



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Desmontando el Programa Bilingüe: una
propuesta basada en el enfoque por tareas y el
co-teaching para la didáctica de las lenguas

Disassembling the Bilingual Program: a
proposal built on the task-based approach and
co-teaching for language didactics

Autora

María Gomollón Embid

Directora

Dra. Eva María Villar Secanella

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Año 2020-2021

Índice

1. RESUMEN.....	4
1.1. ABSTRACT	4
2. INTRODUCCIÓN	5
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN	8
3.1. BILINGÜISMO Y PLURILINGÜISMO EN LAS AULAS	9
3.2. ENFOQUES PLURILINGÜES QUE APUESTAN POR EL TIL	12
3.3. FACTORES POSITIVOS DEL ENFOQUE PLURILINGÜE	15
3.4. FACTORES NEGATIVOS DEL ENFOQUE PLURILINGÜE AICLE	17
3.5. SOLUCIONES PARA ASEGURAR EL ÉXITO EN EL ENFOQUE PLURILINGÜE	20
3.6. PROBLEMÁTICA EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES	21
3.7. LA MOTIVACIÓN EN EL AULA: UN FACTOR IMPRESCINDIBLE PARA EL RENDIMIENTO DEL ALUMNADO ..	25
3.8. NUEVAS METODOLOGÍAS EN EL ENFOQUE PLURILINGÜE.....	26
4. HIPÓTESIS, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.....	31
4.1. HIPÓTESIS.....	32
4.2. OBJETIVOS.....	32
4.3. METODOLOGÍA	32
5. DISEÑO DE LA PROPUESTA.....	34
5.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROYECTO.....	34
5.1.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO	35
5.1.2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL GRUPO-CLASE	37
5.2. OBJETIVOS GENERALES DE MATERIA Y ESPECÍFICOS.....	38
5.2.1. OBJETIVOS GENERALES DE MATERIA	38
5.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	39
5.2.3. TABLA RELACIONAL: OBJETIVOS GENERALES Y CONTENIDOS.....	40
5.3. METODOLOGÍA	41
5.4. SESIONES.....	43
5.4.1. SESIÓN 1. L1.....	44
5.4.2. SESIÓN 1. LE	45
5.4.3. SESIÓN 2. L1.....	46
5.4.4. SESIÓN 2. LE.....	47
5.4.5. SESIÓN 3. L1.....	47
5.4.6. SESIÓN 3. LE	48
5.4.7. SESIÓN 4. L1.....	48
5.4.8. SESIÓN 4. LE.....	49
5.4.9. SESIÓN 5. L1+LE	50
5.5. CRONOGRAMA	52
5.6. RECURSOS GENERALES Y ESPECÍFICOS.....	54
5.6.1. RECURSOS PERSONALES	54

5.6.2.	RECURSOS MATERIALES	54
5.6.3.	RECURSOS ORGANIZATIVOS	55
5.7.	PROPUESTA DE EVALUACIÓN.....	55
6.	<u>RESULTADOS.....</u>	58
6.1.	DISCUSIÓN DE LOS CUESTIONARIOS	59
7.	<u>CONCLUSIONES</u>	63
8.	<u>BIBLIOGRAFÍA</u>	66
8.1.	DOCUMENTACIÓN LEGISLATIVA.....	68
8.2.	SITIOGRAFÍA.....	69
9.	<u>ANEXOS.....</u>	70
9.1.	ANEXO I. RECURSOS MATERIALES	70
9.2.	ANEXO II. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	83
9.3.	ANEXO III. RESULTADOS.....	89

1. Resumen

La situación actual de globalización demanda un tipo de escuela que prepare a las generaciones futuras a través de enfoques plurilingües basados en la convivencia y coexistencia de varias lenguas, apostando por la expansión de la experiencia lingüística del individuo en el entorno educativo. De esta manera, nace el Tratamiento Integrado de Lenguas (TIL) en los programas docentes del sistema educativo, que ofrece oportunidades de aprendizaje actualmente a través de enfoques didácticos integradores como el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), para áreas no lingüísticas, o el Enfoque Plurilingüe Integrador (EPI), para áreas lingüísticas. Ambos son enfoques interdisciplinares, globalizadores y contextualizados que acentúan la reutilización de aprendizajes en varias lenguas para desarrollar la competencia común lingüística de todas ellas. En este proyecto de innovación se ha utilizado un enfoque contrastivo entre lenguas como herramienta educativa innovadora para el uso del TIL con el objetivo de mejorar el rendimiento lingüístico del alumnado sometido a estos enfoques. Partiendo de este contexto, nace un proyecto de innovación que apuesta por la didáctica de las lenguas vehiculares a través de metodologías activas colaborativas que promuevan la interdisciplinariedad, la comunicación y el interés en las aulas y sean un espejo de la realidad plurilingüe actual. Las estrategias que mejor se adaptan a nuestras pretensiones son el enfoque por tareas y el *co-teaching*, cuyo objetivo principal será suplir las carencias que manifiesta el Programa Bilingüe del centro aragonés de Enseñanza Pública Secundaria IES Valdespartera, en consonancia con las que manifiesta la revisión bibliográfica que se ha manejado para el Estado de la Cuestión de este trabajo.

Palabras clave: TIL, interdisciplinariedad, didáctica de lenguas, enfoque por tareas, *co-teaching*, Programa Bilingüe.

1.1. ABSTRACT

The current situation of globalization demands a type of school that prepares future generations through multilingual approaches based on the coexistence of several languages, as we bet on the expansion of the individual's linguistic experience in the educational environment. In this way, the Integrated Language Processing (ILP) was born in the educational programs of the Spanish educational system, which currently offers learning opportunities through integrative didactic approaches such as the Integrated

Learning of Contents and Foreign Languages (CLIL), for non-linguistic areas, or the Integrative Plurilingual Approach (EPI), for linguistic areas. Both are interdisciplinary, globalizing and contextualized approaches that emphasize the reuse of learning in several languages to develop the common linguistic competence of all of them. In this project, a contrastive approach between languages has been used as an innovative educational tool for the use of ILP with the aim of improving the linguistic competence of students. Starting from this context, an innovation project is born that is committed to the didactics of vehicular languages through collaborative active methodologies that promote interdisciplinarity, communication and interest in the classrooms and are a mirror of today's multilingual reality. The strategies that best suit our aims are the task-based approach and co-teaching, whose main objective will be to make up for the weaknesses manifested by the Bilingual Program of an Spanish Public Secondary School IES Valdespartera, in line with those expressed by the bibliographic review that has been handled for the State of the Question for this project.

Key words: ILP, interdisciplinarity, language didactics, task-based approach, co-teaching, Bilingual Program.

2. Introducción

El presente Trabajo Fin de Máster tiene como objetivo el diseño de un proyecto de innovación que pretende una mejora educativa en el Programa Bilingüe del IES Valdespartera de Zaragoza a través de la implementación del Tratamiento de Lenguas Integrado (TIL) para mejorar la competencia lingüística. La idea de este proyecto surge a raíz de la observación directa y experiencia en el aula sobre la situación del plurilingüismo en dos aulas bilingües en las que la autora del trabajo impartió enseñanza durante el periodo de prácticas docentes desarrollado en el Prácticum II del curso 2020-2021. Una observación directa que, posteriormente, se complementó con un cuestionario cuya muestra de estudio fue el alumnado de esas dos mismas aulas observadas, dos clases de nivel de 4º de ESO, 4ºB y 4ºD, ambas acogidas al Programa Bilingüe CILE 2, Currículum Integrado en Inglés, en el que cursan enseñanzas en inglés y que está originalmente dentro del convenio MECD-British Council, ahora regulado por la 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. Dicho Programa es cursado por la gran mayoría del alumnado del centro y supone un tercio de las horas lectivas. El estudio se ha llevado a cabo a través de una metodología cualitativa basada en técnicas de observación en el aula y de un cuestionario sobre la efectividad del Programa.

En primer lugar, a través de un método de observación llevado a cabo en estas aulas, comenzaron a detectarse problemas de cambio de código entre las lenguas vehiculares en parte del alumnado y fallos en algunas competencias de la lengua materna, sobre todo en la ortográfica y la léxica. A raíz de estas inestabilidades, surge la necesidad de hacer un estudio que se cuestione sobre la efectividad de este Programa y nos oriente hacia las necesidades educativas lingüísticas de nuestro alumnado. De esta forma, se diseñó un cuestionario anónimo de respuestas abiertas y dirigidas que nos ha permitido contrastar las deficiencias lingüísticas que encontramos en primera instancia. Los resultados que obtuvimos giran en torno a un público que se muestra más preocupado en general por la globalización y la necesidad de aprender una lengua extranjera para asegurar un éxito en su futuro laboral que por las necesidades lingüísticas que se le plantean durante el proceso. No obstante, en las preguntas que se cuestionan directamente por los contenidos curriculares que han aprendido –casi todos, pues debemos tener en cuenta que estudiamos un curso finalista de etapa–, parte del alumnado cree que no ha recibido los suficientes y, además, en cuanto a lo lingüístico, aseguran que a veces les cuesta expresarse en su lengua materna, al haberse visto sujetos a una inmersión de la lengua extranjera que no ha fomentado el desarrollo de la competencia lingüística por completo, sino que solamente ha incidido en el enfoque comunicativo. Por último, los resultados ponen de manifiesto una falta de formación lingüística y de motivación por parte del profesorado que no genera atracción al alumnado.

En torno a los problemas que hemos identificado hasta ahora se formula una necesidad educativa que replantea el sistema de enseñanza de lenguas actual y propone otro enfocado a través del TIL y la implementación en el aula de métodos colaborativos por parte de los profesionales de enseñanza. De ahí surge la necesidad de diseñar un proyecto educativo que actúe a través de esas metodologías activas colaborativas basadas en una innovadora estrategia de organización profesional, *co-teaching*, y la propuesta de un enfoque por tareas relacionadas entre sí en el aula. De esta manera, nuestro proyecto de innovación persigue la adquisición de la competencia plurilingüe en un alumnado que se ha mostrado insatisfecho con algunos aspectos que le han sido planteados sobre el Programa que está cursando.

Por otra parte, ha sido necesario llevar a cabo una labor de investigación bibliográfica para elaborar un estudio teórico sólido en el que se sustentan el resto de nuestras hipótesis, el cual pone en relieve un crecimiento exponencial que está experimentando el Programa Bilingüe a lo largo de los últimos años y las repercusiones que ello está ocasionado en la didáctica de las lenguas vehiculares. Varias son las razones que justifican las adaptaciones curriculares que llevan a cabo los centros en materia de la integración de una lengua extranjera (LE) en las aulas en asignaturas para transmitir conocimiento de asignaturas que hasta ahora solamente se impartían a través de la lengua materna (L1). Sin embargo, esta tarea de adaptación es más compleja de lo que se ha considerado, coincidiendo la crítica en una necesaria revisión sobre el tema, así como en dar cuenta de los puntos débiles que no funcionan al ponerse en marcha estas propuestas en la realidad educativa de los centros.

El Marco Común de Referencia de las Lenguas (MCER) es una de las fuentes recurrentes por las que apuesta la revisión bibliográfica para justificar las ventajas que tiene explotar la competencia lingüística con fines didácticos y comunicativos en las aulas, por lo que en este trabajo se ha adoptado el planteamiento integrador que gira en torno a los principios esenciales que aborda el MCER para la diversificación lingüística en el contexto educativo. Asimismo, se atienden las propuestas y programas curriculares que surgen en torno al Tratamiento Integrado de Lenguas (TIL), que consiste en el estudio conjunto de las lenguas del currículo, abordando conjuntamente parámetros de la enseñanza y aprendizaje comunes entre las lenguas para trabajar la competencia lingüística, y no cada lengua por individual, como se viene haciendo en el sistema hasta el momento. Este tratamiento integrador se está llevando a cabo a través de enfoques plurilingües interdisciplinarios, globalizadores y contextualizados que cada vez son más recurrentes en la enseñanza plurilingüe de contenidos no lingüísticos, tales como el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) y contenidos puramente lingüísticos, como el Enfoque Plurilingüe Integrador (EPI). La revisión bibliográfica ofrece un amplio abanico de propuestas reales que han puesto en práctica el enfoque AICLE, de forma que resulta fácil sacar conclusiones a través de un enfoque contrastivo entre algunas de estas propuestas, mientras que el EPI es puramente lingüístico y apenas se ha trabajado en áreas no lingüísticas. En particular, la revisión bibliográfica nos permite revelar una opinión generalizada en torno a la enseñanza de lenguas en los programas plurilingües, y, más concretamente, lo que viene a reflejar es la

carencia en una didáctica de las lenguas de calidad que resuelva los problemas que presentan los enfoques integradores.

El éxito de la educación bilingüe y plurilingüe no debería obedecer solamente a la transmisión de algunas destrezas de la lengua vehicular extranjera (LE), que algunos profesionales califican como “suficientes” para la comprensión de su asignatura (como la enseñanza de léxico específico), mientras se dejan de lado estrategias lingüísticas de absoluta importancia para asegurar un buen dominio de lengua vehicular en nuestro alumnado. Desde este proyecto se pretende impulsar la enseñanza de todas las estrategias lingüísticas que fomenten la comunicación, comprensión y expresión en la totalidad de las destrezas lingüísticas, tanto de la L1 como de la LE, facilitando la transversalidad de las lenguas y asegurando un dominio eficaz de todas ellas en cada uno de sus aspectos.

Localizada la mejora educativa que pretendemos, hemos elegido un contexto de proyecto concreto para diseñar una propuesta que se adecúe a las necesidades que plantea el Programa Bilingüe de nuestro centro con el objetivo de atender las sugerencias que nos ha planteado el alumnado que está inmerso en dicho programa. Posteriormente, al unir las necesidades del estudio teórico y el estudio de caso, nace un proyecto de innovación que apuesta por la didáctica integrada de las lenguas vehiculares (L1 + LE) a través de metodologías activas colaborativas que promueven la interdisciplinariedad, la comunicación y el interés en el aula. A través del TIL se pretende orientar la enseñanza de lenguas hacia el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística, facilitándose mediante la relación que las lenguas mantienen entre sí. Las estrategias que mejor se adaptan a nuestras pretensiones son, como se justificará en los próximos apartados, el enfoque por tareas y el *co-teaching*, cuyo objetivo principal será suplir las carencias que sufre el Programa Bilingüe del IES Valdespartera para ofrecerle al alumnado una enseñanza lingüística de calidad.

3. Estado de la cuestión

Para organizar la información extraída de la revisión bibliográfica proponemos una dosificación de la misma estructurada en los subapartados que se exponen a continuación.

3.1. Bilingüismo y plurilingüismo en las aulas

Cada vez son más numerosos los programas educativos que introducen el bilingüismo y el plurilingüismo en sus propuestas de enseñanza. Algunos autores como Signoret Dorcasberro (2003) ya divisaban la implantación del bilingüismo (y plurilingüismo) en el sistema educativo como norma futura en los países europeos, donde se pretende integrar la enseñanza de una segunda lengua junto a la lengua materna en las aulas, gracias a una metodología de inmersión lingüística:

un tipo de enseñanza en la cual los alumnos de un grupo etnolingüístico mayoritario reciben parte de su formación mediante una segunda lengua y parte mediante su primera lengua, la lengua de la mayoría de la población. Normalmente, las asignaturas comunes tales como matemáticas, ciencias, e historia general se enseñan mediante la segunda lengua. Según el tipo de programa, en distintos momentos se introduce la primera lengua en la enseñanza de asignaturas, pero en ningún tipo de programa se emplean ambas lenguas para enseñar una misma asignatura durante el mismo año académico (Holobow, 1996, cit. Signoret Dorcasberro, 2003, p. 28).

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) dedica un capítulo a la diversificación lingüística en el currículo que comienza definiendo la competencia plurilingüe y pluricultural como

la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina con distinto grado varias lenguas y posee experiencia de varias culturas. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar. (MCER, 2002. Cap. 8, p. 167).

El enfoque propuesto trata de presentar el aprendizaje de lenguas extranjeras como producto de una suma entre la competencia de comunicarse en la lengua materna y la competencia de comunicarse en una segunda, ambas al mismo nivel, como producto de una educación lingüística de calidad:

Competencia comunicativa en L1 + competencia comunicativa LE (al mismo nivel)
= educación lingüística de calidad

Para lograr una educación lingüística de calidad, el MCER afirma que la competencia plurilingüe y pluricultural debe tender a (1) alejarse de la dicotomía entre L1/LE, haciendo más hincapié en el plurilingüismo, del cual el bilingüismo es solo un caso particular; así como (2) considerar que el individuo tiene una competencia plurilingüe y pluricultural que incluye el conjunto de conocimientos de las lenguas que conoce y maneja.

Por otra parte, es interesante el debate que plantea para el diseño curricular en un marco de diversificación que orienta en torno a tres principios fundamentales:

1. El primero gira en torno a la concordancia que se ha de establecer entre el currículo y el objetivo de fomentar el plurilingüismo y la diversidad lingüística. Se propone que la enseñanza y aprendizaje de lenguas se consideren en relación con la provisión de la enseñanza de otras lenguas en el sistema educativo, esto es, se tenga en cuenta la didáctica de los rasgos comunes que presentan todas las lenguas entre sí, a medida que se trabaja la variedad de destrezas lingüísticas del alumnado.
2. El segundo propone considerar el grado de coste-eficacia del sistema al implantar este modelo de diversificación. Esto implica evitar repeticiones innecesarias y fomentar la economía en la transferencia de destrezas lingüísticas.
3. El tercero afirma que las medidas que se lleven a cabo en la organización de los currículos de cada lengua no deberían considerarse de forma aislada, sino que deberían atenderse de forma general:

Debe tenerse en cuenta el papel que cumplen estas consideraciones y medidas en la educación lingüística en general, ya que los conocimientos lingüísticos (*savoir*), las destrezas lingüísticas (*savoir-faire*) y la capacidad de aprender (*savoir-apprendre*) no sólo desempeñan un papel específico en una lengua dada, sino también un papel transversal o transferible entre las lenguas. (MCER, 2002. Cap. 8, p. 168).

En lo que respecta a la diversidad lingüística y en consonancia con lo anterior, las exigencias hacia el sistema educativo giran en torno a la situación actual de globalización en nuestras sociedades y la crítica coincide en que actualmente se demanda un tipo de escuela que prepare a las generaciones futuras para la inmediata integración en un mundo globalizado y especializado en diferentes campos del saber. En el centro de estos reclamos, y respaldados por los preceptos que recoge el Consejo de Europa (2002) en el MCER, Ruiz-Bikandi y Camps (2007) hacen eco de la demanda cada vez mayor de enseñar varios idiomas y de desarrollar los contenidos curriculares a través de más de una lengua. Surgen de esta idea los centros bilingües o plurilingües, en los que hay dos o más lenguas vehiculares que conviven en la enseñanza de conceptos y *coexisten* como lenguas de comunicación, enseñanza, aprendizaje y cultura (Caballero y Fernández, 2011).

El MCER recogía en su introducción la necesidad de un planteamiento integrador de las lenguas poniendo en relieve el enfoque plurilingüe y apostando por la expansión de la experiencia lingüística de un individuo. Además, considera necesario el desarrollo en sus hablantes de una competencia comunicativa a la que contribuyan todos los conocimientos y experiencias lingüísticas que poseen, en los que las lenguas se relacionan e interactúan entre sí.

Para cubrir esta necesidad en el sistema educativo, surge el Tratamiento Integrado de Lenguas (TIL) en los programas docentes del sistema educativo, el cual tiene como objetivo diseñar propuestas y programas curriculares que involucren a todos los agentes responsables de la enseñanza en el uso de dos o más lenguas en un contexto escolar de enseñanza plurilingüe. Santisteban, Zuloaga et al. (2021) afirman que el reto metodológico de este enfoque didáctico consiste en la transferencia de conocimientos entre las lenguas con el objetivo de potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. En la misma línea se encuentran Ruiz Pérez, Apraiz et al. (2011) reafirmando la importancia de esta metodología para la transferencia de aprendizajes entre lenguas y la programación simultánea de aprendizajes lingüísticos y no lingüísticos. Estos últimos autores, además, recuerdan que la presencia de las TIL en el mundo educativo no solo es objeto de innovación, sino que viene estando recogida desde que se puso en marcha la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) en la que se expresó en las comunidades bilingües la necesidad de realizar un TIL de las lenguas cooficiales. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, la LOMCE, de 2013, aunque actualmente derogada, ha heredado los enfoques de sus predecesoras, añadiendo la importancia de formar a ciudadanos plurilingües que dominen sus lenguas maternas y, al menos, una lengua extranjera.

Al trabajar y poner de manifiesto todos los mecanismos y estrategias que rigen la comunicación, el trabajo didáctico se centra en los aspectos que comparten todas las lenguas vehiculares empleadas a favor de la transmisión de conocimiento, como herramientas de comunicación y representación que son Ruiz Pérez, Apraiz et al. (2011) afirman que la presencia de las TIL en el mundo educativo se ha visto reforzada por la extensión de la enseñanza bilingüe y plurilingüe y, para asegurar su eficacia, comentan que precisa el aprovechamiento del caudal lingüístico del alumnado en todas las lenguas que disponga.

3.2. Enfoques plurilingües que apuestan por el TIL

Dicho lo cual, son varios los autores que estudian la operatividad del modelo de colaboración entre las áreas lingüísticas y no lingüísticas en la enseñanza bilingüe y que defienden la idea de que el aprendizaje no puede ser considerado aisladamente desde cada lengua, sino que se debe llevar a cabo una planificación global en función de los contextos escolares y sociales, así como las características del alumnado.

Uno de los enfoques plurilingües más recurrentes hasta el momento –y, por ende, con mayor bibliografía al respecto– en la educación bilingüe y plurilingüe, al menos en España, es la diversidad de formatos y prácticas de programas de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), afirman Martínez, Maya et al. (2019). Las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen en estas prácticas responden a una demanda social que únicamente persigue el éxito comunicativo en contextos de movilidad internacional y que tiene que ver con la globalización del mundo y la enseñanza actual. Estos enfoques se limitan a la didáctica de la lengua simplemente como herramienta de comunicación; es decir, pretenden fomentar únicamente la competencia comunicativa de la lengua, ya que conciben la didáctica de los recursos lingüísticos como un trámite para la comprensión de los contenidos curriculares no lingüísticos.

Para la elaboración de nuestro estado de la cuestión se han tenido en cuenta experiencias en el aula que responden al AICLE en diferentes contextos educativos, atendiendo, con especial interés, a aquellas que se han implementado en centros bilingües aragoneses, recogidos por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza (2013).

Entre estos estudios, destaca el de Ibáñez (2013), que se encarga de elaborar un análisis de la realidad de un centro bilingüe en Zaragoza en su adaptación a la propuesta europea AICLE. En su trabajo afirma que la enseñanza de un contenido curricular en una segunda lengua va mucho más allá de la traducción de ese contenido de una lengua a otra y del desarrollo de la competencia comunicativa de la lengua como herramienta para comprender los contenidos curriculares no lingüísticos, sino que parte desde una perspectiva transversal que necesita un enfoque pedagógico interdisciplinar, globalizador y contextualizado. Acentúa la reutilización de aprendizajes en otras lenguas para desarrollar la competencia lingüística en común de todas ellas. Es interesante el giro metodológico que propone para la impartición de la LE vehicular en aras de promover la adquisición de una competencia basada en la comunicación y en un enfoque

constructivista que promueva la interacción y priorice el código oral en sus primeros niveles, para ir incrementando, progresivamente, la comprensión y expresión escrita.

En su trabajo, Ibáñez (2013) nos detalla en concreto tres pasos que se llevaron a cabo para la *misión* que se le planteó al equipo de su centro en la adaptación de los contenidos curriculares a un modelo AICLE, y que califica como *difícil*:

- A. Preparación de materiales curriculares impartidos en LE con gran inmediatez.
- B. Elaboración de los materiales, seleccionando los contenidos curriculares y adaptándolos al nivel lingüístico del alumnado. Esto es: “qué contenidos queremos transmitir, cómo lo vamos a hacer, qué actividades programaremos para facilitar y reforzar los aprendizajes, (...) qué proyectos interdisciplinares podemos programar, etc.” (p. 14).
- C. Búsqueda exhaustiva en la red de recursos que pudieran resultar útiles con el fin de reforzar, ampliar conocimientos, fomentar el autoaprendizaje, la autonomía y el *feedback* sobre los contenidos tratados en clase.

Estas tareas son para Ibáñez (2013) tareas facilitadoras para la implementación de un enfoque lingüístico integrador, globalizador y contextualizado de calidad que ponen de manifiesto el esfuerzo organizativo y personal al que ha de someterse el sistema para asegurar el éxito en aulas bilingües y que no se están llevando a cabo hasta ahora en la mayoría de centros de Aragón.

No obstante, a continuación se llevará a cabo un análisis sobre los puntos positivos que sostienen algunos estudios de programas bilingües o plurilingües que implementan el TIL en la escuela de hoy en día, en contraste con aquellos negativos que presentan otros estudios que desestabilizan la educación plurilingüe actual, más concretamente aquellos que se fundamentan a través del enfoque AICLE y que no están asegurando una implementación por completo del TIL. Este estudio contrastivo nos interesa en la medida en que tiene que ver con que el Programa Bilingüe al que sometemos a estudio este proyecto de innovación se basa en un enfoque AICLE y nuestro objetivo se plantea por qué está dejando de lado tareas capacitadoras de contenido lingüístico para incidir, en mayor medida, solamente en la competencia léxica y comunicativa de la LE en nuestro alumnado.

