Pour écrire dans le cahier →

Pour prendre un tout petit objet →

Pour visser et dévisser des vis →

98 quatre-vingt-dix-huit