

# Máster universitario de Tecnología Educativa: e-Learning y Gestión del Conocimiento

## Trabajo Fin de Máster “USO DE TECNOLOGÍAS COMO APOYO EN UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA BILINGÜE”.



### Datos de identificación:

- **Tutoras del TFM:** Dra. M<sup>a</sup> PAZ PRENDES ESPINOSA y D<sup>a</sup>. ISABEL GUTIÉRREZ PORLÁN
- **Autor:** D<sup>a</sup>. M<sup>a</sup> ESTHER LÓPEZ PEINADO
- **Año académico:** 2012-2013

# INDICE DE CONTENIDOS:

- AGRADECIMIENTOS-----	7
- RESUMEN Y ABSTRACT-----	8-9
- CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN -----	10-19
1.- Contextualización del trabajo -----	10-12
2.- Línea y descripción del trabajo -----	12-13
3.- Objetivos -----	14-15
4.- Necesidad y justificación de la innovación -----	16-19
- CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA “BILINGÜISMO Y POLÍTICAS ENTORNO” -----	20-61
1.- Identidad europea -----	20-26
2.- Origen y evolución de los programas bilingües -----	27-33
3.- Bilingüismo y cerebro -----	33-37
4.- Metodologías del aprendizaje del inglés como segundo idioma:	
4.1.- Tipos de metodologías -----	38
4.2.- Metodología AICLE/CLIL -----	39-40
5.- Programas bilingües en España -----	49-61
- CAPÍTULO III: CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN MURCIA -----	62-82
1.- Modelo Bilingüe en la Región de Murcia -----	62-70
2.- Competencias Básicas: Competencia en comunicación lingüística y tratamiento de la información y Competencia digital:	
2.1.- Definición del Parlamento europeo -----	71-72
2.2.- Implicación en nuestro sistema educativo -----	72-73
2.3.- Competencia en comunicación lingüística -----	74
2.4.- Tratamiento de la información y competencia digital -----	74-75
2.5.- Contribución de ambas C.B. al área de Conocimiento del medio -----	75-76
3.- Nuevas tecnologías aplicadas a la educación bilingüe --	76-82

<b>- CAPÍTULO IV: PARTE EMPÍRICA</b>	<b>83-89</b>
1.- Problema, justificación y tema del TFM	83
2.- Descripción del diseño metodológico:	
2.1.- Selección del paradigma y la metodología	84-85
2.2.- Contexto de trabajo	85-87
2.3.- Fases de la metodología aplicada:	
➤ Análisis de la situación: Estudio de Caso y Selección muestral	87-88
➤ Desarrollo de soluciones de acuerdo a una fundamentación teórica	88
➤ Implementación y validación	89
➤ Producción de documentación	89
3.- Agenda y plan de investigación:	
3.1.- Cronograma	91
3.2.- Definición de instrumentos de recogida de datos:	
➤ Tabla de observación	91-97
➤ Tabla de valoración de la intervención realizada	92-94
➤ Cuestionario de contenidos abordados	94
➤ Cuestionario de satisfacción	96-97
3.3.- Análisis de los resultados y organización de datos (PRIMERA FASE)	98
3.4.- Innovación e intervención:	
➤ Investigación de las posibilidades de la PDI	98-99
➤ Investigación del diseño de una U.D digital	99-105
➤ Creación de material propio	105-111
➤ Puesta en práctica del material elaborado	111
3.5.- Análisis de resultados y organización de datos (SEGUNDA FASE)	112

<b>- CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS</b>	-----	113-128
1.- Análisis de resultados y organización de datos del período de observación	-----	113-117
2.- Análisis de resultados y organización de datos de los recursos elaborados	-----	118-123
3.- Análisis de resultados y organización de datos de los conocimientos adquiridos	-----	124-126
4.- Análisis de resultados y organización de datos de la opinión de los alumnos	-----	126-128
<b>- CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN. PERSPECTIVAS DE FUTURO</b>	-----	129-138
1.- Conclusiones y discusión	-----	129-136
2.- Perspectivas de futuro	-----	137-138
<b>- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	-----	139-149
1.- Referencias bibliográficas de citas empleadas	-----	139-148
2.- Referencias de figuras y tablas de otros autores	----	148-149
<b>- ANEXOS</b>	-----	150-177
1.- Formato digital	-----	150-152
2.- Formato papel	-----	153-177