Por otro lado, y antes de empezar con un análisis exhaustivo de propuestas AICLE, queremos recalcar que, a diferencia de lo que hemos contemplado hasta ahora, otros centros, en lugar de focalizar la atención únicamente en el vocabulario específico de los contenidos curriculares no lingüísticos, comienzan a apostar por una enseñanza plurilingüe desde el Enfoque Plurilingüe Integrador (EPI), tal y como recogen Mallol y Alsina (2017) en su trabajo, y en el que hacen especial hincapié en el cambio de terminología y concepto que estamos manejando hasta ahora. En este último enfoque, los autores, en lugar de AICLE hablan del Tratamiento Integrado de Lenguas y Contenido (TILC), dando un mayor peso a través de esta terminología al aprendizaje conjunto de lenguas y contenidos en otras áreas no lingüísticas que engloba el EPI. Este, a su vez, es un enfoque integrador puramente lingüístico que promueve el uso y estudio no solo de las lenguas extranjeras, sino que también hace un llamamiento al interés y comprensión de la L1, es decir, establece un vínculo lingüístico entre todas las lenguas vehiculares.

El marco contextual del centro educativo donde se aplicó este enfoque TILC atendía a un entorno lingüístico plurilingüe en el que se pusieron en común la L1 (Castellano), con la L2 (Catalán) y dos LE (Inglés y Francés). A través de diferentes proyectos multidisciplinares, el centro desarrolló el TIL en L1, L2 y ambas LE (LE1 y LE2), así como la mediación equitativa entre L1 y L2, a la vez que colaboraba con materias de las áreas no lingüísticas, impulsando el trabajo cooperativo entre los alumnos y profesores.

La TIL se programó en las clases de diferentes materias lingüísticas y se segmentó en varias fases para dar una continuidad al proceso didáctico. De esta manera, se comenzaron a impartir las materias en L1 y se continuaron dichas clases en L2. Seguidamente, se introdujo la materia de Inglés (LE1) y, por último, la de Francés (LE2). Los alumnos trabajaron las lenguas por proyectos a la vez que otras materias se veían implicadas directa o indirectamente en el proyecto global, pero, aseguran, dedicaron la mayor parte de sus esfuerzos a poner en común las áreas lingüísticas; por ello, han denominado el éxito de la integración de lenguas y contenidos no lingüísticos como TILC, para diferenciarlo de otros enfoques que no hacen especial hincapié en la integración lingüística, como revisaremos más adelante.

Los pilares sobre los que se sostuvo el TILC en el proyecto de Mallol y Alsina (2017) fueron los siguientes:

- “La interdependencia y la transversalidad entre materias lingüísticas”;
- “La responsabilidad individual y grupal tanto de los profesores como de los alumnos”;
- “La interacción entre agentes participantes”;
- “El *translanguaging* como estrategia para incidir en la correlación entre aprendizajes”;
- “Y la motivación de todos los agentes implicados”. (p. 48)

A lo largo del tratamiento de los proyectos que se fundamentaron en torno a estos pilares, los resultados ponen de manifiesto que la relación entre áreas lingüísticas y no lingüísticas debe ser constante y debe implicar directamente a todos los profesionales del currículo. Además, declaran que un temor por parte del alumnado a confundir las lenguas implicadas en su proceso de enseñanza-aprendizaje se vio erradicado tras la puesta en práctica de ese proyecto:

Aunque a algunos estudiantes les resultaba aburrido y repetitivo estudiar una tipología textual en todas las áreas lingüísticas, a la mayoría les motivaba aprender y sobre todo practicar lenguas de forma interconectada, y su temor inicial de confundir las lenguas que participaban en el proyecto se fue desvaneciendo. (Mallol y Alsina, 2017, p. 50)

Más adelante se tratará de justificar nuestra preferencia por este tipo de métodos integradores que defienden la puesta en común de todas las lenguas que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, junto al resto de contenidos curriculares desde un enfoque plurilingüe integrador, sin dejarse de trabajar ninguna competencia por el camino, en materia de una contribución a la efectividad de la didáctica de las lenguas.

3.3. Factores positivos del enfoque plurilingüe

Encontramos los factores positivos en la observación y comparación del alumnado sometido a enfoques plurilingües en su educación, en contraposición del que cursa una educación monolingüe. En este sentido, Guasch (2007) habla de tres factores fundamentales que justifican la necesidad de replantear el tratamiento de las lenguas en la escuela, además de la formación del profesorado que ha de impartirlas: el *factor sociolingüístico*, el *factor tecnológico* (bastante desactualizado) y el *factor*

psicolingüístico. En el primero de los factores pone de manifiesto no solo la creciente heterogeneidad lingüística en nuestras aulas debido al crecimiento de alumnado inmigrante en los últimos años, sino también la consolidación de las demás lenguas oficiales en España y un cambio de expectativas con respecto al conocimiento de idiomas que se ha producido en nuestro país, principalmente debido a factores de globalización económica y cultural que conforman la creencia de que el dominio de la lengua extranjera inglesa es imprescindible en nuestros días. El factor psicolingüístico que ofrece el autor es interesante en cuanto a que el aprendizaje se fundamenta en las interacciones de todos los miembros de una comunidad, en nuestro caso, la comunidad educativa (estudiantes y enseñantes), y en que hay una conciencia creciente de las características específicas del conocimiento lingüístico de los multilingües. Es decir, Guasch (2007, p. 141) incide en una interrelación de los conocimientos lingüísticos de los usuarios que hacen uso de más de una lengua y presenta tres premisas para consolidar su tesis con respecto a los hablantes plurilingües:

- I. Poseen un conocimiento lingüístico más amplio respecto a los monolingües.
- II. Comparten una transversalidad en los conocimientos lingüísticos desarrollados a partir de una de las lenguas a favor del uso de las demás.
- III. Cuentan con una conexión entre los conocimientos lingüísticos de cada una de las lenguas que conocen.

Bialystok y Ryan (1985), y Bialystok (1986, 1988) predicen y comprueban que el bilingüismo favorece las habilidades de control sobre el uso lingüístico en la medida que las necesidades de diferenciar el uso de dos códigos en contextos diferentes conducen a la mejora de la capacidad de control de la resolución de los problemas de uso lingüístico. Estos autores observan, en situaciones experimentales, que los monolingües son más sensibles a los errores gramaticales (conocimiento analítico de la lengua) y los bilingües son más sensibles a la coherencia semántica (el control de la coherencia de la información). Pero constatan, además, que los bilingües bilingües, es decir, los que tienen conocimientos de lengua escrita en las dos lenguas, muestran tener, también, un conocimiento analítico superior al de los monolingües. (Guasch, 2007, p. 141).

Ruiz Pérez, Apraiz et al. (2011) también se acogen a la idea que desarrolla la psicolingüística de que todas las lenguas se adquieren en interacción con las demás a través de un proceso de negociación de los significados y a partir de la utilización de estrategias de adquisición y aprendizaje similares entre todas ellas. Así, el hablante plurilingüe aplicaría las estrategias que ha desarrollado en su primera lengua en el

aprendizaje posterior que llevara a cabo de otras. Este conjunto de novedades hacen que nos replanteemos la visión del plurilingüismo en las aulas.

3.4. Factores negativos del enfoque plurilingüe AICLE

La mayoría de experiencias educativas sobre la implementación de prácticas AICLE localizadas para la recogida de datos destinada a la realización de este Estado de la Cuestión conciben el TIL en un sentido restringido como la enseñanza integrada de las lenguas en relación con los contenidos curriculares de otras áreas no lingüísticas. Es por ello que se han encontrado algunas carencias en el modelo actual implementado en la mayoría de centros, ya que estas áreas se centran en fomentar con mayor magnitud el enfoque comunicativo, que es el que interesa dominar para asegurar la comprensión de estos contenidos no lingüísticos, dejando de lado las demás destrezas lingüísticas que aseguran una enseñanza bilingüe y plurilingüe de calidad.

Remitiendo a los *Principios y aspectos básicos de AICLE/CLIL* que propone Pérez Torres (2019)¹, vemos cómo la enseñanza de la materia no lingüística es el eje sobre el que gira la lengua, que parece que es la que tiene que adaptarse al contenido no lingüístico, y no al revés:

1. “La lengua se usa para aprender contenido del área pero también hay que aprender la lengua como objeto de comprender y comunicar”. Afirma que el uso de la lengua es significativo, pues no es el objeto único del aprendizaje.
2. “La materia que se estudia es la que determina el tipo de lenguaje que se necesita aprender”. Entonces, tanto el vocabulario específico como las estructuras lingüísticas o los tipos de discurso vendrán determinados por cada materia en cuestión.
3. “La fluidez es más importante que la precisión gramatical y lingüística en general”. Aunque remarca la importancia de prestar atención a la forma lingüística, ya que afecta directamente a la comprensión y producción del contenido de materia.

¹ Al tratarse de una *Website*, no aparece numeración en las citas de la autora porque su trabajo carece de páginas.

Uno de los grandes problemas de estos enfoques que aparece reflejado en la premisa número 3 radica en la concepción de la lengua únicamente como instrumento o vehículo de transmisión de los conocimientos que se imparten en áreas no lingüísticas. Por ello, el enfoque comunicativo es lo “más importante” según el enfoque AICLE para impartir contenidos curriculares. “La precisión gramatical y lingüística en general” son destrezas a las que el enfoque AICLE resta importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado en un contexto plurilingüe y esta carencia en el tratamiento de las lenguas es lo que hace que el sistema bilingüe o plurilingüe al que se aspira cojee por varios motivos, derivados del estudio de los preceptos anteriores: (1) la lengua solamente se concibe como un mero transmisor de contenidos, y no como un contenido per se; (2) los contenidos lingüísticos abordados son incompletos, ya que no se imparte en todas sus formas lingüísticas, sino en las que cada materia considera oportunas; (3) Solamente interesa la destreza oral, restando importancia al resto de destrezas que determinan los pilares de una lengua.

Sin embargo, encontramos trabajos interesantes como el de Catalán, Catany et al. (2014) que contemplan experiencias educativas integradoras en el aprendizaje de las ciencias en la ESO a través del AICLE y encontramos, precisamente, que estos autores afirman que el lenguaje ocupa una posición clave en el aprendizaje de las ciencias, entre los que destacan aprender a leer y escribir textos en ciencias, así como aprender a hablar y algunos recursos del lenguaje científico:

[...] justament perquè l'ensenyament i aprenentatge té una relació dialogant a la qual el llenguatge verbal, oral o escrit, és l'instrument d'ensenyament i aprenentatge més utilitzat, estam d'acord amb Michael Stubbs (1984) en què “tot professor és professor de llengua” i que “tota lliçó és una lliçó de llengua. (Catalán, Catany et. al., 2014, p. 13).

En otras palabras, para gran parte de la crítica es imprescindible garantizar un dominio completo de las lenguas vehiculares, esto es, garantizar un enfoque plurilingüe integrador, tal y como plantea el MCER, en materia del desarrollo de una competencia lingüística óptima que asegure la consolidación de los conocimientos de la asignatura impartida por medio del AICLE.

En nuestra investigación de propuestas reales de AICLE, no podría faltar la consulta de trabajos en contextos educativos aragoneses, ya que nos interesa su perspectiva plurilingüe en relación con el proyecto de innovación que vamos a llevar a cabo en uno de sus centros. No nos hemos interesado tanto en atender al nivel educativo

en el que se encuentra el alumnado que se ha sometido a estudio, sino más bien a reflexionar sobre el funcionamiento del enfoque comunicativo plurilingüe utilizado en los centros, todos ellos, en común, apostando por el AICLE. Ortiz Enciso (2013) acentúa un rápido desarrollo de los programas de enseñanza bilingüe en los últimos años y su trabajo nos interesa en tanto y cuanto comparte Programa Bilingüe con el centro para el que se ha diseñado nuestro proyecto de innovación:

El convenio firmado en 1996 por el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council posibilitó la creación de un currículum integrado inglés/español en centros de enseñanza públicos españoles. Este proyecto permite proporcionar una educación bilingüe y bicultural a niños desde los 3 años, bajo una premisa: el aprendizaje *a través del* inglés en lugar del aprendizaje *de* inglés.

Este cambio de actitud en el aula que introduce el aprendizaje de contenidos a través de una lengua extranjera, implica el uso de una metodología [...] tal y como recoge el diseño curricular editado por el M.E.C/British Council [...]. (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, cit. en Ortiz Enciso, 2013, p. 65).

Otros trabajos que se salen de la línea de investigación aragonesa, pero que destacan por su originalidad e innovación en el enfoque AICLE tienen que ver con las propuestas de Sempere Pla (2020) de gamificación en el aula y el estudio de caso de Villalba (2019). El primero de ellos trabaja el enfoque comunicativo y la motivación en el aula a través de una propuesta lúdica de AICLE, cuyos objetivos asegura haber logrado a través del desarrollo de competencias clave del currículo en ciencia y tecnología, pero no menciona nada en materia del área lingüística y menos atiende a las habilidades lingüísticas que ha de alcanzar el alumnado, ya que simplemente se limita a citarlas.

Por su parte, de Villalba (2019) nos interesa recoger expresamente la opinión que le merecen los contenidos lingüísticos en el enfoque AICLE, los cuales afirma que deberían ser impartidos únicamente por los especialistas en lengua extranjera:

los hábitos de aprendizaje del idioma inglés en otras áreas no lingüísticas [...] muestran que menos del 50% del alumnado redacta textos en lengua inglesa especializados en otras áreas no lingüísticas, tales como la Geografía, Biología, etc. El motivo de esto radica en que, por parte del docente de Geografía, existe el hábito de impartir contenidos de la materia y, por tanto, no enseñar a redactar en lengua inglesa utilizando vocabulario especializado en Geografía. Además, normalmente se supone que la tarea de enseñar a redactar en lengua inglesa es obligación del docente especialista en inglés, y no del profesor especializado en Geografía. (Villalba, 2019, p. 61).

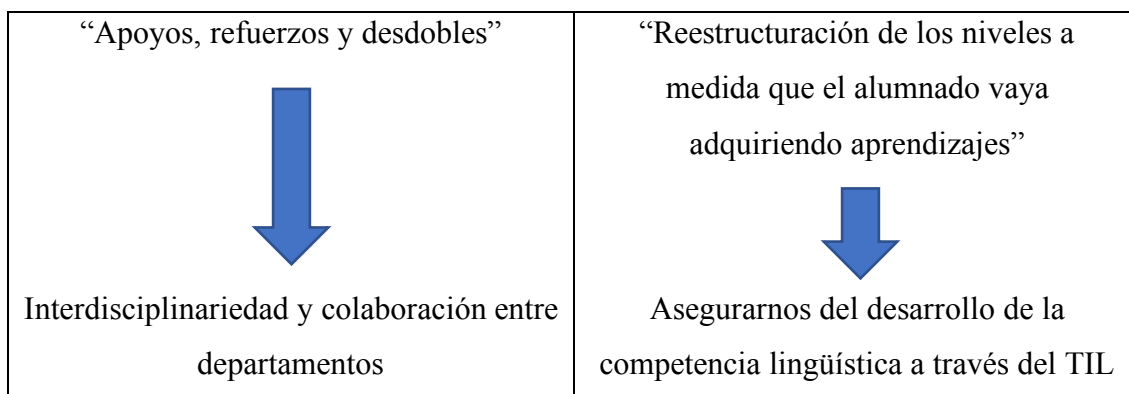
Opiniones como las anteriores y actos derivados de una didáctica de lenguas pobre e insuficiente en el enfoque AICLE son algunas de las inestabilidades que presentan los

programa bilingües y plurilingües cuya implementación crece de forma exponencial en nuestro país, pero sin trabajar en una competencia lingüística unificada y establecer puentes entre ambas lenguas vehiculares. En este Estado de la Cuestión se pretende dar cuenta de aquellas inestabilidades que aborda el TIL en el sistema educativo actual, por lo que, recapitulando entre todas las prácticas reales que se han consultado, uno de los mayores problemas a los que se enfrenta el sistema es esa falta de interés por lo lingüístico que hemos encontrado entre las opiniones de la crítica. Para detectar otros problemas de diversa índole en los contextos educativos plurilingües, remitimos a las reflexiones de Ibáñez (2013), quien recalca la importancia de realizar valoraciones anuales del respectivo programa bilingüe que aborde el centro. Entre esos problemas, en la siguiente lista se reformulan los que la autora ha percibido en su centro, pero que, de alguna forma, podemos considerar bastante generalizados, en consonancia con lo anteriormente analizado:

- Un grado de madurez cognitiva diferente en la L1 y la LE por parte del alumnado.
- La imposibilidad de avanzar con la misma rapidez en contenidos impartidos en LE con respecto al tiempo que se dedican en L1, por lo que resulta deseable agrupar unidades en función de afinidades temáticas.
- Algunos contenidos tienen que impartirse en L1, dado que su traducción a la LE carece de sentido.
- Las dificultades que presenta el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ACNEES) en L1 se ven aumentadas, por consiguiente, en la LE.

3.5. Soluciones para asegurar el éxito en el enfoque plurilingüe

En este apartado hemos recogido algunas soluciones para paliar los problemas que se han ido encontrando a lo largo de nuestro análisis sobre enfoques plurilingües inestables, como el AICLE. Por un lado, Ibáñez (2013) propone como prioridad la necesidad de establecer un sistema facilitador de la integración de nuevos alumnos en el programa bilingüe de su centro, en cualquier curso, y ya, a partir de ahí, fomentar las siguientes propuestas que expone la autora y que hemos recogido en el encabezado de la siguiente tabla, las cuales se han relacionado con otras que se han ha sido mencionadas anteriormente y que son de nuestro interés (las cuales se suceden debajo de las flechas, en la parte inferior de la tabla):



Las premisas de debajo se han extraído del estudio llevado a cabo por Mallol y Alsina (2017) y su estudio sobre un enfoque plurilingüe integrador (EPI) de las lenguas de carácter más general. Siguiendo la línea de posibles soluciones para afrontar la problemática lingüística que se ha localizado en el enfoque AICLE, encontramos esta propuesta en la que el EPI sustituye la visión generalizada de la lengua como herramienta de comunicación que proponen enfoques como el AICLE por el TILC, que tal y como expresábamos en los apartados anteriores, entiende la integración como implicación de todas las áreas del conocimiento, lingüísticas y no lingüísticas; esto es, no repartía la mayoría o totalidad del peso de los contenidos curriculares al área no lingüística y que concede un peso importante al área lingüística, además de asegurar la suma de todos los agentes, sus lenguas y respectivas culturas en el tratamiento de los contenidos curriculares.

3.6. Problemática en la formación de los profesionales

Mallol y Alsina (2017) citan a Pascual Granell (2006) y su visión del TIL como el resultado de la confluencia de tres procesos: unificación de criterios en cuanto a las lenguas sobre su adquisición-aprendizaje y su enseñanza; diversificación de tratamientos según las lenguas y los aprendices; y organización de la actuación coordinada en las diferentes lenguas del currículo, para que la adquisición de la competencia plurilingüe sea más rápida, eficaz y económica. En el primer punto, parte de la idea de que, a pesar de que las lenguas que se aprenden y el profesorado que las enseña pueden ser diferentes, cada alumno es único y, por tanto, debería recibir una enseñanza que le permitiera aplicar de manera estratégica las capacidades cognitivas, habilidades y destrezas comunes y requeridas en la adquisición de cualquiera de las lenguas que aprende y de que todo el profesorado de lenguas debería partir de un consenso sobre qué son las lenguas, cómo se

adquieren y cómo se aprenden, así como qué modelo metalingüístico debería utilizarse para enseñarlas. El segundo punto atiende a apostar por tratamientos personalizados para cada situación educativa, por lo que también incide directamente la labor del profesorado y el tercero, por su parte, hace hincapié en una organización coherente por parte de los docentes de lenguas para asegurar la competencia plurilingüe en el aula; solo así, a través de una actuación eficiente por parte del profesorado lograremos adaptar el TIL a las aulas.

Muchos de los estudios cotejados coinciden en que uno de los problemas de la enseñanza bilingüe o plurilingüe radica en una falta de preparación por parte del profesorado. García (2019) asegura que este problema se está erradicando y que se están tomando medidas al respecto, tanto autoformativas como por parte del sistema:

Los llamados profesores de áreas no lingüísticas (ANL) se están formando de manera diaria, bien a través de cursos presenciales organizados por las administraciones respectivas, bien inscribiéndose en cursos online, y mediante la inmersión lingüística, tanto en territorio nacional con nativos, como fuera de nuestras fronteras. Así pues, la preparación del profesorado es cada vez mejor y de mayor calidad para afrontar los programas de sección bilingüe que se intentan implantar en nuestra educación. (García, 2019, p. 88).

Ruiz-Bikandi y Camps (2007), por otro lado, hacen una clasificación de orientaciones para barajar una reforma en las opciones formativas del profesorado de cara al éxito en los enfoques plurilingües que se propongan en futuros contextos educativos. Estas opciones de formación se relacionan con concepciones educativas, psicológicas y filosóficas, ofreciendo una interrelación entre las mismas y el análisis de las conductas del docente y las concepciones sobre la enseñanza basadas en la reflexión teórica.

Asimismo, Santisteban, Zuloaga et al. (2021) dedican un apartado de su trabajo a plasmar las percepciones y actitudes del profesorado ante la implementación de enfoques multilingües². Para ellos, es importante hacer un seguimiento en la implementación y hacer hincapié en su posterior valoración y evaluación de estas implementaciones para que los docentes puedan tomar decisiones futuras de mejora en futuras situaciones educativas que tengan lugar en el aula. Esas decisiones tendrán que ver con la modificación o incluso rechazo de enfoques que no funcionen tras su previa aplicación

² En la introducción de su trabajo, estos autores justifican la utilización del término “multilingüe” en su estudio para calificar contextos en los que se utilizan varias lenguas (en la Comunidad Autónoma del País Vasco conviven dos lenguas cooficiales (L1 y L2) en los centros de educación), en contraposición a “plurilingüe”, utilizado a lo largo de nuestro trabajo, que simplemente designa al hablante de dos o más lenguas, en un contexto determinado, en nuestro caso, educativo.

en el aula, en línea con lo que proponemos en este trabajo. Citando a Arocena, Ceroz et al (2015), los autores señalan diversos factores que pueden influir en las creencias u observaciones que el profesorado ha de tener en cuenta a la hora de diseñar, implementar y valorar: las experiencias de aprendizaje anteriores, las prácticas en el aula, los materiales utilizados, el estatus que se otorga a cada idioma y/o la motivación hacia las lenguas por parte de los hablantes. Estos autores no tardan en poner de manifiesto que las lenguas vehiculares siguen enseñándose por separado y en remarcar la importancia de aplicar un enfoque integrado de lenguas que aúne las destrezas de cada una para fomentar la competencia lingüística en materia de educación. Esta carencia de la que nos hablan demuestra, una vez más, que las lenguas todavía no son entendidas como un todo, “como un sistema dinámico en el que todas están conectadas en el cerebro” (cit. Bialystok (2001), en Santisteban, Zuloaga et al., 2021, p. 6).

Otro problema al que asocian parte del rechazo de estos enfoques es el tiempo que ha de dedicarse a la coordinación de materiales y recursos para maximizar la transferencia de conocimientos de una lengua a otra. Esta transferencia se logra gracias a un trabajo bien coordinado entre los diferentes profesionales, otro de los factores más interesantes para nuestro trabajo. Por tanto y para lograr el cumplimiento de los ítems anteriores, una de las medidas que proponen los autores es que los docentes reciban la formación específica oportuna y necesaria para lograr un clima de comodidad en la implementación del TIL. Esta formación también trabajaría en la actualización de competencias y en una mejora en la cualificación de aquellos profesionales que se encarguen de impartir contenidos en las lenguas vehiculares. Por otro lado, para mejorar la calidad de la enseñanza, estos autores también consideran oportuno fomentar la motivación de los estudiantes y proponen iniciativas innovadoras que adapten la enseñanza a las necesidades comunicativas reales, factor que estudiaremos en los siguientes apartados.

Teniendo en cuenta los factores anteriores, este grupo de autores ha elaborado un perfil DAFO en el que destaca la alusión reiterada de debilidades relacionadas con este tipo de formación del profesorado, con respecto a formación sobre el TIL, en general, se considera escasa o nula, así como la formación en didáctica de las lenguas, en particular.

En este Estado de la Cuestión nos hemos cuestionado previamente por los preceptos que rigen ciertas prácticas del TIL en el aula (como el AICLE) y, en la misma línea que lo que dicen estos autores, pretendemos dar cuenta de que esta situación de desconocimiento por parte del profesorado –parcial o total, en todo caso afectará igualmente– de los dos factores más importantes que asegurarían una educación

plurilingüe de calidad (TIL y apuesta por una didáctica de las lenguas de calidad) imposibilita que los docentes puedan siquiera plantearse la implementación. El conocimiento parcial de la L2 por parte del profesorado, afirman, no es suficiente y no asegura una implementación óptima de las TIL, sino que viene secundada por otros conocimientos imprescindibles sobre el material, recursos o contextos facilitadores para la implementación de este enfoque.

Recapitulando, en cuanto al incentivo de formación del profesorado es necesario remitir de nuevo a Ruiz-Bikandi y Camps (2007, p. 103) en los tres tipos de conocimiento del profesional de enseñanza que plantean, cuyo estudio y reflexión detecta tensiones entre la realidad y las necesidades formativas de los profesionales, reformulados en la siguiente lista:

- a) *Conocimientos que fundamentan cada una de las materias* que el profesional de la enseñanza desarrolla.
- b) *Conocimientos que permiten al sujeto de enseñanza conocer los procesos* de orden personal y social en los que está inmerso, al mismo tiempo que se conoce a sí mismo.
- c) *Conocimiento de las prácticas reales, así como sus posibilidades de mejora* a través de la reflexión sobre las mismas y de la construcción de una comunidad de docentes que comparten dichas reflexiones.

En otras palabras, si el futuro docente de TIL quiere asegurar el éxito en su implementación ha de estar preparado para impartir su asignatura en todas las destrezas de LE, de los procesos de inmersión de carácter social y personal que pueda encontrarse en el contexto del aula y, además: conocer prácticas reales, reflexionar sobre las mismas y encontrar posibilidades de mejora que le permitan hacerse como profesional, de acuerdo con las exigencias que vaya encontrando por el camino, así como procurar compartirlas con sus compañeros. Todavía queda mucho trabajo para asentar estas necesidades en el sistema educativo y, entre todos, procurar una educación actualizada y de calidad. Así que, para ser más precisos, los programas bilingües deberían fomentar la correcta formación lingüística y metodológica del profesorado, así como el trabajo conjunto y coordinado de todos los implicados en el proyecto (Ibáñez, 2003, p. 43).

3.7. La motivación en el aula: un factor imprescindible para el rendimiento del alumnado

La investigación de este factor comienza con un gran número de trabajos que han destacado la importancia de la motivación en la adquisición de LE, cuyo estudio encabezan Monasterio, Etxeberria et al. (2021). Estas autoras entienden la motivación como “un componente dinámico, variable y determinado por factores internos, sociales y contextuales [que] puede contribuir al éxito o fracaso en el aprendizaje de una lengua” (p. 319) y para dar respuestas a las actitudes de una muestra grande de estudiantes bilingües hacia el inglés, llevan a cabo un estudio del caso acerca de aspectos motivacionales que condicionan el aprendizaje de la LE. Las respuestas obtenidas del alumnado con respecto a los factores motivacionales giran en torno a una percepción positiva en cuanto a la labor desempeñada por parte del profesorado, su gestión del aula y las metodologías implementadas.

Otro estudio de caso importante para nuestro análisis es el de Caballero y Fernández (2011) y coincide con el anterior en que se ha realizado en alumnado surgido de un plan bilingüe, aunque las conclusiones se contrastan con las extraídas de las mismas premisas por parte de otro tipo de alumnado (del mismo nivel) que ha cursado contenidos monolingües. Además, de este estudio nos interesa, en particular, que la muestra de alumnado pertenece al mismo nivel que el que hemos tratado en este proyecto de innovación (4º ESO). Los resultados de este trabajo se relacionan con la motivación en el sentido de que el alumnado que ha obtenido mejores resultados pertenece al Plan de Fomento del Plurilingüismo (propuesto en 2005 por la Junta de Andalucía en esta Comunidad Autónoma), frente a las calificaciones más bajas que ha obtenido el alumnado monolingüe, más “desmotivado”. El primero ha respondido con su trabajo al ver un apoyo alentador por parte de sus familias y profesores, sobre todo al haberse aplicado metodologías activas en el aula para fomentar la integración de las lenguas y contenidos no lingüísticos en el aula, las cuales han contribuido como factor motivador en el alumnado.

El último estudio de caso que se ha revisado pertenece a una investigación llevaba a cabo por Tirado, Martín et al. (2019) sobre un análisis de efectividad en programas bilingües en Educación Superior, es decir, la muestra del alumnado pertenece a un Programa de Grado o Pregrado especializado, pero si bien es cierto podemos utilizar los datos extraídos en su tercera variable analizada, la de motivación y actitudes del

alumnado. Este autor también estudia la variable del rendimiento académico en su alumnado y los resultados obtenidos arrojan que la variabilidad en las metodologías utilizadas han repercutido positivamente en la satisfacción y motivación del alumnado:

in relation to the dependent variable “student attitude or motivation”, the enormous variability of methodological features found makes it unfeasible to provide a more detailed account of this outcome (Cheung & Slavin, 2016). Alternatively, two blocks of results are reported: (a) the students’ positive perceptions toward BPMPPs’ impact in HE (e.g., high satisfaction level with their experience, improving their English command, etc.); and (b) the students’ negative perceptions or criticism toward BPMPPs’ impact in HE (e.g., lack of English skills to understand subject contents or limited language skills, lack of support systems in terms of English language learning before and during lessons, etc.). (Tirado, Martín et al., 2019, p. 46).

Aunque, sin embargo, a pesar del éxito en la motivación, también han recogido percepciones negativas por parte del alumnado en cuanto a limitaciones que han experimentado en las destrezas de la lengua o la falta de apoyos necesarios para el aprendizaje y tratamiento de la LE antes y durante las lecciones, por lo que seguimos localizando carencias en el sistema.

3.8. Nuevas metodologías en el enfoque plurilingüe

Son muchas las propuestas reales localizadas en este trabajo que apuestan por una innovación en las metodologías para asegurar el éxito en sus clases. Los estudios analizados van desde propuestas en aulas de Educación Básica, pasando por Educación Superior y los resultados positivos obtenidos en todos ellos nos sirven para reflexionar en nuestro trabajo sobre la necesidad de dar un giro a los programas bilingüe y de actualizar su método de enseñanza a través de la puesta en marcha de metodologías más activas que promuevan el trabajo colaborativo por grupos.

Uno de los estudios más llamativos y completos sobre metodología en la enseñanza bilingüe es el de Fernández, Berrocal et. al (2019), puesto en marcha en un centro de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Extremadura. En él se ha llevado a cabo una colaboración por parte no solo de los docentes que imparten AICLE, sino también por parte de todos los profesores del centro, de manera extensiva. Este estudio pone de relieve que el trabajo colaborativo, el uso de las TICs y nuevos tipos de evaluación aseguran una actualización en la metodología que fomenta la motivación en el alumnado y refuerza las competencias de “aprender a aprender”, así como la competencia digital. Así lo exponen en las conclusiones que han extraído de su análisis:

El trabajo colaborativo, el uso de las TIC, y los nuevos instrumentos de evaluación son herramientas que favorecen la construcción de aprendizajes significativos, otorgando protagonismo al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que éste desempeña un papel activo al construir, reflexionar y valorar sus propias dificultades y fortalezas en dicho proceso. El nuevo papel del docente será el de orientador, promotor y facilitador del desarrollo competencial. (Fernández, Berrocal et al., 2019, p. 205).

Por otro lado, ya se ha mencionado anteriormente a la investigadora en educación bilingüe Sempere Pla (2020) y su proyecto de gamificación en el aula, que recibió un Accésit del Premio Estudios Financieros 2019 en la modalidad de Educación y Nuevas Tecnologías. Este proyecto ofrece una metodología constructivista y lúdica que contribuye positivamente en el AICLE y, por tanto, aplica el TIL en el aula con éxito. Además, es un estudio pionero en relacionar el escape room en un entorno educativo bilingüe y en relación con el juego. En él, subraya las ventajas de aplicar técnicas de gamificación en el aula:

En relación con el juego, surge el concepto de «gamificación», que consiste en aplicar elementos propios de los juegos en contextos no lúdicos por sí mismos, como la educación. Su finalidad es la modificación de conductas, actuando sobre la motivación intrínseca de los alumnos para lograr objetivos específicos. El comportamiento que se pretende desarrollar en la educación es aprender. (Sempere Pla, 2020, p. 12).

Otra metodología que nos puede dar mucho juego en las asignaturas del área lingüística es la que ha puesto en su estudio de caso Villalba (2019) para mejorar la competencia en producción escrita en L2. Este autor ha utilizado el *blogging* como herramienta de incentivo para mejorar una carencia en producción escrita que localizó en sus estudiantes del enfoque AICLE. En su trabajo explica las ventajas que ofrece esta herramienta de uso recurrente por parte del alumnado, sobre todo en materia de redes sociales:

En educación, hay dos tipos de blogs: *microblogging* (Twitter, a modo de ejemplo) y *edublogs*. Los blogs educativos usan elementos multimedia, se actualizan frecuentemente disponiendo de un uso limitado de elementos multimedia, la publicación de comentarios en los blogs permite un intercambio asimétrico, y la inclusión de comentarios en los blogs facilita mayor interacción entre los usuarios surgiendo una función comunicativa (Herring, Kouper, Paolillo, Scheidt, Tyworth, Welsch, Wright & Yu, 2005). Esto fomenta la relación autor-lector. (Villalba, 2019, p. 53).

Para trabajar la interdisciplinariedad en el aula, uno de los objetivos primordiales que persigue este proyecto de innovación, se ha tenido en cuenta la transversalidad que ha trabajado Navarra (2020) en sus propuestas de actividades partiendo de la asignatura

de Lengua y Literatura, y atendiendo, sobre todo, a las actividades lingüísticas que propone para fomentar la competencia comunicativa. El autor pretende fomentar la creatividad, el trabajo en equipo y la motivación para que la consecución de las competencias sea de mayor calidad. Para ello, aboga por metodologías globalizadoras como estudios de casos, problemas, proyectos, créditos de síntesis o grandes unidades didácticas con participación de varias materias para explotar las ventajas de la interdisciplinariedad educativa:

El cuento y la narración en general, la poesía y el teatro utilizados en cualquier área contribuyen al desarrollo de la competencia literaria y la competencia textual, entre otras. Y pueden motivar, siempre que la escuela y el profesorado vivan la literatura. En una excursión podemos encontrar poemas grabados en mosaicos o piedras del bosque. También podemos leer en el mismo lugar descripciones literarias de autores. (Navarra, 2020, p. 30).

Para concluir con la innovación metodológica, a continuación se fundamentan las dos metodologías que nos han llevado a diseñar un proyecto de innovación tan ambicioso como el que proponemos. En primer lugar, llama la atención el caso práctico que llevan a cabo Santamaría y Strotmann (2019) en cuanto a su propuesta de coordinación departamental en Educación Superior para llevar a cabo una experiencia de integración de dos asignaturas del Grado de Traducción e Interpretación. Esas dos asignaturas impartían hasta ahora la enseñanza de los mismos contenidos lingüísticos en L1 y LE, pero sin aplicar el TIL en el aula. La innovación en este caso consiste en su impartición integrada mediante una metodología docente colaborativa (*co-teaching*) que consiste en la presentación de los contenidos lingüísticos de un modo contrastivo “para que todos los avances de conocimiento que se adquieran en una lengua sirvan para desarrollar también las capacidades comunicativas de la otra” (Santamaría y Strotmann, 2019, p. 65). Es decir, los contenidos en Lengua Castellana y Lengua Extranjera: Inglés, las lenguas vehiculares –y que, además, también coinciden con el contenido curricular que se pretende enseñar– se han trabajado siguiendo los mismos procedimientos y a través de la propuesta de los mismos recursos para lograr un objetivo común: fomentar la competencia lingüística utilizando los mismos procedimientos didácticos en ambas lenguas y unificar la concepción lingüística del alumnado.

En este caso, se presta especial atención a las interferencias lingüísticas (como calcos y falsos amigos) mediante el enfoque contrastivo. Este enfoque consiste en impartir las destrezas de L1 en contraste con las de LE, para estudiar sus similitudes y diferencias. A pesar de una logradísima colaboración educativa, este método se encontró

con un esfuerzo añadido que hizo que se tuvieran que realizar numerosos cambios durante el desarrollo de las asignaturas, la planificación y coordinación. La nueva estructuración de estas tres premisas resultó dar sus frutos en el desarrollo de las destrezas de los alumnos en cada lengua, al igual que fue un éxito el tratamiento de la capacidad de comunicación y mediación intercultural.

Los autores han trabajado sobre todo con dos elementos que han inspirado profundamente en la metodología de este proyecto de innovación: uno de ellos es la metodología colaborativa que apodan bajo el término *co-teaching* y el otro es el recurso lingüístico de la mediación.

Este primer término hace referencia a un tipo de enseñanza colaborativa que consiste en el asesoramiento y planificación conjunta de los contenidos por parte de dos o más profesionales de la enseñanza que no supone necesariamente la presencia de ambos en el aula, pero cuya organización y simultaneidad asegura una experiencia plurilingüe, pluricultural y de mediación en una atmósfera educativa:

The term “co-teaching” was chosen as the one best defining the planned and coordinated design, delivery and assessment of a subject by two teachers who act as equals. “Co-teaching” is therefore different from the term “collaborative teaching”, the origin of which goes back to its being a tool providing extra support for teachers in diverse classrooms with special educational needs. “Co-teaching” refers neither to the common practice of team-teaching as a professional development instrument, allowing a junior teacher to learn from a senior one, nor to the practice of content and language teacher collaborations, in which one teacher oversees the subject content while the other is responsible for the communicative elements. The definition of “co-teaching” as used in this paper comprises “joint planning, instruction, and evaluation of learning experiences” (Perry & Stewart, 2005, cited in Taşdemir & Yıldırım, 2017, p. 633) but does not necessarily involve simultaneous presence in the classroom. The co-teaching experience described is, in conclusion, different from many of the traditional collaborative teaching contexts. (Santamaría y Strotmann, 2019, p. 68).

Otra de las estrategias metodológicas que nos interesa llevar al aula para lograr el TIL y la interdisciplinariedad entre la L1 y la LE y así asegurar un Plan Bilingüe de calidad es la mediación lingüística en diferentes destrezas. Esta estrategia consiste en la traducción de un formato lingüístico en una lengua al mismo formato (o diferente) en la otra. El MCER propone este tipo de actividades de mediación en el aula para promover la funcionalidad lingüística en nuestras sociedades:

In both the receptive and productive modes, the written and/or oral activities of mediation make communication possible between persons who are unable, for whatever reason, to communicate with each other directly. Translation or interpretation, a paraphrase, summary or record, provides for a third-party a (re) formulation of a source text to which this third party does

not have direct access. Mediation language activities, (re)processing an existing text, occupy an important place in the normal linguistic functioning of our societies. (CEFR, Section 2.1.3, cit. en Santamaría y Strotmann, 2019, p. 67).

Finalmente, no podemos concluir este apartado sin llevar a cabo un estudio sobre la metodología principal que conforma el esqueleto de nuestro proyecto. Se ha considerado el enfoque por tareas como la metodología de trabajo de los contenidos más apropiada para trabajar las destrezas lingüísticas, ya que la crítica también se apoya en su efectividad en la enseñanza de lenguas. Fernández y Navarro (2010) han llevado a cabo una recopilación de propuestas didácticas que se han puesto en marcha a través de un enfoque por tareas. Las autoras se apoyan en que el MCER ha incentivado la reflexión y práctica de este enfoque de acción, ya que no solamente lo asumen como una práctica didáctica más, sino como el *eje articulador* de todos los aspectos implicados en el aprendizaje de lenguas.

Fernández y Navarro (2010) afirman que cada tarea académica trata de reflejar una tarea real, ya que el aprendiz de una lengua es un agente social y pertenece a una sociedad que realiza tareas con un fin concreto. Las autoras reflexionan sobre el concepto de clase no como un mero espacio que encierran cuatro paredes, sino que hablan del aula como espacio de comunicación, como espacio social y abierto donde la clase reproduce la realidad de la vida cotidiana. En relación con las tareas, las autoras las definen como “cualquier actividad que se realiza en un tiempo determinado” y aseguran que no solamente es efectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras, sino también en actividades que promueven la enseñanza de la L1, aunque en sus propuestas no se separan del tratamiento de la L2:

La metodología del trabajo con “tareas” y proyectos en el aprendizaje de las lenguas otorga a la palabra “tarea” una denotación específica que añade al significado general de actividad o acción prevista, la de ser el eje de una unidad didáctica. Esta metodología de acción no es específica del aprendizaje de las LE y se utiliza con éxito también en las materias trabajadas en lengua materna (así en geografía, por ejemplo, los alumnos realizan viajes reales o virtuales que les llevan a conocer los países con todos los aspectos a los que se acerquen). Pero la especificidad del trabajo con tareas en nuestro caso es que éstas se llevan a cabo en lengua extranjera, por lo que la unidad didáctica que lo posibilita tiene como fin facilitar el proceso de hacerse con los recursos lingüísticos necesarios para poder realizar las tareas en la nueva lengua. (Fernández y Navarro, 2010, p. 6).

A modo de apunte con respecto al espacio educativo, Guasch (2007) también centraba parte de su investigación en cómo las transformaciones de los entornos

sociolingüísticos en nuestras sociedades y las nuevas concepciones psicolingüísticas sobre los hablantes de varias lenguas están incidiendo en la reformulación de los objetivos de formación lingüística de la escolaridad obligatoria. Este autor señala la necesidad de considerar las aulas como espacios plurilingües y la confluencia de varias tradiciones didácticas de enseñanza de las lenguas.

Volviendo al enfoque por tareas, este, entonces, consiste en tomar como referencia un punto de partida de interés para nuestro alumnado y adaptarlo en forma de actividades que representen situaciones atractivas y motivadoras para nuestro alumnado. Estas actividades se interpretan en forma de tareas que, a partir de uno o varios temas de interés, apuntan hacia un objetivo final o tarea final que ponga en marcha todos los conocimientos logrados en las tareas previas. Se trata de elaborar tareas verosímiles y realizables, además de interesantes para el alumnado, que pongan en práctica las destrezas deseables y conduzcan a la consecución de una serie de objetivos que se alcanzarán y consolidarán en la tarea final.

En cuanto a motivación y enriquecimiento de la experiencia, las autoras proponen una serie de actividades que consideran apropiadas para poner en práctica en las tareas:

Antes de elegir la tarea final, conviene realizar un acercamiento motivador al tema o a la situación, con el fin de superar los tópicos y las banalidades. La puesta en común de las experiencias, ideas, recuerdos, conocimientos de los alumnos puede ser un punto de partida, que se puede completar con datos de la prensa o revistas, canciones, vídeos, ambientación de la clase con carteles, fotos, frases sugestivas, etc. El enriquecimiento de contenido y de experiencia que esta entrada supone suscita la curiosidad, refuerza la motivación y posibilita que las propuestas posteriores de los alumnos tengan una perspectiva más amplia, más creativa y con mayor capacidad de comunicar algo nuevo e interesante. (Fernández y Navarro, 2010, p. 9).

Vemos, de esta manera, que las metodologías estudiadas y propuestas para nuestro proyecto están enfocadas, directamente, en la motivación del alumnado y la efectividad del TIL a través de la interdisciplinariedad y la colaboración interdepartamental.

4. Hipótesis, objetivos y metodología

En los siguientes apartados se presentan los fundamentos de este proyecto, los cuales tienen que ver con las hipótesis que se plantea, los objetivos que pretende alcanzar y la metodología que se ha diseñado para tal fin.

4.1. Hipótesis

Las primeras hipótesis de las que parte nuestro proyecto han sido establecidas a partir de la revisión bibliográfica que hemos llevado a cabo en el Estado de la Cuestión, mientras que una quinta se ha construido en torno a nuestra experiencia personal en el centro; todas ellas vienen recogidas en la siguiente lista:

1. La enseñanza plurilingüe es necesaria y efectiva en nuestra sociedad actual.
2. La interdisciplinariedad entre las áreas lingüísticas y el TIL son necesarios para ofrecer una enseñanza plurilingüe de calidad.
3. El enfoque por tareas es un método activo muy apropiado para tratar contenidos lingüísticos y contribuye a alcanzar la competencia lingüística en nuestro alumnado.
4. La estrategia metodológica colaborativa de *co-teaching* entre los profesionales de la docencia del área lingüística es imprescindible en la didáctica de lenguas si se quiere lograr el éxito en el TIL desde un enfoque plurilingüe.
5. Los Programas Bilingües que se imparten en la actualidad no son tan rentables como se cree y se espera.

4.2. Objetivos

En la siguiente lista vienen recogidos los objetivos del proyecto de innovación, los cuales se extraen a partir de la formulación de las cinco hipótesis anteriores.

- I. Desarrollar la competencia lingüística a través de un enfoque plurilingüe en las aulas.
- II. Impulsar el TIL como estrategia para mejorar la calidad del Programa Bilingüe que se imparte en el IES Valdespartera.
- III. Mejorar la comunicación entre los departamentos del área de lenguas para asegurar el éxito del TIL.
- IV. Localizar carencias y proponer soluciones para el Programa Bilingüe del centro.

4.3. Metodología

Este proyecto ha sido diseñado atendiendo a las necesidades educativas que se observaron durante el periodo de prácticas docente que experimentó la autora del presente

trabajo durante su estancia en el Prácticum II del curso 2020-2021 en el IES Valdespartera. En concreto, su aplicación se diseñó enfocada a aplicarse a las clases de 4ºB y 4ºD de la ESO, ambas bilingües, tras haber hecho un estudio previo del alumnado y analizado las condiciones del aula durante la implementación de otros contenidos didácticos que le tocaron implementar, y tras informarse sobre el método de trabajo de los Departamentos que iban a implicarse para poder implementarlo con el mayor éxito posible.

Por una parte, y como ya se ha comentado anteriormente, nuestras hipótesis han sido ratificadas por la revisión bibliográfica que se refleja en nuestro Estado de la Cuestión. Aparte de la labor de investigación en el estado de la cuestión, se ha llevado a cabo una metodología de investigación en el centro basada en estrategias de observación directa en el aula y elaboración de un cuestionario al alumnado, a través de las cuales se ha extraído información acerca de nuestra quinta hipótesis sobre la rentabilidad de los programas bilingües que se imparten en la actualidad. Esta metodología busca recoger datos precisos a través de un enfoque metodológico cualitativo realizado a una muestra de 16 alumnos de dos clases de 4º de ESO del IES Valdespartera, que ha dado lugar a un estudio de caso sobre la situación del Proyecto Bilingüe en el centro. A través de técnicas de observación en el aula y el estudio de esos cuestionarios, hemos obtenido una serie de resultados que se expondrán en los próximos apartados de este Trabajo de Fin de Máster y que están estrechamente relacionados con las conclusiones que se extraen de revisión bibliográfica que se ha analizado.

Por otro lado, y dada la importancia que nuestro proyecto le confiere al *co-teaching* para su diseño, se ha llevado a cabo una metodología colaborativa entre profesionales de la docencia especialistas en Lengua Castellana (L1) y Lengua Inglesa (LE) del centro. Esto es, los Departamentos de Lengua Castellana y Literatura e Inglés colaboraron conjuntamente en la adaptación de contenidos y elaboración de las mismas actividades adaptadas según las necesidades de cada lengua para asegurar el TIL. La experiencia de integración de las dos lenguas se propuso impartir a través de una metodología docente colaborativa basada en la propuesta de coordinación departamental a la que Santamaría y Strotmann (2019) apodan en su estudio bajo el término *co-teaching*.

Para comenzar la tarea de implementación de nuestro proyecto en el centro, en primer lugar, fue necesario poner al día a la profesora de Inglés de 4ºB y 4ºD (la muestra de estudio) en cuanto a las pretensiones que teníamos con este proyecto, de modo que unas dos semanas antes de la fecha de implementación del proyecto tuvieron lugar varias

reuniones en las que se pusieron de acuerdo las sesiones, contenidos y diseño de actividades que se llevarían a cabo a lo largo del proyecto. Se trabajó, además de a través de reuniones presenciales durante las horas libres de la profesora, vía correo electrónico en la puesta en común de materiales y recursos necesarios para cada sesión. Si bien es cierto que dispuse de mucha libertad para proponer las metodologías que consideré oportunas, la colaboración con la profesional fue decisiva para elaborar un plan que se ajustara a la realidad del contexto educativo sobre el que íbamos a actuar. De esta manera, pusimos en práctica con éxito la colaboración interdepartamental que Santamaría y Strotmann (2019) proponen en su estudio, gracias a ese plan de organización y planificación que se basa en la estrategia innovadora de *co-teaching*.

En segundo lugar, para poner en marcha el TIL en nuestra propuesta, se han diseñado actividades que tratan de reflejar con fidelidad la realidad y lo cotidiano; así, el alumnado se siente identificado, atraído e interesado con el contenido propuesto, además de encontrar una utilidad en las actividades y esto busca servirle de apoyo en la mejora de sus destrezas lingüísticas y de relación de competencias intralingüística. La integración de las lenguas se llevará a cabo a través de un enfoque contrastivo en el tratamiento de los contenidos que promueva el TIL en el aula (Santamaría y Strotmann, 2019). Para ello, los recursos propuestos han sido trabajados conjuntamente, dando lugar a actividades idénticas en ambas lenguas vehiculares, cuya función principal es poner en común los rasgos lingüísticos y preparar al alumnado para que adquiriera las destrezas que le permitan comunicarse correctamente en cualquiera de ellas.

5. Diseño de la propuesta

Para el desarrollo de este apartado, es necesario hacer un desglose de las observaciones que se han realizado tanto a nivel general en el centro, como a nivel particular en las aulas a las que va destinadas el proyecto, así como también han de justificarse las observaciones y aclaraciones que giran en torno a la aplicación del mismo, en líneas generales.

5.1. Contextualización del proyecto

La implementación de este proyecto estaba prevista para la última semana de abril de 2021 (del 26 al 30 se iban a llevar a cabo las 4 tareas introductorias), mientras que la tarea final estaba destinada para el último día de las prácticas, el 3 de mayo.

No obstante, este proyecto se quedó sin implementar por motivos de enfermedad, ya que tuve que dejar de asistir de forma presencial al centro al contraer la Covid-19, sin posibilidad de retomarlo posteriormente dada la coincidencia de mi enfermedad con el fin de prácticas.