## INDICE DE FIGURAS:

• FIGURA 1: Centro de referencia -----	11
• FIGURA 2: Trabajo del alumnado-----	11
• FIGURA 3: Mapa europeo, facultación habla inglesa -----	24
• FIGURA 4: Porcentaje de habla L1/L2/L3 -----	25
• FIGURA 5: Reserva conginita monolingüe y bilingüe -----	37
• FIGURA 6: Tipos de aprendizaje -----	38
• FIGURA 7: Aspectos importantes en la enseñanza de la L2 -----	40
• FIGURA 8: Las “4C” -----	46
• FIGURA 9: Distribución de centros bilingües en Murcia -----	64
• FIGURA 10: Cuestionario de contenidos abordados -----	95
• FIGURA 11: Cuestionario de satisfacción (I) -----	97
• FIGURA 12: Cuestionario de satisfacción (II) -----	97
• FIGURA 13: Trabajo del vocabulario (I) -----	120
• FIGURA 14: Trabajo del vocabulario (II) -----	121
• FIGURA 15: Juegos de vocabulario -----	133
• FIGURA 16: Visionado de cuentos -----	133
• FIGURA 17: Trabajo en equipo -----	134
• FIGURA 18: Trabajo de grafía -----	134
• FIGURA 19: Interacción con la PDI -----	135
• FIGURA 20: Actividades de movimiento -----	135

## INDICE DE TABLAS:

- TABLA 1: Tipos de metodologías para adquisición de L2----- 39- 40
- TABLA 2: Aportación del empleo de la metodología AICLE----- 48
- TABLA 3: Programas bilingües en comunidades españolas ----- 50-60
- TABLA 4: Fases previas a la definición de las C.B ----- 71
- TABLA 5: Clasificación de la Web 2.0 ----- 77-78
- TABLA 6: Funcionalidades comunes entre PDIs ----- 79-80
- TABLA 7: Selección de herramientas de autor ----- 81-82
- TABLA 8: Objetivos de investigación. Reeves 2.000 ----- 90
- TABLA 9: Cronograma período de prácticas ----- 91
- TABLA 10: Elementos clave de mi U.D ----- 100-101
- TABLA 11: Unidades de aprendizaje de mi U.D ----- 105
- TABLA 12: Secuenciación de contenidos ----- 106
- TABLA 13: Secuenciación de objetivos ----- 106-107
- TABLA 14: Secuenciación de actividades -----108-110
- TABLA 15: Herramientas para la evaluación ----- 110-111
- TABLA 16: Secuenciación semanas prácticas ----- 118
- TABLA 17: Tablas período de observación ----- 153-162
- TABLA 18: Tablas período de intervención ----- 163-177

## INDICE DE GRÁFICOS:

- GRÁFICO 1: Resultados del cuestionario de contenidos ----- 124
- GRÁFICO 2: Resultados del cuestionario de satisfacción (I)----- 126
- GRÁFICO 3:Resultados del cuestionario de satisfacción (II)----- 127
- GRÁFICO 4: Resultados del cuestionario de satisfacción (III)----- 128

## AGRADECIMIENTOS:

El presente Trabajo Fin de Máster ha sido posible gracias a la ayuda y apoyo de muchas personas a las que me gustaría dar mi agradecimiento. Gracias a cada uno de esos pequeños momentos planteados en las diversas materias que componen el presente Máster, tales como las videoconferencias, trabajos en equipo, exposiciones..., he sido capaz descubrir nuevos conceptos y paradigmas inexistentes para mí anteriormente y he podido clasificar mis ideas, ordenarlas y darle nombre formal a los apartados que configuran mi TFM. Destacaré aquí a las más importantes y de las que no me puedo olvidar.