De todas maneras, la idea germen de este proyecto responde a una necesidad educativa por la que llevo un tiempo cuestionándome y cuyos motivos de realización responden a una inquietud personal de investigación por la que he tenido que luchar para llevar a cabo en el centro y por la que me gustaría seguir investigando. Dicho lo cual, este proyecto ha surgido como respuesta a un problema detectado en el sistema, tal y como se pretende demostrar en el Estado de la Cuestión y en los resultados que hemos obtenido en los cuestionarios. No obstante, aunque nos cuestionemos sobre el estado del bilingüismo en general en nuestro país, este proyecto se ha diseñado para aplicarse en un centro y aulas concretas, aunque teniendo en cuenta, en la medida de lo posible, adaptaciones futuras que pudieran plantearse para su implementación en otras realidades educativas.

5.1.1. Contextualización del centro

El IES Valdespartera es un Instituto de Enseñanza Pública que atiende a la población escolar de los barrios del sur de Zaragoza: Valdespartera, Rosales del Canal y Arcosur, además de Montecanal. La labor docente se concentra en un edificio único de nueva construcción y, aunque su funcionamiento data desde 2011, se han ido introduciendo paulatinamente nuevos niveles de ESO y Bachiller posteriores de modo que, hasta ahora, cuenta con una proyección de 20 aulas para ESO (5 grupos por nivel) y 8 en Bachillerato (4 grupos por cada uno de los cursos) que pone de manifiesto una demanda de espacio debido a su continuo crecimiento.

En ese periodo de tiempo, el centro ha pasado de 74 alumnos y 11 profesores a los 800 alumnos y 75 profesores en el curso 2019-2020. Este continuo crecimiento ha desencadenado problemas de espacio que han derivado en más agrupamientos de los que se estimaban en un principio y que han provocado una situación de escasez de personal de administración y servicios, si bien es cierto que se sigue solicitando desde Dirección una mejor dotación en personal no docente para paliarlos.

El centro acoge en su gran mayoría a alumnos del CEIP Valdespartera y CEIP Montecanal, aunque también cuentan como centros adscritos los CEIPs Cesareo Alierta, Dr. Azua, Cesar Augusto y Margarita Salas. Con los dos primeros centros tiene en común

que están acogidos al convenio MEC-British Council de Currículo Integrado en Inglés, hecho que facilita continuidad de estos alumnos en el Programa Bilingüe y hace de este centro una excelente opción para las familias y alumnos que deseen continuar sus estudios con este Programa. El Programa Bilingüe CILE 2, Currículum Integrado en Inglés, imparte enseñanzas en inglés y está originalmente dentro del convenio MEC-British Council, ahora regulado por la Orden ECD/823/2018, Modelo BRIT-Aragón. Dicho Programa es cursado por la gran mayoría del alumnado del centro y supone un tercio de las horas lectivas de estos alumnos; lo que hace una de las señas de identidad del centro.

El IES Valdespartera dispone de una serie de instalaciones y recursos que se ponen al servicio de la comunidad educativa tanto para las actividades escolares como para las extraescolares. El Equipo Directivo es el responsable de organizar y establecer las pautas para este aprovechamiento y tiene como objetivo la mejora de la calidad educativa del Centro. Entre las instalaciones y recursos de los que dispone el instituto figuran instalaciones deportivas, biblioteca o medios informáticos. Además, su progresiva ampliación ha dado lugar a nuevos recursos como laboratorios o talleres.

Otro punto con gran acogida por parte del alumnado y las familias tiene que ver con el desarrollo de actividades extraescolares en horario vespertino. En la actualidad el centro participa del Proyecto de Integración de Espacios Escolares (PIEE) promovido por el ayuntamiento de Zaragoza y del programa Escolares Activos, Ciudadanos Vitales promovido por la Dirección General de Deportes de la DGA. En dichos programas el centro facilita los medios y espacio en la realización de actividades formativas, deportivas y de ocio y tiempo libre, no solamente para su alumnado, sino en general para el total de los jóvenes del Distrito Sur.

Por último, decir que el centro cuenta con los Programas de Atención a la Diversidad establecidos en el Currículo General de Enseñanza Obligatoria: PAI, PMAR y Currículo Agrupado de 4º ESO. Fuera del horario lectivo, el programa AUNA atiende a alumnos de 1º y 2º ESO con ciertas necesidades de apoyo educativo, tras ser propuestos por el equipo docente. Además, en esta etapa el centro cuenta con dos ciclos de Formación Profesional Básica (FPB) –Servicios Comerciales e Informática y Comunicación– aunque no se han podido poner en marcha hasta la fecha debido a la limitación de espacios en el centro, teniendo que derivar a este alumnado a otros centros. Finalmente, en Bachillerato se imparten las modalidades de Ciencias y Humanidades y Ciencias Sociales. Finalmente, desde el curso 2019/2020, el centro acoge por las tardes una sección de la Escuela Oficial

de Idiomas nº 1 de Zaragoza en la que se imparte al alumnado que lo desee clases de nivel B1 de Inglés.

5.1.2. Contextualización del grupo-clase

Los grupos que en un principio se seleccionaron para la implementación de este proyecto son de 4º de la ESO, un curso finalista de etapa, ambos cursando el currículo adaptado al Programa Bilingüe. Esto interesa en tanto y cuanto el alumnado que cursa las enseñanzas British Council incrementa en una hora semanal su jornada escolar y que solamente pertenecen a este Programa los grupos que cursan Matemáticas Académicas.

Por otro lado, también es importante mencionar que debido a la ausencia de parte del alumnado con motivo de la incidencia de contagio de Covid-19, –baja incidencia– que hemos manifestado a lo largo de este curso, se han adaptado las aulas del centro con motivo de facilitar una retransmisión de las clases en directo para los alumnos o alumnas que no pudieran asistir a clase presencialmente por causas de enfermedad o posibles contactos. Se ha dotado a las aulas con cámaras ajustables que permitan la filmación de las sesiones y su retransmisión por salas virtuales mediante Google Meet.

El primer grupo, 4ºB, cuenta con un total de 22 alumnos, de los cuales no destacamos alumnado con NEE. Se trata de un grupo muy trabajador, con muy buenos resultados académicos, aunque se destaca, si cabe, la presencia de un grupo de alumnas un tanto exigente que persigue el éxito académico. Es un grupo tranquilo, trabajador y poco enfocado en el trabajo por grupos y participación en el aula, aunque dicha metodología obtuvo buenos resultados en la implementación de mi Unidad Didáctica, la cual sí pude llevar a cabo durante el Prácticum II, obteniendo un 81% de aprobados.

El segundo grupo, 4ºD, también está conformado por un total de 22 alumnos y tampoco destacamos alumnado con NEE en el grupo. Subjetivamente, podemos decir que se trata de un buen grupo, conformado por alumnos comprometidos y responsables con el trabajo en el aula. Es un grupo más tranquilo en cuanto a exigencia académica, pero cabe destacar un dinamismo en las clases que rebosa de interés y ganas de participar por parte del alumnado. La implementación de la Unidad Didáctica en este grupo fue también muy satisfactoria, poniendo en práctica los mismos métodos de trabajo colaborativo y actividades enfocadas a la participación oral. Por su parte, este grupo obtuvo un 74% de aprobados.

5.2. Objetivos generales de materia y específicos

En los siguientes apartados se relacionan los objetivos que pretende alcanzar nuestro proyecto en relación con los contenidos sobre los que se sustenta.

5.2.1. Objetivos generales de materia

Según la ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, se proponen los siguientes objetivos generales extraídos directamente del currículo de Lengua Castellana y Literatura para trabajar la competencia lingüística en lengua castellana:

- Obj.LE.1. Comprender textos orales y escritos del ámbito familiar, social, académico y de los medios de comunicación, graduando la complejidad y extensión de los mismos a lo largo de la etapa de Educación Secundaria.
- Obj.LE.2. Expresarse oralmente y por escrito con claridad, coherencia y corrección, enlazando adecuadamente las ideas entre sí desde el punto de vista gramatical y léxico-semántico.
- Obj.LE.7. Redactar distintos tipos de textos del ámbito familiar, social, académico, literario y de los medios de comunicación, teniendo en cuenta la adecuación a la situación comunicativa, la coherencia y la cohesión de las ideas y la estructura.
- Obj.LE.9. Sintetizar el contenido de textos, teniendo en cuenta la adecuación, coherencia y cohesión en la redacción, y representar la jerarquía de las ideas mediante esquemas o mapas conceptuales.
- Obj.LE.10. Aplicar correctamente las reglas ortográficas y gramaticales en todos los escritos.

Para trabajar la competencia lingüística en lengua inglesa, se proponen los siguientes objetivos generales extraídos del currículo de Primera Lengua Extranjera: Inglés:

- Obj.IN.1. Comprender la información general y específica de textos orales, sobre temas cotidianos, generales o de su interés, emitidos en situaciones de comunicación cara a cara o por medios técnicos.

- Obj.IN.2. Expresarse oralmente e intercambiar mensajes de forma comprensible, adecuada y con cierta autonomía, sobre temas cotidianos, generales o de su interés, en diferentes situaciones comunicativas derivadas de tareas concretas.
- Obj.IN.3. Leer y comprender textos escritos de tipología diversa, de un nivel adecuado a sus capacidades e intereses, con el propósito de extraer la información general y específica, y valorar la lectura como fuente de información, disfrute y ocio.
- Obj.IN.4. Escribir textos sencillos sobre temas conocidos, generales o de su interés, con suficiente corrección, cohesión y coherencia, teniendo en cuenta el lector al que se dirige y la intención comunicativa.
- Obj.IN.5. Utilizar los conocimientos sobre la lengua y las normas de uso lingüístico para comprender textos orales y escritos, hablar y escribir de forma adecuada, y reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua extranjera en situaciones de comunicación.

5.2.2. Objetivos específicos

A continuación, se ha elaborado una lista de objetivos específicos a los que se pretenden llegar a través de la implementación del TIL en nuestro proyecto:

- Concienciar al alumnado sobre la importancia que tiene el buen desarrollo de la competencia lingüística a través de los diferentes contextos comunicativos que puedan darse en el aula, bien sea en L1 o LE.
- Mejorar las destrezas lingüísticas del alumnado, tanto en L1 como en LE, reflexionando sobre el uso, funcionamiento y utilidad de cada una.
- Desarrollar cierta flexibilidad cognitiva que favorezca el análisis y observación de los puentes que se establecen entre una lengua y otra.
- Propiciar la comparación entre ambas lenguas a través de la gramática comparativa para aumentar las capacidades metalingüísticas del alumnado.
- Disponer de fuentes y recursos de información muy diversas para fomentar el uso de las TICs dentro y fuera del aula y mejorar la competencia digital del alumnado.
- Fomentar el desarrollo de las nuevas habilidades lingüísticas que se consigan durante el tratamiento de la LE para ponerlos en práctica y durante el aprendizaje de contenidos curriculares no lingüísticos y facilitar el aprendizaje significativo.

- Poner al alumnado en contacto con otras realidades, en tanto y cuanto establezca comparaciones entre ambas lenguas y despierte su interés por conocerlas.

5.2.3. Tabla relacional: objetivos generales y contenidos

Los contenidos que se van a trabajar en el aula no atienden al currículo de Lengua Castellana y Literatura, ni al de Primera Lengua Extranjera: Inglés, sino que aspiran a potenciar el uso de la lengua y a mejorar la Competencia Lingüística General, por lo que se seguirán las recomendaciones que el Consejo de Europa (2002) señala en el MCER. En la siguiente lista se reflejan los componentes principales de dicha competencia, los cuales ayudan a la descripción del contenido lingüístico y sirven como base para la reflexión sobre las lenguas (MCER, 2002. Cap. 5, p. 107):

- La competencia léxica
- La competencia gramatical
- La competencia semántica
- La competencia fonológica
- La competencia ortográfica
- La competencia ortoépica

Dichas competencias, a su vez, han sido agrupadas en forma de capacidades o destrezas lingüísticas para facilitar su referencia y evaluación:

⇒ Comprensión

- Escrita → competencia léxica, competencia gramatical, competencia semántica y competencia ortográfica.
- Oral → competencia léxica, competencia gramatical, competencia semántica y competencia fonológica.

⇒ Expresión

- Escrita → competencia léxica, competencia gramatical, competencia semántica y competencia ortográfica.
- Oral → competencia léxica, competencia gramatical, competencia semántica, competencia fonológica y competencia ortoépica.

⇒ Interacción

- Escrita → competencia léxica, competencia gramatical, competencia semántica y competencia ortográfica.

- Oral → competencia léxica, competencia gramatical, competencia semántica, competencia fonológica y competencia ortoépica.

En la siguiente tabla vienen relacionadas las destrezas lingüísticas con los objetivos generales de materia que persigue el proyecto:

COMPRENSIÓN	Escrita	Obj.LE.1. Obj.LE.9.	Obj.IN.3. Obj.IN.5.
	Oral	Obj.LE.1. Obj.LE.9.	Obj.IN.1. Obj.IN.5.
EXPRESIÓN	Escrita	Obj.LE.2. Obj.LE.7. Obj.LE.9. Obj.LE.10.	Obj.IN.4. Obj.IN.5.
	Oral	Obj.LE.2.	Obj.IN.2. Obj.IN.5.
INTERACCIÓN	Escrita	Obj.LE.1. Obj.LE.2. Obj.LE.10.	Obj.IN.3. Obj.IN.4. Obj.IN.5.
	Oral	Obj.LE.1. Obj.LE.2.	Obj.IN.2. Obj.IN.5.

5.3. Metodología

Por un lado, el enfoque por tareas ha sido planteado como la metodología de planificación de actividades ideal para trabajar las diferentes destrezas en cada lengua, ya que trabaja bajo las premisas de veracidad y motivación en la consecución de las dinámicas diseñadas (Fernández y Navarro, 2010). De esta manera, durante el desarrollo de las sesiones se proponen varias tareas introductorias en las que se trabaja una o dos competencias lingüísticas de cada lengua y que abarcan la totalidad de la temporalización disponible para implementar el proyecto. Es decir, se llevará a cabo una tarea por sesión en la que se evaluará el proceso de enseñanza-aprendizaje de las destrezas y, finalmente, el producto que surja de la interrelación de todas esas destrezas será concebido en forma de tarea final, en la que se ponga en práctica de forma lúdica y motivacional la totalidad de los conocimientos que se han ido trabajando, así como evaluará si se ha logrado el TIL en el aula. Lo característico de esta última tarea es que ha sido diseñada con la intención

de poner en práctica la mediación lingüística entre las dos lenguas vehiculares que propone el MCER para asegurar la funcionalidad intralingüística (Santamaría y Strotmann, 2019). La adaptación de la estrategia de mediación a nuestro contexto de aula requería diseñar actividades de carácter lúdico para asegurar el interés del alumnado y facilitar el trasvase de lenguas en la misma sesión, tal y como afirma la revisión bibliográfica comentada en el apartado 3.7. En el resto de tareas, la interdisciplinariedad en el aula se pretende trabajar a través de actividades lingüísticas que pongan en práctica las diferentes destrezas y persigan el desarrollo de la competencia comunicativa y del aprendizaje significativo (Navarra, 2020).

La distribución del aula en pequeños grupos de trabajo heterogéneos y el mantenimiento de los mismos grupos a lo largo del desarrollo de las tareas es fundamental para impulsar el trabajo colaborativo y la participación del alumnado en las diferentes sesiones. De esta forma, podemos crear un clima de confianza y participación desde el principio, fomentando un método de trabajo poco común, hasta ahora, en las clases para las que ha sido diseñada esta propuesta. Se ha diseñado una distribución del alumnado en cuatro grupos: dos grupos de cinco alumnos y otros dos de seis. El motivo por el que se ha decidido organizar el aula en cuatro grupos de trabajo tiene que ver con la especialización de cada uno según las diferentes temáticas que exigen las tareas en cada sesión. Se han propuesto cuatro temáticas comunes en las dos lenguas iniciadas que encabezan cuatro textos periodísticos en las primeras tareas, desde los que se trabajará el cambio de tipología textual y otros formatos escritos, así como el desarrollo de las competencias orales para trabajar el enfoque comunicativo en el aula.

El trabajo colaborativo a través del uso de las TIC en el aula, junto al uso de nuevos instrumentos de evaluación pretenden contribuir en el aprendizaje significativo y aseguran una actualización en la metodología de nuestro proyecto que pretende favorecer la motivación y el desarrollo de las competencias en nuestro alumnado (Fernández, Berrocal et al., 2019).

De haber podido implementarse, se iban a llevar a cabo 4 y 4 sesiones en las respectivas clases de Lengua y Literatura y Lengua Inglesa, junto a una última sesión conjunta en la clase de Lengua y Literatura. Esta suma daba lugar a un total de 9 sesiones: 4 dedicadas a la lengua vehicular materna, 4 dedicadas a la lengua vehicular extranjera y una quinta que combinaba ambas lenguas. En cada sesión se ha diseñado una tarea para trabajar una o varias destrezas a través de un enfoque comunicativo, cuya dificultad lingüística va aumentando conforme avanzan las tareas, hasta llegar a la tarea final, en la

que se pondrían en funcionamiento la interacción de todas las destrezas practicadas previamente.

5.4. Sesiones

Disponemos de un total de nueve sesiones de 50' cada una, dispuestas en un total de seis días lectivos sucesivos, en las que se incluyen cuatro sesiones de cada lengua en las respectivas horas que corresponden a cada asignatura implicada en el proyecto, más una última sesión –que tendrá lugar en la hora correspondiente de Lengua y Literatura– reservada para el desarrollo de una tarea final que pretende poner en práctica el TIL.

Como se ha introducido en los apartados anteriores, este proyecto propone, en primer lugar, cuatro tareas introductorias que se llevarán a cabo siguiendo la misma metodología y tratando los mismos contenidos lingüísticos para trabajar el aprendizaje significativo de las lenguas vehiculares que utiliza el alumnado al que va dirigido este proyecto en su proceso de enseñanza-aprendizaje. La lengua vehicular materna (L1) del alumnado es el castellano, mientras que la lengua vehicular extranjera (LE) es el inglés, así que cada una de ellas será tratada por un docente especialista en su cada campo lingüístico.

No obstante, y en segundo lugar, la parte innovadora del proyecto radica en el tratamiento integrado de las lenguas y, para ello, la interdisciplinariedad y la estrategia de colaboración entre los profesionales del área lingüística (*co-teaching*) en la adaptación de los contenidos y metodología de las actividades, como se ha recalcado en los apartados anteriores, es primordial para el correcto desarrollo de la propuesta. Para asegurar el cumplimiento de estas premisas, se han diseñado cuatro tareas que proponen de forma “duplicada” –una por cada lengua– para que abarquen los mismos contenidos en cada lengua con el fin de perseguir la sincronización de los contenidos y un tratamiento personalizado al mismo nivel en las destrezas de cada lengua. Finalmente, se propone una tarea final en la que los dos profesores buscarán la mediación entre lenguas a través de la puesta en marcha de una serie de actividades de carácter lúdico, para fomentar la sincronización en el tratamiento de las lenguas a través de la motivación del alumnado y la puesta en práctica de las destrezas lingüísticas, ya previamente trabajadas. De esta forma, se pretende trabajar con el siguiente esquema de tareas integradas diseñado, atendiendo a las sesiones de las que se dispone en cada lengua:

- *Tarea 1* en L1: “*De profesión: periodista*” → SESIÓN 1. L1
- *Tarea 1* en LE: ‘*You be the reporter*’ → SESIÓN 1. LE
- *Tarea 2* en L1: “*Los cuentos del mundo*” → SESIÓN 2. L1
- *Tarea 2* en LE: ‘*Tales of the world*’ → SESIÓN 2. LE
- *Tarea 3* en L1: “*Pros y contras*” → SESIÓN 3. L1
- *Tarea 3* en LE: ‘*Pros and cons*’ → SESIÓN 3. LE
- *Tarea 4* en L1: “*Debate de actualidad*” → SESIÓN 4. L1
- *Tarea 4* en LE: ‘*Current debate*’ → SESIÓN 4. LE
- *Tarea 5* en L1 y LE:
 “*Juego de estaciones*”/‘*Game of seasons*’ → SESIÓN 5. L1-LE

La forma en la que va a aparecer detallada cada sesión atiende al esquema anterior que, a su vez, se elaboró según el orden de las horas cedidas de cada asignatura y su respectivo solapamiento a lo largo de la semana de implementación.

Las *Tareas 1* en ambas lenguas han sido inspiradas en el trabajo de Ruiz Pérez, Apraiz et al. (2011) que ofrece un ejemplo de proyecto integrado en L1, L2 y LE, cuyos nombres de las actividades se han tomado explícitamente para nuestro proyecto, dando nombre a ambas *Tareas 1*, así como la propuesta del texto periodístico como punto de partida para comenzar las actividades enfocadas en tareas. El resto de las tareas responden a un esquema mental que trata de cubrir las necesidades educativas en lenguas que presenta el alumnado y las propuestas pretenden encajar con su perfil y fomentar el aprendizaje significativo en el aula.

5.4.1. SESIÓN 1. L1

Esta sesión comenzará con la *Tarea 1* en L1: “*De profesión: periodista*”, en la que se proyectarán cuatro textos periodísticos en castellano y se llevará a cabo la lectura común de los mismos, señalando las expresiones lingüísticas y/o campo semántico relacionado con cada tema en mayor medida. Posteriormente, mediante sorteo, cada texto será asignado a un grupo de trabajo para poner en marcha una actividad que trabaje la competencia escrita del alumnado. Cada texto, seleccionado previamente por el profesorado y extraído de una fuente periodística conocida en nuestro país, versará sobre un tema de actualidad concreto en forma de artículo o noticia:

1. “Coronavirus” (Anexo I: 1.1)
2. “Criptomonedas” (Anexo I: 1.2)
3. “Coches voladores” (Anexo I: 1.3)
4. “La discriminación en la maternidad” (Anexo IV: 1.4)

La lectura y exposición de los cuatro textos en el aula se llevará a cabo por medio de los recursos digitales disponibles en cada aula. Tras acabar la lectura común, se procederá a trabajar a través de los pequeños grupos ideados para ello, pues cada uno de ellos tendrá que elaborar un breve texto narrativo en español que recoja lo más importante de su noticia. En esta sesión se trabajan la competencia lectoescritora y el cambio de tipología textual en lengua castellana. Algunos textos, adjuntados en los Anexos de este trabajo, han sido adaptados por la profesora para facilitar su acercamiento al aula o para paliar alguna errata tipográfica y asegurar su corrección.

La lectura individual de los textos por parte de cada grupo será posible gracias a las fotocopias previamente repartidas por la profesora, que facilitarán el trabajo colaborativo por parte de los grupos y una consulta más individualizada de los recursos. Los últimos 15 minutos de la sesión se dedicarán a convertir los textos periodísticos en breves textos narrativos. A través de la elaboración de cuentos o narraciones breves, el alumnado pondrá en práctica la conversión de un género textual a otro y la competencia escrita en la lengua vehicular materna. De esta forma, al final de la sesión, cada grupo tendrá que haber creado una breve narración a través de la puesta en práctica de mecanismos de coherencia y cohesión en la L1 del texto que le ha tocado.

5.4.2. SESIÓN 1. LE

En esta primera sesión dará comienzo la *Tarea 1* en LE: ‘*You be the reporter*’, en la cual se proyectarán los cuatro textos periodísticos, respectivamente, en inglés, y se asignará uno por cada grupo de trabajo, sin atender al sorteo que se impartió en la sesión de Lengua Castellana; es decir, se elaborará un nuevo sorteo de temas para que los grupos trabajen con otros temas diferentes y no se limitan a repetir los esquemas lingüísticos de la sesión anterior. Cada texto, extraído de una fuente periodística conocida en los países anglosajones y en todo el mundo, en general, recoge cada uno de los temas vistos en L1, en forma de *article* o *news* y que aparecen expuestos en la siguiente lista:

1. ‘Coronavirus’ (Anexo I: 2.1)

2. 'Cryptocurrency' (Anexo I: 2.2)
3. 'Flying cars' (Anexo I: 2.3)
4. 'Maternity discrimination' (Anexo I: 2.4)

Se seguirá la misma metodología de trabajo y división de la tarea que en la sesión de L1, por lo que se expondrán y leerán los cuatro textos en el aula por medio de los recursos digitales disponibles en cada aula, se subrayarán los rasgos lingüísticos más relevantes relacionados con las expresiones lingüísticas y/o campo semántico de cada tema concreto y, posteriormente, cada grupo tendrá que elaborar un breve texto narrativo en inglés que recoja lo más importante del *article* que le ha tocado trabajar. En esta sesión se trabajan la comprensión lectora y escrita y el cambio de tipología textual en lengua inglesa. Algunos textos han sido adaptados para facilitar su lectura en el aula y procurar un nivel lingüístico de LE más acorde con el del alumnado.

La lectura individual de los textos gracias a las fotocopias previamente repartidas por la profesora facilitará la segunda parte de la tarea. Los últimos 15 minutos de la sesión se dedicarán a convertir los textos periodísticos en breves textos narrativos o *tales*. A través de estas elaboraciones, el alumnado pondrá en práctica la conversión de un género textual a otro y la competencia escrita en la lengua vehicular extranjera. De esta forma, al finalizar la sesión, cada grupo de trabajo habrá escrito una breve narración o *tale* en inglés sobre el *article* que le ha tocado, que será de temática diferente a la que realizó en L1.

5.4.3. SESIÓN 2. L1

Esta sesión comenzará con la exposición de consejos o pasos a seguir (*Pasos para escribir un resumen*. Anexo I: 3.1) para la elaboración de un resumen en L1. Estos pasos se centrarán en proporcionar información de interés para facilitar la elaboración de un resumen a través de la enumeración de recursos lingüísticos o estrategias de escritura que aseguran la corrección y adecuación de estas composiciones. Dicha información se proyectará en la pizarra digital a través de una serie de diapositivas de PowerPoint al inicio de la sesión mientras se anima al alumnado a tomar notas en su libreta personal de la asignatura para asegurar la disposición de esa información en un futuro. Posteriormente, se dispondría el aula conforme a los grupos de trabajo para proponer una

exposición oral de las breves narraciones o cuentos elaborados en la sesión anterior por parte del alumnado.

La *Tarea 2* en L1: “*Los cuentos del mundo*” consiste, en primer lugar, en la exposición colectiva en público de su narración o cuento, poniendo en práctica la expresión oral en L1 y, en segundo, en la elaboración de un resumen del resto de cuentos expuestos por sus compañeros y compañeras. De esta forma, cada grupo terminará la sesión con tres resúmenes de los otros cuentos. A estas alturas del desarrollo de las tareas, todos los grupos habrán trabajado con tres tipologías textuales diferentes sobre las cuatro temáticas propuestas en L1.

5.4.4. SESIÓN 2. LE

Para la *Tarea 2* en LE: ‘*Tales of the world*’ se llevarán a cabo los mismos pasos que han sido redactados anteriormente en la Sesión 2. L1. Esta sesión se ha adaptado para la realización de un *summary* en lengua inglesa sobre los *tales* escritos en la Sesión 1. LE. Los pasos a seguir o *Steps to write a summary*, (Anexo I: 4.1), fueron elaborados conjuntamente por las profesoras de Lengua Castellana y Lengua Inglesa para asegurar la exposición de los mismos pasos en cada lengua. Para unificar la competencia lingüística de las dos lenguas, se ha intentado, en todo momento, que estos pasos fueran un espejo de los que se proponen en la sesión anterior, solo así lograremos que el alumnado conciba esta competencia como una sola desde el principio.

En esta tarea se pretende que cada grupo de trabajo haga una exposición oral del *tale* o breve narración que escribió en la sesión anterior, de forma que trabaje la expresión oral en inglés de forma colectiva en público y, además, acabe la sesión con tres *summaries* de los temas que expongan sus compañeros y compañeras. Al igual que en la Sesión 2. L1, todos los grupos habrán trabajado con tres tipologías textuales diferentes sobre las cuatro temáticas propuestas en LE.

5.4.5. SESIÓN 3. L1

Durante la *Tarea 3* en L1: “*Pros y contras*” se explicará el funcionamiento de un debate y se darán estrategias comunicativas en L1 para preparar un debate que tendrá lugar en la siguiente sesión. Las *Estrategias para el debate* quedan adjuntadas en Anexos (Anexo I: 5.1), donde también se incluyen las *Normas del debate* (Anexo I: 5.2). Estos

recursos serán proyectados en la pizarra pero la anotación individual en el cuaderno de trabajo por parte del alumnado no será necesaria, ya que se subirán a la plataforma digital con la que trabaja el centro, Google Classroom, para la posterior consulta y preparación individual del debate optativa que se instará al alumnado para que lleve a cabo en casa. Primero se procederá a exponer las Estrategias (extraídas y adaptadas de Prado Aragonés, 2004), para, finalmente, dar paso a exponer las Normas que regirán la actividad y que serán de obligatorio cumplimiento durante el desarrollo del debate (extraídas de Górriz, 2019).

La segunda parte de la tarea consiste en el trabajo colaborativo por grupos en la búsqueda de pros y contras de los textos que se les facilitó en la Tarea 1 en L1, atendiendo a los recursos lingüísticos que se subrayaron para facilitar la identificación del vocabulario característico de cada tema en los textos. Al final de la sesión, cada grupo habrá tenido que elaborar una lista de al menos cuatro pros y contras de cada tema.

5.4.6. SESIÓN 3. LE

En consonancia con la sesión en lengua castellana, durante la *Tarea 3* en LE: '*Pros and cons*' se explicará el funcionamiento de un *debate* en inglés y se darán las estrategias comunicativas pertinentes en LE para preparar aquel que tendrá lugar en la siguiente sesión. *Strategies for debate* y sus respectivas *Rules of debate* han sido adjuntadas en Anexos (Anexo I: 6.1 y 6.2). El método de exposición de los recursos y la adaptación de los mismos coincide con el que aparece detallado anteriormente en la Sesión 3. L1. Las *Strategies* y *Rules* han sido traducidas de los materiales que aparecen referenciados en el apartado anterior.

En cuanto a la segunda parte de la tarea, esta sigue el mismo procedimiento que la que ha sido explicada en el apartado anterior, atendiendo, sobre todo, en la ayuda y guía que brindará la profesora al alumnado en el proceso de búsqueda para facilitar la comprensión lingüística de los contenidos en LE, pues será necesario más apoyo en la lengua extranjera que en la materna. De esta forma, al final de la sesión solamente se les pedirá dos pros y contras de cada tema, habiendo tenido en cuenta la dificultad que entraña esta tarea en la LE.

5.4.7. SESIÓN 4. L1

Durante la *Tarea 4* en L1: “*Debate de actualidad*” se llevarán a cabo dos debates para que cada grupo pueda poner en práctica las estrategias que se prepararon en la sesión anterior. Se emplearán los primeros minutos de la sesión para explicar la temporalización de la actividad y la duración de los turnos de palabra, así como para enfrentar a los grupos por medio de un sorteo y elegir, también, a suertes, el tema a debatir. Posteriormente, habrá que determinar qué equipos están a favor y cuáles en contra de cada tema, también, mediante elección por sorteo. De esta manera, se establecerán dos equipos de debate en los que la confrontación entre los grupos de trabajo seguirá un esquema de 2-2 (equipo 1 = grupo 1 contra grupo 2 y equipo 2 = grupo 3 contra grupo 4, por ejemplo) y la asignación por sorteo de una de las temáticas tratada en las sesiones anteriores a cada equipo de debate. Para trabajar la temporalización del debate se ha diseñado el siguiente esquema atendiendo al tiempo total del que se dispone en la sesión:

Argumentos	Introducción	Primer turno de refutación	Segundo turno de refutación	Conclusiones
A favor	2'	3'	3'	2'
En contra	2'	3'	3'	2'

Cada debate atenderá a una duración estimada de 20'. La profesora se encargará, entonces, cuando dé comienzo cada equipo, de tomar las notas pertinentes que utilizará para la evaluación a través del seguimiento de una rúbrica y de controlar el cumplimiento de los tiempos a seguir, mediante el uso de un cronómetro.

En esta sesión se pretende fomentar el trabajo cooperativo y la interacción oral entre los miembros integrantes de cada equipo, ya que el alumnado se encargará de administrar las intervenciones y papeles que adoptará a lo largo del debate.

5.4.8. SESIÓN 4. LE

En la *Tarea 4* en LE: ‘*Current debate*’ se llevarán a cabo los dos *debates*, al igual que se ha hecho en la clase correspondiente en L1. En los primeros minutos de la sesión será necesario hacer unas aclaraciones introductorias sobre la organización de los equipos y los tiempos –siguiendo el mismo proceso organizativo que se ha detallado en la sesión Sesión 4. L1–. De esta forma, el esquema de temporalización del debate se plantea de la siguiente manera:

Arguments	Introduction	First turn of rebuttal	Second turn of rebuttal	Conclusions
In favor	2'	3'	3'	2'
Against	2'	3'	3'	2'

Se procurará ajustar a cada debate a una duración aproximada de 20' y se reducirá el nivel en exigencia lingüística en comparación con los debates en L1. La profesora tendrá en cuenta este nivel de exigencia diferente en la evaluación, aunque seguirá la misma rúbrica que su compañera docente para obtener una calificación de esta tarea. Para controlar el cumplimiento de los tiempos, la profesora también dispondrá de un cronómetro. Asimismo, esta tarea pretende fomentar el trabajo cooperativo y la interacción oral entre el alumnado.

5.4.9. SESIÓN 5. L1+LE

La sesión final de este enfoque por tareas pretende poner en práctica todas las destrezas que se han ido trabajando a lo largo de las tareas introductorias. Para ello, se ha diseñado una tarea de tipo lúdica que relacione no solo ambas lenguas, sino también actividades que intercalen todas las destrezas lingüísticas y una rotación en las mismas por parte de los grupos de trabajo para aportar dinamismo y entretenimiento y lograr los objetivos del enfoque.

La organización de la *Tarea 5* en L1 y LE: “*Juego de estaciones*”/“*Game of seasons*” se ha concebido desde el principio como una serie de actividades de carácter lúdico que ayuden al alumnado a poner en relación el uso y función de ambas lenguas, es decir, que pongan en práctica el TIL en el aula, una vez ya han sido estudiados por individual los mecanismos lingüísticos de cada una. De esta manera, surge una dinámica de actividades por estaciones, un recurso muy utilizado en el aula desde siempre y que asegura el éxito de su implementación si se organiza correctamente. Este tipo de metodologías lúdicas fomenta el aprendizaje constructivo e influye directamente sobre la motivación intrínseca del alumnado, asegurando el éxito en el cumplimiento de objetivos y el TIL en el aula. (Sempere Pla, 2020).

La actividad tradicional, en términos generales, se caracteriza por la rotación del alumnado en las diferentes propuestas educativas en forma de circuito, de forma que cada pequeño grupo lleva a cabo un recorrido dinámico por cada “estación” hasta que vuelve al inicio del circuito propuesto. Sin embargo, en nuestra propuesta se excluye la

concepción de esta actividad como un circuito y simplemente se propondría la realización de una “estación” detrás de otra, de forma que el alumnado permanezca en todo momento en la zona de trabajo de su grupo, para evitar posibles comportamientos disruptivos o desorden en general en el aula. Actuando de esta manera, podemos asegurar un ambiente de trabajo tranquilo y sosegado, así como el máximo rendimiento en la tarea, que no implique la salida del alumno de su zona de confort. Cada estación tendrá una duración de 10’ y serán las profesoras las que vayan controlando el tiempo y realizando las anotaciones pertinentes de cada equipo a través del seguimiento de una rúbrica para la evaluación del proyecto.

Sin más dilación, en el siguiente esquema aparecen las actividades que se desarrollarán a lo largo de la tarea, en relación con las competencias o destrezas que se pondrán en práctica en ambas lenguas para asegurar el TIL:

Actividad	Desarrollo de la actividad	Competencias trabajadas
<u>ESTACIÓN 1</u> “Teléfono Roto”/ ‘Chinese whispers’	Se dispondrá cada grupo de trabajo en forma de círculo, conformando 4 círculos en el aula para trabajar con unas oraciones que serán propuestas por las profesoras en L1 y en LE. Cada alumno deberá transmitir el mensaje, conformando una cadena de reproducción del mismo que oscilará de un alumno a otro, hasta completar el círculo entero. El último alumno deberá reproducir la información que haya conseguido descifrar del compañero anterior y, finalmente, el primero de ellos desvelará el mensaje correcto, sin haber recibido previamente ninguna interferencia. Los mensajes serán propuestos por las profesoras y tendrán que ver con cualquier frase extraída de los textos trabajados en sesiones anteriores, tanto en L1 como en LE.	<ul style="list-style-type: none"> •Comprensión oral •Expresión oral •Interacción oral
<u>ESTACIÓN 2</u> “Jugando con la poesía”/ ‘Playing with poetry’	Esta actividad dará rienda suelta a la creatividad del alumnado, ya que propone la construcción de un poema en L1 y otro en LE. Primero, se comenzará con un par de versos en L1 (Anexo I: 7.1) que dará la profesora para que cada equipo construya otros dos que complementen a estos primeros en rima y significado. Posteriormente, se recitarán delante de los compañeros, intentando acomodarlos en una unidad. Se seguirá el mismo procedimiento en LE (Anexo I: 7.2). Finalmente, se obtendrá una cadena de versos que, unidos entre sí, conformarán dos poemas de la clase, uno en cada lengua, y se verán claramente los aspectos	<ul style="list-style-type: none"> •Comprensión escrita •Interacción escrita •Expresión escrita

	en común que siguen los procesos de rima en cada lengua, así como sus diferencias.	
<u>ESTACIÓN 3</u> “Mediación”/ <i>‘Mediation’</i>	En esta actividad se comprobará si el TIL ha dado sus frutos en nuestro proyecto. La mediación es una propuesta promovida por el MCER que consiste en el cambio de un formato lingüístico de una lengua a otra. En esta actividad, proponemos que a partir de un texto escrito en L1 se haga una pequeña intervención oral en LE en la que participen todos los miembros del grupo, y viceversa. Para la realización de esta actividad se propone trabajar con los textos periodísticos de las <i>Tareas 1</i> , cuyos temas son muy conocidos por el alumnado a estas alturas y ello asegurará la participación de todo el alumnado.	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión oral • Comprensión escrita
<u>ESTACIÓN 4</u> “Canta el hueco”/ <i>‘Sing the gap’</i>	En la última estación se propone una actividad de escucha de una canción en las dos lenguas. La actividad comenzará con el reparto de fotocopias con la letra de la canción a cada grupo (Anexo I: 8.1), en las que la primera estrofa, cantada en LE, aparecerá con varios huecos vacíos a rellenar por el alumnado. La canción se reproducirá dos veces para facilitar al alumnado la comprensión de la estrofa en L2. Se ha propuesto una canción muy actual que seguramente conozcan todos para impulsar la motivación del alumnado y procurar su atención en los 10 últimos minutos de la sesión, ya que seguramente se notarán algo más cansados.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión oral • Comprensión escrita • Expresión escrita

5.5. Cronograma

SESIONES		Duración
SESIÓN 1. L1. Lengua Castellana		
1.1. Aclaraciones introductorias sobre el <i>modus operandi</i> del proyecto y reparto de los grupos (previamente meditados por las profesoras).		10'
1.2. Tarea 1 en L1: “De profesión: periodista”. Presentación de los textos periodísticos, lectura y localización de los rasgos lingüísticos más relevantes en cada uno.		25'
1.3. Conversión de los artículos en breves textos narrativos o cuentos.		20'
Material necesario: pizarra digital y ordenador del aula, 22 dosieres de fotocopias con los cuatro textos, cuaderno personal de trabajo del alumno y/o folios.		
SESIÓN 1. LE. Lengua Inglesa		
1.1. Aclaraciones introductorias sobre el <i>modus operandi</i> del proyecto y distribución del aula en los mismos grupos de trabajo.		10'
1.2. Tarea 1 en LE: “You be the reporter”. Presentación de los textos periodísticos (<i>Texts</i>), lectura y localización de los rasgos lingüísticos y vocabulario más relevantes en cada uno.		25'
1.3. Conversión de los <i>articles</i> en breves textos narrativos o <i>tales</i> .		15'

<u>Material necesario:</u> pizarra digital y ordenador del aula, 22 dosieres de fotocopias con los cuatro textos, cuaderno personal de trabajo del alumno y/o folios.	
SESIÓN 2. L1. Lengua Castellana	
2.1. Disposición del aula en los grupos de trabajo y exposición de <i>Pasos a seguir para escribir un resumen</i> vía PowerPoint.	10'
3.2. Tarea 2 en L1: “Los cuentos del mundo”. Exposición oral de los cuentos escritos en la sesión anterior y elaboración de un resumen por cada exposición oral de los demás grupos. Entrega de las composiciones a la profesora para su evaluación.	40'
<u>Material necesario:</u> pizarra digital y ordenador del aula, cuaderno personal de trabajo del alumno y folios.	
SESIÓN 2. LE. Lengua Inglesa	
2.1. Disposición del aula en los grupos de trabajo y exposición de <i>Steps to write a summary</i> vía PowerPoint.	10'
2.2. Tarea 2 en LE: ‘Tales of the world’. Exposición oral de los <i>tales</i> escritos en la sesión anterior y elaboración de un <i>summary</i> por cada exposición oral de los demás grupos. Entrega de las composiciones a la profesora para su evaluación.	40'
<u>Material necesario:</u> pizarra digital y ordenador del aula, cuaderno personal de trabajo del alumno y folios.	
SESIÓN 3. L1. Lengua Castellana	
3.1. Disposición del aula en grupos de trabajo e introducción de lo que será la Tarea 4 en L1: “ <i>Debate de actualidad</i> ”.	10'
3.2. Exposición de las <i>Estrategias para el debate</i> y las <i>Normas para el debate</i> .	10'
3.3. Tarea 3 en L1: “Pros y contras”. Búsqueda de pros y contras en el dossier de textos periodísticos (en L1) que se repartió en la primera sesión.	30'
<u>Materiales necesarios:</u> pizarra digital y ordenador del aula, dosieres de fotocopias del alumnado, cuaderno personal de trabajo del alumno y/o folios.	
SESIÓN 3. LE. Lengua Inglesa	
3.1. Disposición del aula en grupos de trabajo e introducción de lo que será la Tarea 4 en LE: ‘ <i>Current debate</i> ’.	10'
3.2. Exposición de las <i>Strategies for debate</i> y las <i>Rules of debate</i> .	10'
3.3. Tarea 3 en LE: ‘Pros and cons’. Búsqueda de pros y contras en el dossier de textos periodísticos (en LE) que se repartió en la primera sesión.	30'
<u>Materiales necesarios:</u> pizarra digital y ordenador del aula, dosieres de fotocopias del alumnado, cuaderno personal de trabajo del alumno y/o folios.	
SESIÓN 4. L1. Lengua Castellana	
4.1. Sorteo de los equipos de debate y temas para cada equipo. Explicación de la temporalización y turnos de palabra para los debates.	10'
4.2. Tarea 4 en L1: “Debate de actualidad”	20'
a) Debate 1	
b) Debate 2	20'
<u>Materiales necesarios:</u> lista de “pros y contras” de la sesión anterior (L1) de cada equipo, cronómetro y rúbrica de evaluación del debate.	
SESIÓN 4. LE. Lengua Inglesa	
4.1. Sorteo de los equipos de debate y temas para cada equipo. Explicación de la temporalización y turnos de palabra para los debates.	10'
4.2. Tarea 4 en LE: ‘Current debate’	20'

a) <i>Debate 1</i>	
b) <i>Debate 2</i>	20'
<u>Materiales necesarios:</u> lista de “ <i>pros and cons</i> ” de la sesión anterior (LE) de cada equipo, cronómetro y rúbrica de evaluación del debate.	
SESIÓN 5. L1+LE. Lengua Castellana + Lengua Inglesa (TIL)	
Explicación de la Tarea 5 en L1 y LE: “Juego de estaciones” / ‘Game of seasons’ y disposición del aula por grupos.	5-10'
5.1. Estación 1. “Teléfono roto” / ‘ <i>Chinese whispers</i> ’	10'
5.2. Estación 2. “Jugando con la poesía” / ‘ <i>Playing with poetry</i> ’	10'
5.3. Estación 3. “Mediación” / ‘ <i>Mediation</i> ’	10'
5.4. Estación 4. “Canta el hueco” / ‘ <i>Sing the gap</i> ’	10'
<u>Materiales necesarios:</u> proyector, pizarra digital, equipo estéreo, conexión a Internet, fotocopias con la letra de la canción, dossier de textos periodísticos, folios y rúbricas de evaluación.	

5.6. Recursos generales y específicos

En los siguientes apartados se expondrá la totalidad de recursos planteados para la implementación de este proyecto.

5.6.1. Recursos personales

Este proyecto ha sido diseñado en su totalidad por la autora del trabajo, contando con la ayuda y supervisión de mi tutora de prácticas del centro y la profesora de Inglés que llevaba las clases en las que me tocó impartir mi propuesta didáctica. Además de colaborar con ella a la hora de adaptar los materiales, me mostró su apoyo desde el principio en el proyecto y pude contar con su ayuda para la adaptación de algunos recursos materiales.

5.6.2. Recursos materiales

Todos los recursos materiales propuestos para la implementación del proyecto en el aula han sido de elaboración propia o adaptación de fuentes citadas en la bibliografía y se encuentran recogidos en el cronograma, así como recogidos y reflejados en Anexo I. La mayoría de materiales han sido adaptados para su aplicación en el aula; en esos casos, aparece debidamente señalado antes de presentar dichos materiales.

En la siguiente lista se recogen los recursos materiales que necesitan el uso de las herramientas TIC para su implementación en el aula:

- Proyección del dossier de textos periodísticos. Visualizador de PDF, para las Sesiones 1 L1 y LE.

- Proyección de *Pasos a seguir para escribir un resumen*, *Steps to write a summary*, *Estrategias del debate*, *Normas del debate*, *Strategies for debate* y *Rules of debate*. Diapositivas de PowerPoint, para las Sesiones 2 y 3 L1 y LE.
- Reproducción de Fonsi (2017). YouTube, para la Sesión 5 L1+LE.
- Plataforma educativa de trabajo on-line que utiliza el centro. Google Classroom, para las Sesiones 3 L1 y LE.
- Cuestionario sobre el Programa Bilingüe. Google Forms, para Resultados.

5.6.3. Recursos organizativos

Los recursos propuestos para la organización y disposición del alumnado durante el proyecto corresponderían con las aulas de 4ºB y 4ºD de la ESO en el IES Valdespartera, en las que el mobiliario del aula, como las mesas y sillas del alumnado, podrían moverse para formar grupos de trabajo más diferenciados y facilitar la comunicación entre el alumnado en cada uno de ellos.

5.7. Propuesta de evaluación

Para evaluar este proyecto se han diseñado unos instrumentos de evaluación que pretenden abarcar la observación y rendimiento que presente el alumnado durante la realización de las tareas, así como la evaluación de los productos escritos que presenten. Las conclusiones extraídas del rendimiento escolar que presente nuestro alumnado en este proyecto formarían parte de la nota de las asignaturas de Lengua y Literatura y Primera Lengua Extranjera: Inglés, ambas del curso de 4º ESO. No obstante, al no haber podido implementarse en el aula, no se estableció el porcentaje o en qué medida este proyecto repercutiría en la nota final del alumnado, por lo que en este apartado nos limitaremos a exponer los instrumentos de evaluación que se han diseñado para la propuesta de evaluación de la competencia lingüística en general, así como de cada lengua.

A través de este proyecto de innovación queremos saber, según nuestros objetivos específicos, si se ha mejorado la calidad del Programa Bilingüe y si se ha logrado desarrollar la competencia plurilingüe del alumnado, objetivos que en realidad se encuentran en estrecha relación. Para ello, el peso de la evaluación se reparte en la evaluación de las destrezas lingüísticas de cada lengua, que pondrá de manifiesto si el TIL ha sido implementado con éxito en las clases. Las profesoras obtendrán de cada tarea un producto, ya sea escrito u oral, que evaluarán apoyándose por medio de rúbricas que

evalúan la expresión escrita y oral, según lo requiera cada actividad. De esta manera, se divide el peso de la evaluación en un 50% correspondiente para los productos derivados de las tareas introductorias, los cuales han ido trabajando las destrezas de forma dosificada, y un 50% que corresponda con las destrezas ya trabajadas conjuntamente en Tarea Final. Para evaluar todo lo anterior, se han diseñado un total de cuatro rúbricas holísticas que atienden a un parámetro numérico del 5 al 1 (siendo el 5 el máximo cumplimiento de cada premisa y el 1 el mínimo) para evaluar dichos productos de forma grupal, que quedan recogidas en Anexo II (Anexo II: 1.1.-1.5). Tras la observación en el aula apoyándose en las rúbricas, las profesoras extraerán las conclusiones pertinentes de cada grupo para transformar la valoración de esos parámetros en una calificación numérica de cada grupo de trabajo: dicha nota se atribuirá a cada alumno del grupo por igual, ya que el trabajo colaborativo en equipo es una de las estrategias que se pretende fomentar e impulsar en este proyecto.