Para comenzar me gustaría dar las gracias a todos y cada uno de mis profesores de este máster que, sin duda alguna, me han hecho madurar intelectualmente. Lo más importante ha sido que me han mostrado la infinita cantidad de saberes que puedo aprender todavía, para seguir creciendo, aportando lo que pueda y ayudando, en la medida de mis posibilidades, al crecimiento de otras personas que muestran inquietudes en la misma línea de investigación.

Agradezco especialmente a mi tutora D<sup>a</sup> Mari Paz Prendes Espinosa y mi co-tutora D<sup>a</sup> Isabel Gutierrez Porlan, su ayuda, apoyo y supervisión incondicional, han compartido conmigo sin reparo alguno sus conocimientos, práctica y experiencia y gracias a ellas he podido dar forma y coherencia a mis pretensiones iniciales. Con ambas he comenzado este camino impresionante y me gustaría que continuase hacia adelante en otros proyectos futuros.

He de mostrar mis agradecimientos a mi supervisora de prácticas D<sup>a</sup> Caridad Solano Marín, por su interés, ayuda y sus sabios consejos fruto de su dilatada experiencia como docente. De igual modo, quedo agradecida al resto de personal docente implicado en el programa bilingüe que me permitieron acercarme a sus aulas. Y también quisiera agradecer a los alumnos objeto de estudio su simpatía, afecto y saber estar en cada una de las actividades. Por último, a mis familiares que siempre han estado apoyándome e infundiéndome ánimo para no decaer a lo largo de este denso curso lectivo.

# RESUMEN

El proceso de globalización en el cual están inmersos la mayoría de los países de la actualidad conlleva la necesidad imperiosa de dominar un idioma que satisfaga las necesidades comunicativas entre los mismos. Es por ello que se hace patente la necesidad de formación en un idioma diferente al materno, que sirva de vínculo de unión entre pueblos. Y entre los países occidentales, sin duda alguna, este idioma es el inglés (idioma hablado por 335 millones de personas en todo el mundo).

Como respuesta a esta necesidad, en algunos colegios españoles se han creado diversos programas de actuación para ser llevados a cabo desde el curso primero de la etapa educativa de Educación Primaria.

Mi TFM se centra en el programa bilingüe llevado a cabo en la región de Murcia y pretende investigar el desarrollo y resultados de una experiencia de innovación apoyada en TIC.

Para comenzar, realizaremos una fundamentación teórica que servirá de base y punto de partida para poder planificar nuestra experiencia innovadora de acorde con las demandas exigidas según el modelo del programa bilingüe en el cual estamos centrados.

A continuación plantearemos e ilustraremos la parte empírica de nuestra intervención y posteriormente presentaremos y analizaremos los resultados obtenidos de esta experiencia innovadora así como las conclusiones y perspectivas de futuro que se extraen de la misma.

**Palabras clave:** Bilingüismo, Centro Bilingüe de la Región de Murcia (CBM), Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) / Content and Language Integrated Learning (CLIL), Pizarra Digital Interactiva (PDI), Primer Idioma (L1), Segundo Idioma (L2).

## ABSTRACT:

The process of globalization, in which nowadays most of the countries are immersed, brings the compelling need to have a good command of a language satisfying the communicative needs among them. For this reason, it is obviously necessary to be trained in a language different to the mother tongue in order to be used as the link among nations and among western countries. We are clearly talking about the English language: a language which is spoken by 335 million people all over the world.

As an answer to this need, some schools in Spain have created certain programmes which are being carried out since the first year of Primary School. My end-of-master's degree work focuses on the bilingual programme which is being carried out in the Region of Murcia and it explains and analyzes an ICT innovation experience.

Firstly, we will make a theoretical basis from which we will be able to plan our innovation experience according to the requirements of the model of the bilingual programme in which we are focused on.

Secondly, we will pose and illustrate the empirical part of our intervention. Subsequently, we will explain and analyze the results that have been obtained from this innovation experience, as well as the conclusion and future perspectives that we can draw from it.