Para saber si se han cumplido nuestros objetivos específicos y si, por tanto, se ha logrado el TIL en el aula, se ha establecido una relación entre los criterios de evaluación en L1 y L2, en relación con las destrezas lingüísticas y se ha dedicado la columna final a poner en común la participación del alumnado en cada lengua, lo cual viene reflejado en la siguiente tabla relacional:

Destrezas	Criterios de evaluación	
EXPRESIÓN ORAL	Entonación en L1	Entonación en LE
	Pronunciación en L1	Pronunciación en LE
	Expresión de ideas en L1	Expresión de ideas en LE
	Uso de fórmulas orales en L1	Uso de fórmulas orales en LE
	Uso de códigos no verbales en L1	Uso de códigos no verbales en LE
EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITA	Presentación del contenido en L1	Presentación del contenido en LE
	Adecuación al género en L1	Adecuación al género en LE
	Recursos léxicos y gramaticales en L1	Recursos léxicos y gramaticales en LE
	Coherencia y cohesión en L1	Coherencia y cohesión en LE
	Ortografía en L1	Ortografía en LE
	Creatividad en L1	Creatividad en LE
COMPRENSIÓN ORAL Y ESCRITA	Localización de la información literal en L1	Localización de la información literal en LE
	Diferenciación de las ideas principales y secundarias en L1	Diferenciación de las ideas principales y secundarias en LE

	Redacción de un resumen en L1	Redacción de un resumen en LE
	Deducción de la información e intencionalidad en L1	Deducción de la información e intencionalidad en LE
	Valoración de la información en L1	Valoración de la información en LE
INTERACCIÓN ORAL	Análisis e interpretación de datos en L1	Análisis e interpretación de datos en LE
	Juicio de una situación con datos objetivos y subjetivos en L1	Juicio de una situación con datos objetivos y subjetivos en LE
	Inferencia de las consecuencias de la decisión basándose en el juicio autorregulado en L1	Inferencia de las consecuencias de la decisión basándose en el juicio autorregulado en LE
PARTICIPACIÓN	Participación en L1	Participación en LE
	Interés en L1	Interés en LE
	Realización de las actividades en L1	Realización de las actividades en LE
	Escucha activa en L1	Escucha activa en LE

En la segunda tabla, finalmente, podemos ver cada destreza relacionada con el producto que la pone en práctica, con el instrumento que se utilizaría para llevar a cabo la evaluación de los criterios anteriores y, por último, con el porcentaje de evaluación que recibe cada una, además del porcentaje de participación, el cual aparece al final de la tabla y que también tiene un peso significativo en nuestro proyecto:

Destrezas		Productos	Instrumentos	% Ev
EXPRESIÓN	Escrita	- Cuento/ <i>tale</i> - Tarea 5 (Jugando con la poesía/ <i>Playing with poetry</i> + Canta el hueco + <i>Sing the gap</i>)	Rúbrica de Expresión Escrita (Anexo II: 1.1)	20%
	Oral	- Exposición cuento/ <i>tale</i> - Tarea 5 (Teléfono roto/ <i>Chinese whispers</i> + Jugando con la poesía/ <i>Playing with poetry</i> + Mediación/ <i>Mediation</i>)	Rúbrica de Expresión Oral (Anexo II: 1.2)	20%
COMPRENSIÓN	Escrita	- Tarea 5 (Jugando con la poesía/ <i>Playing with poetry</i> + Canta el hueco/ <i>Sing the gap</i> + Mediación/ <i>Mediation</i>)	Rúbrica de Comprensión Escrita y Oral (Anexo II: 1.3)	20%

	Oral	- Resumen/ <i>summary</i> - Tarea 5 (Teléfono roto/ <i>Chinese whispers</i> Canta el hueco/ <i>Sing the gap</i>)		
INTERACCIÓN	Escrita	- Tarea 5 (Jugando con la poesía/ <i>Playing with poetry</i> + Mediación/ <i>Mediation</i>)	Rúbrica de Expresión Escrita (Anexo II: 1.1)	10%
	Oral	- Debate/ <i>debate</i> - Tarea 5 (Teléfono roto/ <i>Chinese whispers</i>)	Rúbrica de Interacción Oral (Anexo II: 1.4)	20%
PARTICIPACIÓN	Evaluación de participación e implicación en las actividades		Rúbrica de Participación (Anexo II: 1.5)	10%

Para saber si nuestros objetivos específicos se han cumplido, es decir, si se ha logrado el TIL en el aula, relacionaríamos la evaluación de la Tarea 5 en ambas lenguas llevada a cabo por cada profesora, es decir, los datos que se extraigan en L1 y LE a través de los instrumentos de evaluación pertinentes señalados en la tabla anterior, de forma que la obtención de un porcentaje alto de las destrezas en ese 50% de evaluación total que se ha reservado a la Tarea Final supondría un éxito en el TIL de nuestro proyecto tras su implementación en el aula.

6. Resultados

La imposibilidad de implementación de este proyecto de innovación por motivos externos deja abiertos muchos interrogantes sobre los resultados que cabrían esperarse o sobre la repercusión que la metodología habría tenido en el rendimiento del aula. A pesar de que nos quedaría por evaluar si efectivamente la competencia plurilingüe de nuestro alumnado ha mejorado y si, con ella, también ha habido una mejora de la calidad del Proyecto Bilingüe para el que fue diseñado este proyecto, este proyecto de innovación ha tratado de plantearse siempre desde la coherencia y fundamentación en bases teóricas que corroboraran algunos de sus preceptos.

Además, con respecto a nuestro objetivo sobre la mejora de comunicación entre departamentos, es de agradecer el buen recibimiento del primer boceto que diseñé durante mi estancia en el centro y la colaboración de la docente de Inglés en todas nuestras solicitudes, así como las fechas previstas que se cedieron para su implementación. También la labor de intermediación entre mi tutora de prácticas y su compañera para

posibilitar la comunicación entre todas y facilitarme los recursos necesarios, así como las sugerencias de traducción o modificación de algunas propuestas que han hecho que este proyecto haya adquirido un diseño atractivo a la vez que coherente con lo que se pretendía conseguir.

6.1. Discusión de los cuestionarios

Sin embargo, mis inquietudes de investigación, unidas a una pequeña frustración por no ver los frutos de mi proyecto hicieron que siguiera planteándome más alternativas para trabajar con este estudio y abrir paso a futuras investigaciones que complementen mi visión sobre el tema y atiendan a esta “llamada” de cambio. De ahí surgió la necesidad de formular la quinta hipótesis del proyecto, desde mi observación y experiencia personal en el centro, lo cual me llevó a preguntar al alumnado sobre la opinión que merecía al respecto. Esta necesidad se traduce en un breve plan de investigación que pretende recoger el diagnóstico del Programa Bilingüe por medio de una serie de preguntas abiertas a una muestra de alumnado concreta. Estas cuestiones se recogieron en un cuestionario que planteaba preguntas abiertas y cerradas que, gracias a la tecnología de Google Forms y Google Classroom pudo llegar al alumnado sin problemas, a pesar de mi incapacidad de salir de casa.

Durante mi intervención didáctica en el centro, tuve la oportunidad de contemplar algunos cambios de código, acompañados de muchas faltas de ortografía, en las producciones escritas por parte del alumnado que cursa el Plan Bilingüe. Esta errata que localicé en diferentes pruebas de evaluación escrita, en un porcentaje afortunadamente bajo del alumnado, hizo que me planteara encontrar el fallo que presenta el sistema para que este grupo de alumnos no sepa escribir correctamente términos como ‘cuestionaba’ (*‘questionaba’*) o ‘cuestión’ (*‘questión’*) o presente rimas en los diferentes códigos en un taller de escritura de Lengua Castellana y Literatura, en el que no debería necesariamente recordarse que las composiciones se solicitan en castellano (en Anexo III: 1.1 se adjunta un fragmento real de la composición con la transcripción del siguiente verso):

*Deporte como estilo de vida,
y bajo el lema de “no pain no victory”
natación sincronizada como estilo de vida.
It is my personal necessity.*

C. A. D. (4ºB)

La observación que pude llevar a cabo en el centro me permitió comprobar que era necesario proponer proyectos que persigan alcanzar un mayor éxito y traten de resolver las dudas que tiene nuestro alumnado en materia lingüística, esto es, en otras palabras, impartirla mejor.

Como el método de observación física no basta para obtener resultados interpretables, se acude a la técnica del cuestionario para tratar directamente con las opiniones del alumnado sobre nuestra variable dependiente (el Programa Bilingüe). Aunque la muestra de estudio abarcaba las dos clases de 4º ESO, es decir, lo que sería un total de 44 alumnos, solo 16 respondieron a la encuesta de forma anónima, obteniendo un porcentaje muy bajo de participación, que sin embargo no interviene en la calidad de las respuestas, la cual nos sorprendió gratamente. En cuanto al diseño de la encuesta, este se ideó en torno a un total de seis preguntas, cuatro de respuesta abierta, en las que se valoraba la respuesta directa del alumnado, y dos de ellas de respuesta dirigida, en las que entraba en juego el porcentaje final obtenido a partir de las respuestas propuestas. La ventaja que tiene el formulario diseñado en Google Forms, además de la amplia y accesible difusión que ofrece, es el estudio inmediato que hace de la respuesta. A continuación, se llevará a cabo un estudio de las respuestas obtenidas.

1. ¿Qué beneficios crees que tiene estudiar a través del Programa Bilingüe?

La totalidad de respuestas se refieren al aprendizaje y dominio de una LE, más concretamente del inglés, lengua que ha adquirido ciertas connotaciones de prestigio debido a la globalización, que se atribuye como uno de los ejemplos de su importancia hoy en día. Sin embargo, también hay una serie de respuestas que atañen al futuro laboral de los sujetos interesados, expresando todos ellos que el dominio de la LE puede asegurarles un buen trabajo en el futuro, mientras que es un porcentaje menor el que habla de una mejora en el rendimiento académico. En Anexo III se adjuntan imágenes con las respuestas obtenidas en cada pregunta (Anexo III: 2.1 y 2.2).

2. ¿Por qué decidiste entrar en el Programa Bilingüe del centro?

Podríamos interpretar en la totalidad de las respuestas que el alumnado entra al Programa Bilingüe para aprender inglés. Sin embargo, resultan interesantes algunos matices en las respuestas como la influencia del factor familiar en esta decisión, la continuación de otro Plan Bilingüe en una etapa de enseñanza anterior, el gusto por el idioma extranjero, el buen rendimiento escolar o el logro de títulos con fines académicos

o de proyección laboral (cabría esperarse lo segundo, atendiendo a las respuestas de la pregunta anterior). (Anexo III: 2.3 y 2.4).

3. ¿Crees que has aprendido lo mismo (contenidos) en las asignaturas que das en inglés que tus compañeros del No Bilingüe?

En esta pregunta hemos obtenido respuestas positivas o incluso acumulativas en materia de contenidos. Es decir, el alumnado tiene la percepción en general de que ha aprendido igual o más contenidos que sus compañeros que están en el Programa, pues los contenidos “no afectan nada a la hora de aprender cualquier asignatura, sean en inglés o en español”. Un menor porcentaje considera que le gustaría haber aprendido algunas “palabras” en español y otro se declara dubitativo. El alumnado tiene una visión positiva de que se alcanzan todos los contenidos curriculares en las materias que se cursan en inglés, aunque tiene dudas de haberse dejado alguno por el camino. (Anexo III: 2.5 y 2.6).

4. ¿Cuál es tu grado de satisfacción con el Programa Bilingüe del centro en relación con el aprendizaje de inglés?

- a) Muy satisfecho: He aprendido mucho inglés.
- b) Satisfecho: He aprendido inglés, aunque me he dejado contenidos.
- c) Poco satisfecho: No he aprendido mucho más inglés y/o contenidos suficientes

Las respuestas obtenidas son satisfactorias, sin embargo, hay un equilibrio entre el mayor grado de satisfacción y una propuesta de posibles mejoras y/o quejas sobre el Programa que están cursando. La satisfacción general impera, no se alcanza la “perfección” generalizada en torno a la concepción del Programa. (Anexo III: 2.7).

5. ¿Cometes muchas faltas de ortografía y/o te cuesta expresarte en español en algunas ocasiones (ej.: “me cuesta escribir un texto”, “expresarme oralmente”, “alguna vez me sale alguna palabra en inglés escribiendo en español”...)?

- a) Sí
- b) No
- c) A veces

Esta pregunta se concibió a modo de respuesta dirigida ya que nos interesaba que el alumno contemplara los ejemplos dados (ya que todos ellos se corresponden con

problemas reales que vi en el aula durante mi intervención) y los utilizara como guía en su respuesta, y así poder obtener un mapa conceptual de lo que nos preocupaba.

El esquema se acerca más a lo que me dio tiempo a ver durante mi intervención, dando resultados que oscilan entre el “A veces” de más de la mitad del alumnado y el “No” de una parte del alumnado más confiado. Sin embargo, me interesa también ese pequeñísimo porcentaje de “Sí”, ya que se adecúa a mis observaciones. (Anexo III: 2.8).

6. ¿Quieres hacer un comentario que me ayude a saber qué piensas sobre el Programa Bilingüe de tu centro que no haya aparecido anteriormente?

Aunque la participación bajó en esta pregunta, hecho bastante esperable, pues se trata de una respuesta abierta en todos los sentidos, nos interesan en gran medida algunas de las respuestas que obtuvimos que tienen que ver con la falta de entusiasmo o atracción a los temas que se proponen en el Programa, los profesores y profesoras que “no acentúan bien” o cometen errores en las destrezas, hasta el concepto que existe “que nadie dice pero que siempre está” en relación a que los estudiantes del No Bilingüe son “peores” son premisas que hemos estudiado en el Estado de la Cuestión y que esperábamos obtener en nuestro estudio. (Anexo III: 2.9). Los resultados obtenidos se recogen en la siguiente lista:

- El alumnado y sus familias escogen el Programa Bilingüe del centro porque piensan que va a proporcionar éxito en su futuro laboral.
- El alumnado es consciente, entonces, de la globalización del mundo y quiere aprender la LE para responder a esa necesidad de apertura al mundo.
- El alumnado piensa que da los mismos contenidos o más (en el caso de contenidos lingüísticos) que sus compañeros que no cursan el Programa.
- El alumnado está satisfecho, en general, con el programa, aunque el 50% no piensa que no ha recibido algún contenido que le habría gustado o cabría esperar (como términos en español que le ayuden a mejorar la comprensión de la LE).
- A la mayor parte del alumnado del Programa a veces le cuesta expresarse en L1, al verse en una inmersión de LE que no desarrolla la competencia lingüística ni la integración de ambas lenguas, sino solamente el enfoque comunicativo en LE.
- Una parte del alumnado encuentra una falta de motivación y atracción por los contenidos que imparte en LE.
- Una parte del alumnado encuentra deficiente la formación lingüística del profesorado que le imparte contenidos no lingüísticos en LE.

- Una parte del alumnado encuentra una opinión generalizada en torno a que el alumnado No Bilingüe es menos válido que el Bilingüe según el sistema educativo.

Finalmente, atendiendo a los resultados obtenidos en la parte de investigación de este proyecto, encontramos que la realidad del aula refleja prácticamente en su totalidad los puntos que hemos ido analizado en la revisión de la bibliografía, por lo que los resultados de los cuestionarios responden a la quinta hipótesis de nuestro objetivo en la medida en que el Programa Bilingüe del centro que hemos estudiado no es tan rentable como el alumnado cree y se esperaba, ya que, al responder a esas cuestiones, han demostrado tener consciencia sobre los problemas que se les planteaba, además de plantear otras sugerencias.

Asimismo, el resto de hipótesis planteadas en base al Estado de la Cuestión también son corroboradas en la medida en que (1) el alumnado considera que la enseñanza plurilingüe es necesaria y efectiva en nuestra sociedad, (2) el alumnado exige demandas en cuanto a una enseñanza plurilingüe de calidad, (3) el factor de motivación que ofrecen enfoques innovadores como el que proponemos es una petición directa por parte del alumnado y (4) la falta de formación por parte del profesorado en destrezas lingüísticas pone de manifiesto que no hay una buena colaboración entre docentes, la cual es estrictamente necesaria para el éxito del enfoque plurilingüe.

7. Conclusiones

Este Trabajo de Fin de Máster ha sido concebido, en primera instancia, como un proyecto de innovación que pretendía la incorporación del TIL en el Programa Bilingüe de un centro público de enseñanza Secundaria que facilitara al alumnado la adquisición de la competencia plurilingüe a través de la implementación de metodologías colaborativas y la propuesta de tareas reales relacionadas entre sí. No obstante, además de ser lo anterior, sus pretensiones han crecido conforme su planificación y desarrollo y ello ha desencadenado en el diseño de un estudio para el diagnóstico de las posibles carencias de ese Programa Bilingüe desde la perspectiva del propio alumnado que nos orienta hacia posibles mejoras.

En este apartado se pretenden extraer las conclusiones que hemos ido extrayendo de nuestros estudios, mientras hacemos hincapié en las comparaciones que se establecen entre las observaciones en la muestra de estudio y la revisión de la bibliografía, cuyos datos hemos cotejado para la variable dependiente del estudio, al no haber podido ser posible la implementación del proyecto de innovación y no podemos sujetar a los resultados que habríamos podido obtener al llevarlo a práctica en el aula. Por tanto, hemos de ir recapitulando sobre el cumplimiento de nuestras hipótesis y objetivos según la revisión de los estudios que se han ido viendo a lo largo de todo el proyecto.

La primera hipótesis que hemos planteado en torno a la revisión bibliográfica revisada es que la enseñanza plurilingüe es necesaria y efectiva en nuestra sociedad actual, pero, esto es, en la medida en que se necesita fomentar algo más que la competencia comunicativa de la LE en las aulas.

Algunos enfoques actuales que están adquiriendo fama en el sistema educativo se centran únicamente en el contenido curricular y dejan de lado tareas capacitadoras de contenidos lingüísticos, como se ha visto que ocurre con el enfoque AICLE. Parte de la revisión bibliográfica es consciente de que se necesita impulsar la didáctica de las lenguas en el aula, pero otra parte deja los contenidos lingüísticos para los profesionales del área de lenguas, concibiendo la LE vehicular como un instrumento de comunicación y solamente acentuando la enseñanza de las destrezas mínimas que necesita para que su alumnado le entienda algunas de sus competencias, sin trabajar todas. Parte de nuestro alumnado cree que está aprendiendo mucho inglés y así lo ha demostrado el estudio de caso en relación con el alto grado de satisfacción obtenido del Programa Bilingüe que están cursando. Sin embargo, a medida que avanzaban en las cuestiones que se le planteaban, declaraban haber tenido problemas para la comprensión de alguna de las lenguas o estar seguros de que se han dejado algún contenido no lingüístico por impartir. Es por ello por lo que hay que concienciar al alumnado sobre la importancia que tiene el buen desarrollo de la competencia lingüística a través de L1 y L2, uno de los objetivos que pretende nuestro proyecto a través de su implementación.

Por otro lado, nuestra segunda hipótesis se construía en torno a la efectividad que demuestra una línea de enfoques plurilingües que defienden el TIL y la interdisciplinariedad entre las áreas lingüísticas en el aula, como demostraba el EPI, enfoque de carácter puramente lingüístico, el cual proponía un modelo de tratamiento que aseguraba la didáctica de lenguas. Este tipo de enfoques integradores son los que

favorecen el análisis y observación de los puentes que se establecen entre una lengua y otra y, además, fomentan el aprendizaje significativo en el desarrollo de todas las habilidades lingüísticas durante el aprendizaje de contenidos curriculares no lingüísticos, ya que la interdisciplinariedad y el TIL aseguran ese proceso de unión entre las dos áreas de conocimiento. La colaboración interdepartamental es la base de nuestro proyecto en la medida en que se inspira directamente en enfoques tan efectivos como el anterior.

La tercera y cuarta hipótesis se corroboran mediante el estudio de técnicas de innovación que aseguran el cumplimiento del resto de objetivos propuestos, los cuales supondrían el éxito en su futura implementación en el aula. El enfoque por tareas y el *co-teaching* se han contemplado como las estrategias metodológicas innovadoras más adecuadas para nuestro proyecto que persiguen la posibilidad del TIL en las aulas. La primera de estas estrategias tiene mucho que ver con la interdisciplinariedad que se planteaba la segunda hipótesis, aunque requiere de una colaboración muy entrenada entre los profesionales de las lenguas. En cuanto a la segunda estrategia, la duplicación de las tareas en ambas lenguas, nos asegurará que la labor de planificación y puesta en común de materiales de los docentes de la L1 y LE se complementa a través de esa labor de colaboración interdepartamental, lo cual fomenta el enfoque contrastivo de estudio de ambas lenguas y asegura el desarrollo de la competencia lingüística y el aprendizaje significativo. Las actividades diseñadas en forma de tareas reales y cotidianas aportan la identificación de los contenidos con la realidad y despiertan el interés por el alumnado, otro de los factores cuya relevancia se ha señalado en la revisión bibliográfica y cuyo planteamiento por su parte en el estudio de caso ha señalado una falta de motivación en la propuesta de temas por parte del profesorado, lo cual afecta directamente a la rentabilidad del Programa.

Nuestra quinta hipótesis se planteó en torno a la incertidumbre que manifestó el alumnado cuando se le preguntó por cuestiones sobre el funcionamiento del Programa Bilingüe, ya que fueron ellos los que dieron cuenta con sus respuestas de que los programas bilingües que se imparten en la actualidad no son tan rentables como cabría esperarse y que, en concreto, el del IES Valdespartera presenta una serie de carencias que se plantean en consonancia con las que han sido analizadas en la revisión bibliográfica. Las carencias que se detectaron al llevar a cabo un análisis de las respuestas extraídas y que coinciden con la revisión bibliográfica tuvieron que ver con la falta de entusiasmo que insisten se presenta hacia algunos temas, la escasa formación del profesorado que les imparte contenidos en LE y la consciencia sobre la falta de contenidos no lingüísticos que

el profesorado ha podido dejarse por el camino. La falta de coherencia y relación entre los contenidos lingüísticos en el aula les impide avanzar en la consecución de una competencia plurilingüe y los datos extraídos a través de la estrategia de observación directa aplicada en el aula, junto con las respuestas obtenidas en cuanto a las faltas de ortografía y carencias que manifiesta el alumnado en algunas destrezas en LE, ponen en relieve la necesidad de una formación lingüística de calidad que asegure el desarrollo de la competencia plurilingüe en nuestro alumnado.

Como apunte final, podemos decir que el presente proyecto de innovación pretende dar solución a una de las necesidades educativas que ha surgido en la rama de investigación de este trabajo y que es la falta de recursos que ayuden a nuestro alumnado a diferenciar las lenguas vehiculares que intervienen en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Las actividades que se han diseñado pretenden estudiar por igual el tratamiento de las dos lenguas y potenciar las destrezas lingüísticas del alumnado para que pueda resolver y erradicar los problemas que está teniendo en su desarrollo de la competencia plurilingüe, tal y como pone de manifiesto el estudio de caso que hemos realizado. Para ello, no podemos terminar este apartado sin volver a recordar que el TIL es necesario en el desarrollo de las actividades y que, en el caso de este proyecto, se concibe en forma de tareas capacitadoras que solamente pueden asegurar el éxito si se apoyan en una metodología colaborativa innovadora como lo es el *co-teaching*, regida según los principios de interdisciplinariedad y colaboración de los departamentos. Solo a través de propuestas innovadoras, coherentes y preocupadas por la realidad lingüística conseguiremos lograr una enseñanza plurilingüe de calidad en las aulas.

8. Bibliografía

Caballero Calavia, M. G., & Fernández, M. R. (2011). El nuevo alumno surgido del Plan de Fomento del Plurilingüismo de la Junta de Andalucía. España. Estudio comparativo entre alumnos de 4º de la ESO. *Revista Fuentes*, 11, 139-160.

Catalán, A., Escandell, M. C., Sampol, M. P., Sampol, P. P., Vicens, C. P., Ruiz, G. R., ... & Aguiló, A. V. (2014). El Tractament Integrat de les Llengües i l'aprenentatge de les ciències a l'Educació Secundària Obligatoria. *Informe de recerca*, (12), 1-19.

Consejo de Europa (2002). Capítulo 5: Las competencias del usuario o alumno. In *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza,*

evaluación (trad. Instituto Cervantes). 99-120. [Recuperado de http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf].

—(2002). Capítulo 8: La diversificación lingüística y el currículo. 167-174.

Fernández, M. I. A., Berrocal, A. C., & Díaz, A. T. (2019). Trabajo colaborativo, contenidos digitales y evaluación en la enseñanza bilingüe. In *Bilingual education under debate: Practice, research and teacher education*. Servicio de Publicaciones. 192-205.

Fernández López, S. & Navarro Blanco, A. (2010) Enfoque por tareas. Propuestas didácticas. En Lluch A. (Coordinador), 2010, *Colección Complementos; Serie Didáctica. Enfoque por tareas. Propuestas didácticas. 2010*. Brasilia DF: Consejería de Educación de la Embajada de España. Secretaría General Técnica.

García, A. J. D. (2019). Bilinguex: Recursos Bilingües Extremadura. In *Bilingual education under debate: Practice, research and teacher education*. Servicio de Publicaciones. 87-97.

Guasch, O. (2007). La educación multilingüe: un reto para el profesorado. *Cultura y educación*, 19(2), 135-147.

Ibáñez, F. (2013). Interdisciplinariedad y bilingüismo. In *La competencia en comunicación lingüística en el aula: experiencias en Aragón*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza. 39-43.

Mallol, C., & Alsina, M. (2017). Enfoque plurilingüe integrador: una experiencia educativa interdisciplinar en el tratamiento integrado de lenguas en la ESO. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 12, 45-53.

Martínez Agudo, J. D. D., Maya Retamar, M. G. D. L., & Alejo González, R. (2019). *Bilingual education under debate. Practice, research and teacher education*. Universidad de Extremadura. Servicio de publicaciones.

Monasterio, N. A., Etxeberria, G. B., & Pereira, M. M. B. (2021). El futuro profesorado escolar y el inglés: el reto de la motivación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(1), 319-337.

Navarra, J. M. (2020). Aprendizaje transversal a partir del área de lengua y literatura. *Innovación educativa*, (30), 21-39.

Ortiz Enciso, M^a. E. (2013). La enseñanza de inglés en 3 años en un centro bilingüe. In *La competencia en comunicación lingüística en el aula: experiencias en Aragón*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza. 65-68.

Ruiz Pérez, T., Apraiz, M. V., & Pérez Gómez, M. D. M. (2011). El tratamiento integrado de lenguas: Los proyectos de comunicación. In *Lengua castellana y literatura: Investigación, innovación y buenas prácticas* (coord.) Ruiz Bikandi, U., Secretaría General Técnica. 151-174.

Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.

Ruiz-Bikandi, U., & Camps, A. (2007). La formación de docentes para situaciones plurilingües. Presentación del monográfico. *Cultura y Educación*, 19(2), 101-103.

Santamaría, A. P., & Strotmann, B. (2019). Adding value to bilingual courses by co-teaching: A practical case. In *Bilingual education under debate: Practice, research and teacher education*. Servicio de Publicaciones. 65-75.

Santisteban, M. I., Zuloaga, E., Pereira, M. D. M. B., & Aranberri, N. (2021). La implementación del tratamiento integrado de lenguas: percepciones del profesorado de educación primaria y secundaria. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, (40), 1-25.

Sempere Pla, S. (2020). Proyecto de gamificación basado en el escape room aplicado a un aula bilingüe de educación primaria con enfoque AICLE. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (16), 5-40.

Signoret Dorcasberro, A. (2003). Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? *Perfiles educativos*, 25(102), 6-21.

Tirado, J. L. A., Martín, F. D. F., & Alcalá, F. D. R. (2019). Evidence of effectiveness of bilingual education practices and programs in higher education. In *Bilingual education under debate: Practice, research and teacher education*. Servicio de Publicaciones. 41-51.

Villalba, S. M. (2019). La competencia en producción escrita en lengua inglesa mediante el *blogging* en el enfoque AICLE en la enseñanza secundaria obligatoria: Estudio del caso. In *Bilingual education under debate: Practice, research and teacher education*. Servicio de Publicaciones. 52-63.

8.1. Documentación legislativa

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. Boletín Oficial de Aragón, núm. 101, de 28 de junio de 2018. 16282-16292.

ORDEN ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, núm. 106, de 3 de junio de 2016. 14019-14039.

8.2. Sitiografía

BBC News. (2018). Maternity discrimination: ‘Having a baby cost me a job’. *BBC News*. [Disponible en <<https://www.bbc.com/news/uk-wales-45722048>>].

El Periódico. (2021). El dogecoin cae un 30% tras la aparición de Musk en ‘Saturday Night Live’. *El Periódico*. [Disponible en <<https://www.elperiodico.com/es/economia/20210509/dogecoin-cae-tras-aparicion-musk-television-11712000>>].

Fonsi, L. (2017). *Luis Fonsi, Daddy Yankee - Despacito (Remix) (Official Audio) ft. Justin Bieber* [Disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=72UO0v5ESUo>>]

Gomollón, M. (2021). Encuesta sobre el Programa Bilingüe. *Formulario de Google Forms*. [Disponible en <<https://forms.gle/iSB2ZPtWxWWA4YUb7>>]

Górriz, C. (2019). ¿Cómo preparar un debate en el aula?, *Red Social Educativa*. [Disponible en <<https://redsocal.rededuca.net/debate-aula>>].

G. Sevillano, E. (2021). Europa se sumerge en otra oleada de covid empujada por las nuevas variantes. *El País*. [Disponible en <<https://elpais.com/sociedad/2021-03-20/europa-se-sumerge-en-otra-oleada-de-covid-empujada-por-las-nuevas-variantes.html>>].

McKie, R. (2021). Third Covid wave sweeps across EU and forces new restrictions. *The Guardian*. [Disponible en <<https://www.theguardian.com/world/2021/mar/14/third-covid-wave-sweeps-across-eu-and-forces-new-restrictions>>].

Metz, C., Griffith, E. (2021). Autos voladores: ¿realidad o futuro?. *The New York Times*. [Disponible en <<https://www.nytimes.com/es/2021/06/16/espanol/coches-voladores.html>>].

Niusdiario.es. (2021). Una de cada tres madres asegura haber sufrido discriminación laboral después del embarazo. *NIUS*. [Disponible en <https://www.niusdiario.es/sociedad/malasmadres-75-por-ciento-mujeres-afectada-trabajo-despues-ser-madre_18_3019020194.html>].

Pérez Torres, I. (2019). Principios y aspectos básicos del AICLE / CLIL /. In *ESL Site. My Workshops*. Webmaster. [Disponible en <http://www.isabelperez.com/clil/clicl_m_2.htm>].

Sigalos, M. (2021). Dogecoin plunges nearly 30% during Elon Musk's SNL appearance. *CNBC*. [Disponible en <<https://www.cnbc.com/2021/05/08/dogecoin-price-plummets-as-elon-musk-hosts-saturday-night-live-.html>>].

Taylor, D. B. (2021). Humans Take a Step Closer to 'Flying Cars'. *The New York Times*. [Disponible en <<https://www.nytimes.com/2020/08/29/world/asia/japan-flying-car.html>>].

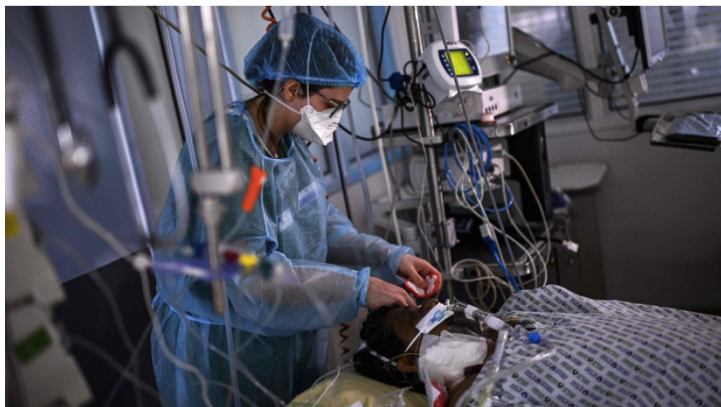
9. Anexos

9.1. ANEXO I. RECURSOS MATERIALES

- 1.1. TEXTO 1. "Coronavirus". Adaptado de *El País* (G. Sevillano, 2021)
- 1.2. TEXTO 2. "Criptomonedas". Adaptado de *El Periódico* (El Periódico, 2021)
- 1.3. TEXTO 3. "Coches voladores". Adaptado de *The New York Times* (Metz, 2021)
- 1.4. TEXTO 4. "Discriminación por maternidad". Adaptado de *NIUS* (Niusdiario.es, 2021)
- 2.1. TEXT 1. "Coronavirus". Adapted from *The Guardian* (McKie, 2021)
- 2.2. TEXT 2. "Cryptocurrency". Adapted from *CNBC* (Sigalos, 2021)
- 2.3. TEXT 3. "Flying cars". Adapted from *The New York Times* (Taylor, 2021)
- 2.4. TEXT 4. "Maternity discrimination". Adapted from *BBC News* (BBC News, 2018)

Europa se sumerge en otra oleada de covid empujada por las nuevas variantes

La incidencia de casos en el continente ha repuntado un 34% en tres semanas. La OMS alerta de la necesidad de no relajar las medidas para evitar contagios



Una enfermera atiende a un enfermo de coronavirus en la UCI del hospital Cochin en París, el pasado jueves. CHRISTOPHE ARCHAMBAULT / AFP

Francia e Italia han vuelto a confinar a buena parte de su población, mientras Alemania suspenderá las tímidas aperturas que había diseñado para dejar atrás los más de tres meses de estrictas restricciones que arrastra el país. La tercera ola de [coronavirus](#) ya golpea con fuerza a toda Europa. En tres semanas, la incidencia

de casos en el continente ha repuntado un 34%, y la Organización Mundial de la Salud (OMS) alerta de la necesidad de no relajar las medidas para evitar contagios.

La vacunación avanza muy lenta y no será suficiente para evitar el incremento de casos graves y de muertes, aseguran los expertos. Las nuevas variantes del coronavirus, más contagiosas, explican en buena parte esta tercera ola, que en algunos lugares, como Alemania, se produce pese a que el país ha mantenido el cierre de la vida pública.

“Están casi todos los países de Europa de subida y muy alta, con enormes presiones asistenciales”, asegura Fernando Rodríguez Artalejo, catedrático de Medicina Preventiva de la Universidad Autónoma de Madrid. “No es muy fácil de entender lo que está ocurriendo ahí, pero sí que es probable que en toda Europa haya habido una relajación que nosotros también estamos viendo ahora. Simplemente por este mecanismo de contagio social, con una fase eufórica de vacunación, fatiga pandémica, es normal que la gente se relaje, lo estamos viendo.”

Tras comprobar que las medidas quirúrgicas (confinamientos de fin de semana) impuestas en algunas zonas no servían para contener el virus, el Gobierno francés decidió esta semana [aplicar un tercer confinamiento en París y otros 15 departamentos](#) con cifras de ingresos hospitalarios preocupantes. El confinamiento significa que todos los negocios no esenciales deberán permanecer cerrados y que solo se podrá salir de casa por motivos de salud o laborales, o para hacer ejercicio, pero solo cerca del domicilio. Italia roza una incidencia de 500 casos por 100.000 habitantes, según los últimos datos del Centro Europeo para la Prevención y el Control de Enfermedades (ECDC).

El dogecoin cae un 30% tras la aparición de Musk en 'Saturday Night Live'

Las bromas y comentarios del multimillonario refiriéndose a la criptomoneda hace que su cotización caiga en apenas unos minutos.



Elon Musk, consejero delegado de Tesla / AGENCIAS

La presencia de **Elon Musk** como invitado en el programa televisivo estadounidense **'Saturday Night Live'** había despertado mucha expectación entre los aficionados, financieros e inversores a las **criptomonedas**, especialmente el **Dogecoin**, creado en 2013 a modo de chiste y que se ha popularizado en los últimos meses.

Los **comentarios de Musk** no han favorecido a la criptomoneda, que **caía cerca del 30 %** este domingo tras la aparición del fundador de Tesla.

El dogecoin, que llegó a **dispararse hasta los 74 centavos de dólar** la mañana del sábado, oscilaba **cerca de los 40 centavos** este mediodía en reacción a varios comentarios del magnate, cuya legión de seguidores ha contribuido en gran medida a **un alza de valor en torno al 11.000 % en lo que va de año**.

‘Un meme de perro’

El multimillonario Musk, un tipo de invitado poco habitual en el programa satírico, que suele apostar por figuras del mundo del entretenimiento, **envió mensajes dispares entre broma y broma** asegurando que el dogecoin es "el futuro de las divisas", que **su valor va a ir "a la luna" pero que, no obstante, es un "timo"**.

Preguntado por un miembro del reparto sobre esta **criptomoneda representada por un "meme" de un perro**, el empresario dijo que es un "vehículo financiero que va a apoderarse del mundo", ante lo que éste le rebatió: "¿Entonces es un timo?, y él dijo entre risas: "Sí, es un timo". Además, con motivo del Día de la Madre en Estados Unidos, el presentador invitó también a su progenitora, la exmodelo **Maye Musk**, quien afirmó sobre su regalo: "Espero que no sea dogecoin", a lo que este respondió con sorna: "Sí, lo es".

Los coches voladores: ¿realidad o futuro lejano?



Marcus Leng, director general de Opener, en su sede de California. Durante años, personas como Leng han mantenido sus prototipos ocultos al resto del mundo, pero ahora están empezando a levantar el telón. Jason Henry para The New York Times

Silicon Valley ha pasado una década intentado hacer que sobrevolar una calle abarrotada sea tan fácil como llamar a un Uber.

El **BlackFly** es lo que solemos llamar un coche volador. Ingenieros y emprendedores como **Leng** han pasado más

de una década nutriendo esta nueva especie de aeronave, vehículos eléctricos que pueden despegar y aterrizar sin una pista. Se cree que estos vehículos serán más baratos y seguros que los helicópteros, al proporcionarle a cualquier persona que tenga los medios el pasar volando por encima de las calles atestadas.

“Nuestro sueño es liberar al mundo del tráfico”, señaló Sebastian **Thrun**, otro ingeniero en el corazón de este movimiento.

La mayoría de los expertos coinciden en que ese sueño está lejos de ser una realidad. Sin embargo, la idea está ganando fuerza. En la actualidad, decenas de empresas están fabricando estas aeronaves y hace poco tres accedieron a empezar a cotizar en bolsa en acuerdos que las valoran hasta en 6000 millones de dólares.

Durante años, las personas como Leng y Thrun han escondido sus prototipos del resto del mundo —pocas personas los han visto, muchos menos han volado en ellos—, pero ahora están comenzando a escalar posiciones.

El auge de los coches voladores es un reflejo del de los vehículos autoconducidos, tanto en lo bueno como en lo malo, desde la enorme ambición hasta las inversiones multimillonarias, pasando por la competencia despiadada de las empresas, incluida una resonada demanda por robo de propiedad intelectual.

Google y otras empresas de autoconducción no cumplieron la gran promesa de que los robo-taxis ya estarían circulando por nuestras ciudades, transformando radicalmente la economía. Pero eso no ha impedido que los inversores y las empresas de transporte sigan invirtiendo miles de millones en autos voladores. No ha impedido que las ciudades lleguen a acuerdos que creen que crearán vastas redes de taxis aéreos. Y no ha impedido que los tecnólogos sigan avanzando a toda máquina con sus planes para convertir la ciencia ficción en realidad.

Una de cada tres madres asegura haber sufrido discriminación laboral después de su maternidad

La reducción de jornada y la imposibilidad de crecer laboralmente son las mayores trabas



Una mujer teletrabajando. EUROPA PRESS

Un estudio realizado por el *Club de las Malasmadres* y la asociación 'Yo no renuncio' ha determinado que tres de cada cuatro mujeres (75%) ha visto afectada su vida laboral tras haber sido madre y que la reducción de jornada (en un 37% de los casos) es la consecuencia más habitual. El 68% de las madres asegura que habría tenido más hijos si hubiera mejores medidas de conciliación y una de cada tres (37%) afirma haber sufrido algún tipo de discriminación laboral derivada de su maternidad.

Entre los datos que recoge el estudio, destaca que, después de la reducción de jornada, las mujeres también se ven penalizadas en su carrera laboral a través de la imposibilidad de crecer profesionalmente desde que tienen hijos, hecho que denuncia un 22% de las encuestadas, mientras que a un 8% les quitaron responsabilidades y otro 8% ha sufrido discriminación por parte de sus compañeros. En menor medida, están las mujeres que, al convertirse en madres, perdieron su puesto de trabajo: el 22% de ellas, mientras que un 11% dejó su puesto de trabajo por no poder compaginarlo con el cuidado y al 6% las despidieron por estar embarazadas o haber tenido un hijo.

Discriminación desde el embarazo

En este sentido, la asociación señala que, aunque la discriminación no es tan evidente entre las mujeres embarazadas, hay que destacar que el 31% de ellas afirma que su vida laboral ha cambiado al comunicar que están esperando un bebé. Ante esta situación, 'Yo no renuncio' reclama que las políticas en este sentido estén "en el centro", dando "importancia al cuidado" y "estén enfocadas a favorecer la corresponsabilidad social del trabajo doméstico-familiar".

Solas en la crianza

Por el contrario, las trabajadoras en instituciones públicas son las más satisfechas, alcanzando un 61% de mujeres satisfechas con este equilibrio. Es por ello que Baeza ha hecho un llamamiento a la implicación de las empresas en este tema y les ha recordado que son "actores" implicados en la conciliación y la corresponsabilidad. Siete de cada 10 mujeres se sienten solas ante la crianza de sus hijos.

Third Covid wave sweeps across EU and forces new restrictions

New variants blamed as Italy, France, Germany and Poland see infection rates surge



▲ Doctors and nurses wearing protective suits and masks at work inside the intensive care unit of the Bolognini hospital in Seriate, northern Italy. Photograph: Filippo Venezia/EPA

the Covid-19 virus being blamed for much of the recent increase. Several countries are now set to impose strict new lockdown measures in the next few days – in contrast to the UK, which is beginning to emerge slowly from its current bout of shop and school closures and sports bans.

In Italy, authorities recorded more than 27,000 new cases and 380 deaths on Friday. “More than a year after the start of the health emergency, we are unfortunately facing a new wave of infections,” said prime minister Mario Draghi. From Monday most of Italy will be placed under lockdown and people will only be allowed to leave their homes for essential errands.

In France, authorities have reported a similar grim situation, with health minister Olivier Véran describing the situation in the greater Paris region as tense and worrying. “Every 12 minutes night and day, a Parisian is admitted to an intensive care bed,” he revealed.

In Germany, 12,674 new Covid infections were reported on Saturday, a rise of 3,117 from the previous week, as the head of the country’s infectious disease agency acknowledged that the country was now in the grip of a third wave of Covid-19.

Similarly in Poland, 17,260 new daily coronavirus cases were reported on Wednesday, the highest daily figure since November. In addition, both Hungary and the Czech Republic have reported high infection rates and deaths from Covid and health officials have warned figures are likely to get worse in coming weeks.

A third wave of the Covid pandemic is now advancing swiftly across much of Europe. As a result, many nations – bogged down by sluggish vaccination campaigns – are witnessing sharp rises in infection rates and numbers of cases.

The infection rate in the EU is now at its highest level since the beginning of February, with the spread of new variants of

Dogecoin plunges nearly 30% during Elon Musk's SNL* appearance

Dogecoin falls as much as 29.5%, dropping to 49 cents, during Elon Musk's SNL debut

As Elon Musk –the self-proclaimed “Dogefather”– made his “Saturday Night Live”



Host Elon Musk during the monologue on Saturday, May 8, 2021.
Will Heath / NBCUniversal

debut, the price of [dogecoin](#) fell off a cliff.

The meme-inspired cryptocurrency fell as much as 29.5%, dropping to 49 cents at one point. Musk mentioned dogecoin in his opening monologue and on “Weekend Update,” SNL’s satirical news show. In a Q&A with hosts Michael Che and Colin Hanks, Musk called himself the

“Dogefather,” said dogecoin was a “hustle,” and howled, “To the moon,” a catchphrase popular among doge enthusiasts intent on driving the value of the cryptocurrency to one dollar.

The price of dogecoin began to rebound during the “Weekend Update” skit. As of this writing, it is worth 57 cents, down about 17% from the beginning of the show.

Wall Street wasn't expecting the dip.

“Also known as the Dogefather, Musk will undoubtedly have a sketch on cryptocurrencies that will probably go viral for days and further motivate his army of followers to try to send dogecoin to the moon,” [wrote Edward Moya](#), senior market analyst at Oanda, in a note on May 4.

Dogecoin fans were out in mass on Twitter during the show, and [live streams](#) on YouTube were devoted to watching SNL and tracing dogecoin’s movements at the same time.

[Tesla](#)’s electric rivals decided to make the most of having Musk fans tune in by buying air time. Lucid, [Ford](#) and [Volkswagen](#) all ran ads. Tesla notably doesn’t advertise on television.

** Disclosure: “Saturday Night Live” is a TV show of NBCUniversal, the parent company of CNBC. CNBC owns the exclusive off-network cable rights to “Shark Tank,” which features Mark Cuban as a panelist.*

Humans Take a Step Closer to ‘Flying Cars’



The Japanese company SkyDrive conducted a four-minute test flight of its flying car prototype this month. SkyDrive/CARTIVATOR 2020, via Associated Press

A Japanese company said it had completed a manned flight of its electrical vertical takeoff and landing machine. Experts say the technology needs work and that it will be expensive.

In the 1880s, the first automobile was developed and about two decades later, the Wright brothers in North Carolina invented the first successful airplane. Today, the world is closer to combining those two concepts as a Japanese tech company said it completed a manned test flight of a “[flying car](#).”

The company, **SkyDrive**, [said in a news release](#) on Friday that it had completed a flight test using “the world’s first manned testing machine”. The flight time was four minutes, the company said. The aircraft has one seat and operates with eight motors and two propellers on each corner.

There are several companies developing similar technology, including Boeing and Airbus, as well as automakers Toyota and Porsche. In January, [Hyundai and Uber announced](#) they were collaborating on an all-electric air taxi. Analysts with Morgan Stanley [have said](#) they expect urban air taxis to be common by 2040.

Safety is one of two challenges preventing the technology from becoming widely used, said Derya Aksaray, an assistant professor of aerospace engineering and mechanics at the University of Minnesota. The other challenge is design: The vehicles should be powerful enough to carry any necessary weight, yet quiet enough to fly at undetermined low altitudes, she said.

Professor Atkins said it’s unlikely that private citizens with a modest income would be able to afford one in the next 20 years. Professor Aksaray said humans are on the verge of a new mobility revolution, reminiscent of the ones created by the invention of the automobile and the plane.

“If this becomes successful,” she said, “I think that would definitely create a different means of transportation. We are going to benefit a lot by reducing congestion and overcoming the geographical constraints of ground mobility.”

Maternity discrimination: 'Having a baby cost me my job'

The first Sarah Rees knew about her imminent departure from the job she loved was when her name disappeared from her employer's website



Ms Rees, from Penarth, was on maternity leave after giving birth to her first child when she was made redundant. "It stinks but it happens to women all the time," said Ms Rees, whose employer was a national women's charity.

Ms Rees joined campaigners to call for more flexible working hours for parents. Shortly after she went on maternity leave, Ms Rees described how her employer ignored her e-mails and calls.

"I assumed they were just really busy. But I was sat in bed breastfeeding my daughter when I realised they had enough time to remove my name from the website," she explained.

Ms Rees was eventually told she was being made redundant. After a discussion with her husband, Tom, Ms Rees decided not to fight the decision. She could have taken her former employer to tribunal, but she says there is a three-month cut-off for making a claim. After a brief spell self-employed, Ms Rees found the £100 a day cost for childcare too expensive and went back to being a full-time parent.

Ms Rees, who is now studying law to help people like her, believes parents should be entitled to share the burdens of parenthood and earning. But she admits that the gender pay gap will continue to favour mums staying at home rather than dads.

[A 2016 survey by the Equality and Human Rights Commission](#) revealed that the employment rate for women with dependent children in Wales is 75% compared to 91% for men. The same survey found 71% of mothers reporting negative or discriminatory experiences as a result of having children.

Anexo I: 3.1

3.1. *Pasos para escribir un resumen*

1. Primer paso: Escuchar con atención.
2. Segundo paso: Prestar atención a la información más relevante.
3. Tercer paso: Escribir.
 - Al escribir un resumen, debemos recordar que debe tener la forma de un párrafo.
 - Un buen resumen debe comenzar con una oración introductoria que recoja el punto principal del texto.
 - Un buen resumen se escribe con palabras propias.
 - Un buen resumen contiene solo las ideas que aparecen en el texto original. No deben introducirse nuestras propias opiniones, interpretaciones, deducciones o comentarios en un resumen.
 - Deben aparecer en orden las afirmaciones significativas que los autores utilizan para defender el punto principal.
 - Debe escribirse una última oración que “cierre” su resumen; a menudo una simple reformulación del punto principal.
4. Cuarto paso: Revisión
 - ¿Es relevante?
 - ¿Está limpio?
 - ¿Es lo suficientemente corto?
 - ¿Usa un lenguaje apropiado?
 - ¿Está correctamente escrito?
 - ¿Es ordenado?
 - ¿Es objetivo?
 - ¿Es adecuado y coherente con el texto principal?

Anexo I: 4.1

4.1. *Steps to write a summary*

1. First step: Listening carefully.
2. Second step: Paying attention to the most relevant information.
3. Third step: Writing.
 - When writing a summary, remember that it should be in the form of a paragraph.
 - A summary begins with an introductory sentence that states the main point of the text as you see it.
 - A summary is written in your own words.
 - A summary contains only the ideas of the original text. Do not insert any of your own opinions, interpretations, deductions or comments into a summary.
 - Identify in order the significant sub-claims the authors use to defend the main point.
 - Write a last sentence that “wraps” up your summary; often a simple rephrasing of the main point.
4. Fourth step: Reviewing
 - Is it relevant?
 - Is it clear?
 - Is it short enough?
 - Does it use an appropriate language?
 - Is it correctly written?
 - Is it orderly?

- Is it objective?
- Is it adequate and consistent with the main text?

Anexo I: 5.1

5.1. *Estrategias del debate*. Prado Aragonés (2004)

- a) Diálogo.
 - Escuchar opiniones y puntos de vista de los demás.
 - Iniciar y terminar una intervención.
 - Respetar los turnos de palabra y no interrumpir; saber ceder la palabra.
 - Utilizar recursos no verbales para facilitar la interacción.
 - Mirar a los interlocutores y prestar atención de lo que dicen.
 - Reconducir el discurso.
 - Adecuar el registro a la situación comunicativa.
- b) Exposición
 - Articular el discurso con claridad.
 - Utilizar un volumen de voz conveniente para que todos puedan escucharnos.
 - Enfatizar mediante el uso de gestos y acentuación.
 - Utilizar las pausas para crear expectación.
 - Mirar al otro equipo cuando hablamos.
 - Apoyarse lo mínimo en la lectura de los apuntes.
- c) Recitación
 - Utilizar un ritmo adecuado y evitar la monotonía
 - Ser claros y precisos en lo que queremos decir.
 - Entonar adecuadamente.
- d) Discusión dirigida
 - Utilizar las fuentes de documentación (textos y pros y contras) extraídos hasta el momento.
 - Distribuir el espacio del aula en dos equipos diferenciados.
 - Repartir tareas: grupos a favor o en contra del tema del debate.

Anexo I: 5.2

5.2. *Strategies for debate*. (trad.) de Prado Aragonés (2004)

- A. Dialogue
 - Listen to opinions and points of view of others.
 - Start and close an intervention.
 - Respect speaking turns and do not interrupt; we must go ahead.
 - Use non-verbal resources to facilitate interaction.
 - Look at the interlocutors and pay attention to what they say.
 - Redirect the speech.
 - Adapt the register to the communicative situation.
- B. Exposure
 - Articulate the speech clearly.
 - Use a convenient voice volume so that everyone can hear us.
 - Emphasize through the use of gestures and accentuation.
 - Use the pauses to create excitement.
 - Look at the other team when we talk.
 - Lean as little as possible on reading notes.

C. Recitation

- Use an adequate rhythm and avoid monotony
- Be clear and precise in what we want to say.
- Tone appropriately.

D. Guided discussion

- Use the sources of documentation (*Texts* and *Pros and cons*) extracted so far.
- Distribute the classroom space in two different teams.
- Hand out tasks: make the teams for or against the topic of the debate.

Anexo I: 6.1

6.1. *Normas del debate*. Górriz (2019)

- *Participación*: a mayor participación, mejor calificación final para el grupo.
- *Argumentación*: se valorarán las intervenciones fundamentadas según las fuentes propuestas y los argumentos de defensa y/o cuestionamiento más desarrollados.
- *Respeto*: cualquier acto peyorativo o falta de respeto supondrá una calificación negativa directamente para todo el grupo y el final de la actividad.
- *Oratoria*: se valorará positivamente el uso de una terminología relacionada con el tema y una correcta expresión, esto es, el uso de frases elaboradas y de una comunicación oral adecuada (tono de voz correcto, respeto de los turnos de voz, gesticulación apropiada, etc.).
- *Fin del debate*: el debate finaliza cuando concluya el tiempo establecido para el mismo. Las conclusiones de cada postura serán evaluadas a mayor escala que las intervenciones individuales.

Anexo I: 6.2

6.2. *Rules for debate*. (trad.) Górriz (2019)

- *Participation*: the greater the participation, the better the final score for the group.
- *Argumentation*: substantiated interventions will be assessed according to the proposed sources and the most developed defense and/or questioning arguments.
- *Respect*: any pejorative act or lack of respect will directly imply a negative rating for the whole group and the end of the activity.
- *Speaking*: the use of terminology related to the topic and a fluent expression would be positively valued, that is, the use of elaborate phrases and adequate oral communication (correct tone of voice, respect for turns of voice, appropriate gestures, etc.).
- *End of debate*: the debate ends when the time is up. The conclusions of each position will be evaluated on a larger scale than the rest of interventions.

Anexo I: 7.1

7.1. Rima en L1. “Retratarme para darte la foto”. Gloria Fuertes

*No es suficiente no poder mirar hondo,
No basta con los dedos señalarte la risa.*

Anexo I: 7.2

7.2. Rima en LE. “Sonnet XVIII”. Shakespeare

*Shall I compare thee to a summer's day?
Thou art more lovely and more temperate...*

*thee = you, *thou = you

Anexo I: 8.1

8.1. Letra de la canción. Fonsi (2017). *Las palabras en negrita son en las que se deben dejar huecos para rellenar.

Despacito (Remix). Luis Fonsi y Daddy Yankee vs. Justin Bieber

Come on over* in my direction
So thankful for that, it's **such** a blessin', yeah
Turn every situation **into** Heaven, yeah
Oh, you are
My sunrise on the darkest day
Got me feelin' some kind of way
Make me wanna savor every moment slowly, slowly
You **fit me**, tailor-made love, how you **put it on**
Got the only key, know how to **turn it on**
The way you nibble on my ear, the only words I wanna **hear**
Baby **take it slow** so we can **last** long.

Oh, tú, tú eres el imán y yo soy el metal
Me voy acercando y voy armando el plan
Sólo con pensarlo se acelera el pulso
Oh, yeah. Ya, ya me está gustando más de lo normal
Todos mis sentidos van pidiendo más
Esto hay que tomarlo sin ningún apuro.

[Estribillo] / [Chorus] Despacito
Quiero respirar tu cuello despacito
Deja que te diga cosas al oído
Para que te acuerdes si no estás conmigo
Despacito
Quiero desnudarte a besos despacito
Firmo en las paredes de tu laberinto
Y hacer de tu cuerpo todo un manuscrito.
(Sube, sube, sube
Sube, sube)

Quiero ver bailar tu pelo
Quiero ser tu ritmo
Que le enseñes a mi boca
Tus lugares favoritos
(Favoritos, favoritos, baby)
Déjame sobrepasar tus zonas de peligro
Hasta provocar tus gritos
Y que olvides tu apellido.

Si te pido un beso, ven, dámelo
Yo sé que estás pensándolo
Llevo tiempo intentándolo

Mami, esto es dando y dándolo
Sabes que tu corazón conmigo te hace bang-bang
Sabes que esa beba está buscando de mi bang-bang
Ven, prueba de mi boca para ver cómo te sabe
Quiero, quiero, quiero ver cuánto amor a ti te cabe
Yo no tengo prisa, yo me quiero dar el viaje
Empecemos lento, después salvaje.

Pasito a pasito, suave suavecito
Nos vamos pegando, poquito a poquito
Cuando tú me besas con esa destreza
Veo que eres malicia con delicadeza
Pasito a pasito, suave suavecito
Nos vamos pegando, poquito a poquito
Y es que esa belleza es un rompecabezas
Pero pa' montarlo aquí tengo la pieza.
¡Oye!

[Estribillo] / [Chorus]

Despacito
This is how we do it down in Puerto Rico
I just wanna hear you screaming, «¡ay, bendito!»
I can move forever cuando esté contigo
¡Báilalo!

Pasito a pasito, suave suavecito
Nos vamos pegando, poquito a poquito
Que le enseñes a mi boca
Tus lugares favoritos
(Favoritos, favoritos, baby)
Pasito a pasito, suave suavecito
Nos vamos pegando, poquito a poquito
Hasta provocar tus gritos (Fonsi)
Y que olvides tu apellido (D.Y.)
Despacito.

9.2. ANEXO II. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

- 1.1. Rúbrica de Expresión Escrita
- 1.2. Rúbrica de Expresión Oral
- 1.3. Rúbrica de Comprensión Oral y Escrita
- 1.4. Rúbrica de Interacción Oral
- 1.5. Rúbrica de Participación

EXPRESIÓN ORAL	5	4	3	2	1
ENTONACIÓN	El grupo muestra una entonación adecuada en la lectura y realización de actividades orales.	El grupo muestra una entonación apropiada en ciertas ocasiones en la lectura y realización de actividades orales.	El grupo muestra una entonación poco adecuada en la mayoría de ocasiones en la lectura y realización de actividades orales.	El grupo muestra una entonación inadecuada en casi todas ocasiones en la lectura y realización de actividades orales.	El grupo no consigue una entonación adecuada en la lectura y realización de actividades orales.
PRONUNCIACIÓN	El grupo pronuncia de forma clara y adecuada en todas ocasiones cuando tiene que intervenir en el discurso oral.	El grupo pronuncia de forma adecuada en casi todas ocasiones cuando tiene que intervenir en el discurso oral.	El grupo pronuncia de forma poco adecuada en la mayoría de ocasiones cuando tiene que intervenir en el discurso oral.	El grupo pronuncia de forma inadecuada en casi todas ocasiones cuando tiene que intervenir en el discurso oral.	El grupo no consigue una pronunciación adecuada en ninguna ocasión cuando tiene que intervenir en el discurso oral.
EXPRESIÓN DE IDEAS	El grupo expresa ideas de forma adecuada en las situaciones orales.	El grupo es capaz de expresar ideas de forma adecuada en la mayoría de situaciones orales.	El grupo expresa alguna idea de forma adecuada en alguna ocasión en las situaciones orales.	El grupo expresa ideas de forma poco adecuada en la mayoría de situaciones orales.	El grupo no consigue expresar ideas adecuadas en la totalidad de las situaciones orales.
USO DE FÓRMULAS ORALES	El grupo se expresa con claridad y concisión mediante el uso de fórmulas adecuadas para cada situación.	El grupo se expresa apropiadamente mediante el uso de fórmulas para cada situación.	El grupo se expresa apropiadamente en alguna ocasión y utiliza alguna fórmula adecuada en cada situación.	El grupo se expresa regular en la mayoría de ocasiones y no utiliza muchas fórmulas adecuadas en cada situación.	El grupo no consigue expresarse bien ni utilizar fórmulas adecuadas en ninguna situación.
USO DE CÓDIGOS NO VERBALES	El grupo es capaz de utilizar códigos no verbales adecuados a cada situación en todas las ocasiones.	El grupo es capaz de utilizar códigos no verbales adecuados a cada situación en casi todas las ocasiones.	El grupo es poco capaz de utilizar códigos no verbales adecuados a cada situación en la mayoría de ocasiones.	El grupo no consigue utilizar códigos no verbales adecuados a cada situación en casi ninguna ocasión.	El grupo no consigue utilizar códigos verbales adecuados a cada situación en ninguna ocasión.

Anexo II: 1.1

EXPRESIÓN ESCRITA	5	4	3	2	1
Contenido: el tema y la idea central se presentan de forma clara.	El contenido y la idea central se presentan con claridad y concisión.	El contenido y la idea central se presentan bastante bien.	El contenido y la idea central se presentan más o menos con claridad.	El contenido y la idea central no se presentan de forma clara.	El contenido y la idea central no se presentan claramente.
Adecuación al género que se pide y seguimiento de los pasos expuestos.	La creación se adecúa al género y sigue los pasos de elaboración propuestos.	La creación se adecúa de alguna manera al género y/o se salta algún paso.	La creación no se adecúa del todo al género y/o se salta algún paso propuestos.	La creación no tiene que ver con el género y/o se salta varios de los pasos.	La creación no se asemeja al género y se salta los pasos de elaboración.
Recursos léxicos y gramaticales	Se hace un uso adecuado de recursos léxicos y gramaticales en la producción escrita.	Se hace un uso parcialmente adecuado de recursos léxicos y gramaticales en la producción escrita.	Apenas se hace un uso adecuado de recursos léxicos y gramaticales en la producción escrita.	No se hace un uso del todo adecuado de recursos léxicos y gramaticales en la producción escrita.	No se un hace uso adecuado de recursos léxicos y gramaticales en la producción escrita.
Coherencia y cohesión	La producción escrita es totalmente coherente y está bien cohesionada.	La producción escrita es en gran parte y coherente y está cohesionada.	La producción escrita es en parte coherente y está más o menos cohesionada.	La producción escrita es poco coherente y no está bien cohesionada.	La producción escrita no es coherente ni está bien cohesionada.
Ortografía, acentuación y puntuación en la escritura y uso de signos de puntuación.	Escribe sin faltas de ortografía y hace un uso adecuado de signos de puntuación.	Escribe sin faltas de ortografía pero vacila en el uso de algunos signos de puntuación.	Tiene alguna falta de ortografía leve y vacila en el uso de algunos signos de puntuación.	Tiene faltas de ortografía y problemas en el uso de signos de puntuación.	Tiene muchas faltas de ortografía y problemas graves en el uso de signos de puntuación.
	La producción escrita es muy creativa.	La producción escrita es creativa.	La producción escrita es más o menos creativa.	La producción escrita no es muy creativa.	La producción escrita no es creativa.

Anexo II: 2.2

Anexo II: 2.3

COMPRENSIÓN ORAL Y ESCRITA	5	4	3	2	1
LOCALIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN LITERAL	Localiza en su totalidad la información literal que ofrece el texto oral o escrito.	Localiza parcialmente la información literal que ofrece el texto oral o escrito.	Localiza, con algunos errores, la información literal que extrae el texto oral o escrito.	Localiza, con muchos errores, la información literal que extrae el texto oral o escrito.	No localiza de ninguna manera la información literal que extrae el texto oral o escrito.
DIFERENCIACIÓN DE LAS IDEAS PRINCIPALES Y SECUNDARIAS	Diferencia perfectamente las ideas principales y secundarias en un texto oral o escrito.	Diferencia parcialmente las ideas principales y secundarias en un texto oral o escrito.	Diferencia, con algunos errores, las ideas principales y secundarias en un texto oral o escrito.	Diferencia, con muchos errores, las ideas principales y secundarias en un texto oral o escrito.	No diferencia de ninguna manera las ideas principales y secundarias en un texto oral o escrito.
REDACCIÓN DE UN RESUMEN	Redacta un resumen perfectamente según las ideas principales y secundarias que han aparecido en el texto oral u escrito.	Redacta un resumen parcialmente según las ideas principales y secundarias que han aparecido en el texto oral u escrito.	Redacta, con algunos errores, un resumen según las ideas principales y secundarias que han aparecido en el texto.	Redacta, con muchos errores, un resumen según las ideas principales y secundarias que han aparecido en el texto.	No redacta de ninguna manera un resumen según las ideas principales y secundarias que han aparecido en el texto.
DEDUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN E INTENCIONALIDAD	Responde preguntas inferenciales sobre lo que no dice el texto pero se pueden deducir de forma lógica e identifica claramente la intencionalidad.	Responde parcialmente preguntas inferenciales sobre el texto e identifica en parte la intencionalidad del texto oral u escrito.	Responde, con algunos errores, preguntas inferenciales sobre el texto y/o identifica en parte la intencionalidad del texto.	Responde, con muchos errores, preguntas inferenciales sobre el texto pero no identifica la intencionalidad del mismo.	No responde preguntas inferenciales sobre el texto ni identifica la intencionalidad del mismo, bien sea oral u escrito.
VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Responde preguntas evaluativas aportando juicios de valor sobre la información del texto y contrasta esa información con otras fuentes.	Responde parcialmente preguntas del texto aportando juicios de valor sobre ellas y contrasta esa información con otras fuentes..	Responde parcialmente preguntas evaluativas pero aporta pocos juicios de valor sobre ellas y/o no es capaz de contrastar esa información con otras fuentes,	Responde con muchos errores a preguntas evaluativas sin aportar juicios de valor sobre ellas ni ser capaz de contrastar información con otras fuentes.	No responde a preguntas evaluativas ni aporta juicios de valor sobre la información del texto, tampoco contrasta esa información.

Anexo II: 2.4

INTERACCIÓN ORAL	Indicadores	5	4	3	2	1
Análisis e interpretación de datos	Es capaz de dar respuesta ante situaciones complejas.					
	Compara y argumenta las diferencias y similitudes entre diferentes ideas, modelos y argumentos.					
	Genera nuevas formas de pensar y/o hacer en función de los datos reflexionados.					
	Organiza la información (es capaz de hacer esquemas o mapas conceptuales)					
	Diferencia las ideas principales y secundarias de un documento escrito.					
Juicio de una situación con datos objetivos y subjetivos	Comprende textos previamente dados y expresa esas ideas leídas con sus palabras.					
	Utiliza el sentido común para juzgar la relevancia de la información.					
	Utiliza información basada en datos científicos.					
	Expresa ideas y propuestas innovadoras teniendo en cuenta el contexto.					
Inferencia de las consecuencias de la decisión basándose en el juicio autorregulado.	Investiga para tener toda la información y poder plantear soluciones contextualizadas.					
	Argumenta con apertura mental para valorar las ideas de otros y poder incorporar nueva información.					
	Diferencia hechos reales de prejuicios.					
	Actúa teniendo en cuenta las consecuencias de su decisión para resolver el problema.					
	Considera todos los aspectos y elementos que influyen en una problemática.					

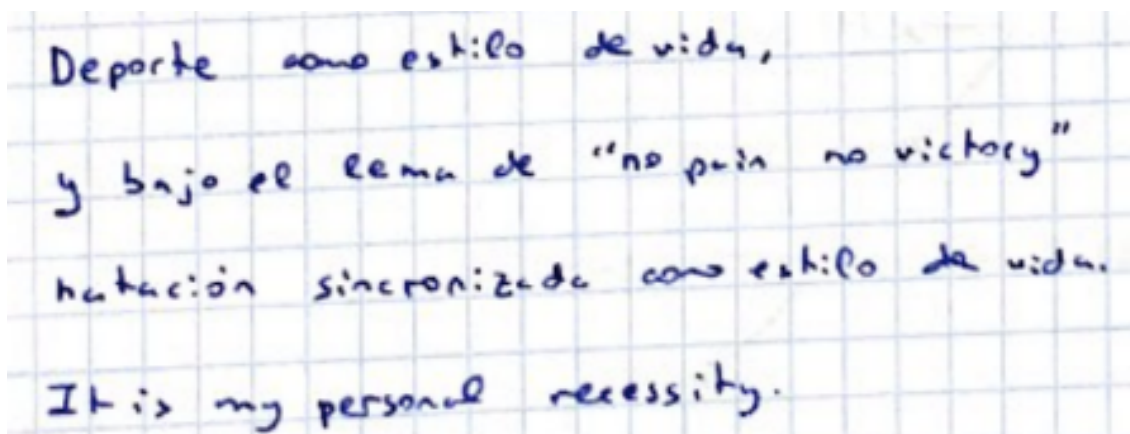
Anexo II: 2.5

	5	4	3	2	1
PARTICIPACIÓN	Siempre participa en las conversaciones y explicaciones, aportando información relevante.	Participa en la mayoría de las conversaciones y explicaciones aportando información relevante.	A veces participa en las conversaciones y explicaciones con información relevante.	Alguna vez participa en las conversaciones y explicaciones y aporta alguna información relevante.	Nunca o casi nunca participa en las conversaciones y explicaciones con información relevante.
INTERÉS	Siempre demuestra interés y/o entusiasmo por las explicaciones y temas tratados en el aula.	Generalmente muestra interés por las explicaciones y temas tratados en el aula.	A veces muestra interés por las explicaciones y temas tratados en el aula.	Frecuentemente no demuestra interés y parece distraído en las explicaciones.	Nunca o casi nunca demuestra interés en los temas y explicaciones en el aula. Se distrae fácilmente.
REALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES	Sigue las instrucciones y realiza las actividades planteadas de forma eficaz.	Generalmente sigue las instrucciones y realiza las actividades de forma eficaz.	Muestra dudas en los procedimientos de las actividades pero las realiza de forma eficaz.	Escucha con frecuencia las instrucciones aunque necesita ayuda para realizar las actividades eficazmente.	No sigue las instrucciones y requiere constantemente de ayuda o de la repetición de estas.
ESCUCHA ACTIVA	Escucha siempre de forma respetuosa y atenta las explicaciones y opiniones de la profesora y del resto de sus compañeros.	Escucha generalmente de forma respetuosa y atenta las explicaciones y opiniones de la profesora y de sus compañeros.	Escucha a veces las explicaciones y opiniones de la profesora y sus compañeros, pero requiere en ocasiones de su repetición.	Alguna vez escucha a la profesora y a sus compañeros, pero es necesario repetir la información frecuentemente para lograr el entendimiento.	No escucha nunca o casi nunca. No sigue las indicaciones correctamente de la profesora o de sus compañeros.

9.3. ANEXO III. RESULTADOS

1. Fragmento de composición escrita visto en el aula de 4ºB

Anexo III: 1.1



2. Encuesta sobre el Programa Bilingüe (Google Forms)

2.1. Respuestas a la Pregunta número 1

Anexo II: 2.1

Preguntas	Respuestas 16
¿Qué beneficios crees que tiene estudiar a través del Programa Bilingüe del centro?	
15 respuestas	
Consigues aprender un idioma mundial.	
Los principales beneficios, en mi opinión son el aprendizaje más profundo de la lengua inglesa	
Con los idiomas (sobre todo el inglés) es mucho más fácil comunicarse ya que, aunque no todo el mundo hable tu idioma materno, es muy probable que hable inglés. Además, para trabajos en los que tienes que hablar con un público que no siempre tiene que ser de habla española, el inglés es muy importante porque es el idioma 'standard'	
Te ayuda a aprender un idioma diferenre	
mejor nivel el otro idioma	
La facilidad que te aporta al comunicarte, la mejoría de tu rendimiento académico, y sobre todo el aprender un idioma.	
Aprender a expresarte, escribir, leer.. bien en inglés	

2.2. Respuestas a la Pregunta número 1

Anexo II: 2.2

Te da cierto nivel de ingles que te beneficia a la hora de encontrar un trabajo y comunicarte en otros paises

Creo que más de un idioma te puede facilitar la vida de la hora de trabajar, querer mudarte hablar con una persona extranjera...

Que aprendes un nuevo idioma

Estudiar a través de un programa bilingüe, creo que a los alumnos nos beneficia a nivel lingüístico y a mejorar nuestra manera de expresarnos en público y comunicarnos.

Creo que mientras aprendemos sobre temas relacionados con la asignatura, nos familiarizamos mucho con el idioma llegando a ser una gran fuente de apoyo.

El nivel de inglés y acostumbrarse a su uso

Creo que ayuda mucho a comprender mejor tu propio idioma y entender las diferencias entre los que se están estudiando, dado que las similitudes son bastante claras

2.3. Respuestas a la Pregunta número 2

Anexo III: 2.3

Preguntas Respuestas 16

¿Por qué decidiste entrar en el Programa Bilingüe del centro?

15 respuestas

Para aprender inglés, porque es muy útil saber más de un idioma.

Porque quería obtener la titulación C2 en inglés

Porque me gusta el inglés y me parece muy útil para mi futuro

Para aprender ingles

mejorar nivel de el otro idioma

Porque me gusta mucho el inglés y se me da muy bien.

Venía de un colegio bilingüe y decidí seguir continuando con el bilingüismo

Porque desde los 3 años he ido a un colegio bilingüe y como no sacaba malas notas decidí continuar en el

Creo que es bastante útil para un futuro

2.4. Respuestas a la Pregunta número 2

Anexo III: 2.4

Por qué me gusta mucho aprender nuevos idiomas diferentes al mío

Porque ya lo impartía en el colegio y pensaba que sería una buena decisión para mejorar mi inglés además de mi nivel académico en general.

Para poder seguir aprendiendo inglés, y tener más opciones en un futuro.

Porque de pequeño tenía un buen nivel de inglés y a mis padres les interesaba

Porque quería continuar mejorando mi nivel de inglés

Decidí entrar por mi madre ya que ella tiene un muy buen nivel de inglés y lo ve muy oportuno. También por cercanía.

2.5. Respuestas a la Pregunta número 3

Anexo III: 2.5

Preguntas Respuestas 16

¿Crees que has aprendido lo mismo (contenidos) en las asignaturas que das en inglés en comparación con tus compañeros del No Bilingüe?

15 respuestas

Si

Creo que todos hemos alcanzado más o menos el mismo nivel.

No, creo que he aprendido más

Si, aunque algunas veces me habría gustado saber cómo se decían en español algunos términos que dimos solo en inglés

si

Diría que sí, los contenidos no afectan nada a la hora de aprender cualquier asignatura, sea en inglés o en español.

Yo creo que se suele dar más teoría en las clases bilingües. No por regla general, pero en muchas ocasiones suele tener mas nivel una clase bilingüe que una que no lo es

Si en todas menos inglés ya que el inglés lo tendremos más avanzado por ejemplo pero en las demás

2.6. Respuestas a la Pregunta número 3

Anexo III: 2.6

Diría que sí, los contenidos no afectan nada a la hora de aprender cualquier asignatura, sea en inglés o en español.

Yo creo que se suele dar más teoría en las clases bilingües. No por regla general, pero en muchas ocasiones suele tener mas nivel una clase bilingüe que una que no lo es

Si en todas menos inglés ya que el inglés lo tendremos más avanzado por ejemplo pero en las demás asignaturas darán lo mismo solo en español

Considero que a nivel de contenidos he aprendido menos ya que en algunos casos mis compañeros del No Bilingüe han profundizado más que nosotros.

Creo que sí, de hecho el contenido, los libros y a veces los trabajos, son los mismos solo que adaptados al inglés.

No sé qué se ha dado en no bilingüe, pero creo que hemos dado prácticamente lo mismo

Si que he aprendido lo mismo, pero en otra lengua. No creo que el idioma intervenga en los conocimientos.

2.7. Respuesta a la Pregunta número 4

Anexo III: 2.7

¿Cuál es tu grado de satisfacción con el Programa Bilingüe del centro en relación con el aprendizaje de inglés?

16 respuestas

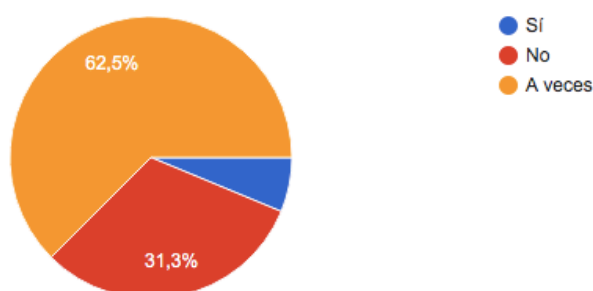


2.8. Respuesta a la Pregunta número 5

Anexo III: 2.8

¿Cometes muchas faltas de ortografía y/o te cuesta expresarte en español en algunas ocasiones (ej.: “me cuesta escribir un texto”, “expresarme oralmente”, “alguna vez me sale alguna palabra en inglés escribiendo en español”...)?

16 respuestas



2.9. Respuestas a la Pregunta número 6

Anexo III: 2.9

¿Quieres hacer un comentario que me ayude a saber qué piensas sobre el Programa Bilingüe de tu centro que no haya aparecido anteriormente?

7 respuestas

Creo que se podría hacer que los alumnos se sientan más entusiasmados y atraídos a los temas

Está muy bien organizado, el problema es que hay profesores/as que no acentúan bien o hay alguna vez que cometen errores al hablar o escribir... por todo lo demás bien.

No

En mi opinión, el Programa Bilingüe lo considero innovador, una buena manera de interiorizar un idioma distinto al nuestro día a día, y que ayuda a intentar valerse en dos idiomas que, actualmente es importante.

Desde primero de la eso, se crea un concepto que nadie dice pero que siempre está, y es que los de no bilingüe son mucho peores estudiantes al resto, no creo que sea así.

Me parece que el programa bilingüe está muy bien, al ver que he podido obtener títulos sin ningún problema notable

No, yo creo que está todo dicho.