**Key words:** bilingualism, bilingual school of the Region of Murcia (CBM), Content and Language Integrated Learning (CLIL), interactive whiteboard (IWB), First Language (1L), Second Language (2L).

# CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster (TFM) es una propuesta de innovación apoyada en el uso de TIC (“Planificación, diseño y evaluación de programas o experiencias de innovación apoyadas en TIC”).

## **1.- CONTEXTUALIZACIÓN DEL TRABAJO:**

Mi TFM se contextualiza en un colegio de la región de Murcia que ha tomado parte en el programa de Colegios Bilingües de la Región de Murcia (CBM) en el presente curso lectivo. La situación que estamos viviendo en este primer curso bilingüe es un poco difícil debido a la falta de experiencia así como la problemática existente con los materiales utilizados (aún en proceso experimental). Las 3 aulas bilingües han sido dotadas con una PDI fija así como disponemos de un aula de informática 2 horas a la semana. La dotación es adecuada pero hay una gran necesidad de organizar y secuenciar correctamente los contenidos propios del currículo a la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) que estamos experimentando. La falta de experiencia trabajando con grupos bilingües nos ha demostrado que hemos temporalizado mal el área de conocimiento del medio por la cantidad de contenidos a abordar y el gran número de sesiones destinadas a esta asignatura.

Consciente y partícipe del curso de formación orientado a aquellos coordinadores de los programas bilingües, pongo de manifiesto la escasez de preparación para afrontar el reto de impartir un 30% del horario lectivo en lengua inglesa sin una buena base y una buena estructuración de aquellas áreas que formarán parte del programa CBM. Una vez más, somos “conejiillos de indias” en medio de la marea de cambios de planes de estudios causados por los continuos cambios en la política educativa de los últimos años y en esta ocasión con el agravante que supone poner en marcha un sistema de educación bilingüe que marcará sin duda la eficacia y competitividad de los estudiantes de las futuras generaciones, que de no producirse en nuestro país una mejora considerable en la situación política, social y económica, estarán obligados a salir al extranjero en busca de una respuesta para conseguir su incorporación al mundo laboral.

Acerca de la difusión de centros CBM existe una buena predisposición por parte de la comunidad autónoma y así mismo este plan es bien acogido por los padres implicados ya que son conscientes de nuestro paupérrimo nivel en el segundo idioma y la necesidad de ser mejor formados en el mismo, pero falta lo más importante: “Hacerlo bien”, bajo una buena planificación que asegure la eficacia de un programa que ha arrojado datos muy positivos en otras comunidades más experimentadas. La clave no solamente está en conceder el programa CBM a varios centros y dotarlos tecnológicamente, se requiere de una buena programación y minucioso seguimiento de los mismos.



FIGURA 1: Elaboración propia



FIGURA 2: Elaboración propia.



Destaco que me hayo en posesión de la autorización firmada por parte de los padres para poder hacer uso del derecho de imagen de los alumnos que aparecen en el trabajo diario del aula

## 2.- LÍNEA Y DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO:

La línea de trabajo del presente TFM responde al “Diseño didáctico en entornos tecnológicos”:

- Estudio de nuevas metodologías a utilizar en entornos virtuales de formación; diseño y desarrollo de estrategias didácticas para favorecer la comunicación educativa en entornos tecnológicos; recursos y materiales TIC para la formación; estudios relacionados con nuevos códigos de comunicación educativa y análisis de diferentes estructuras didácticas en el diseño de medios.

La finalidad de mi TFM es realizar una intervención didáctica educativa mediante un estudio de caso donde primero analizaré la situación real y posteriormente expondré y analizaré mi experiencia de innovación TIC planificada desde el mes de Noviembre de 2012 hasta Febrero de 2013 y llevada a cabo entre los meses de Marzo y Abril de 2013.

Dicha experiencia data de la creación, puesta en práctica y evaluación de una U.D bilingüe creada mediante el empleo de la metodología AICLE/CLIL y destinada a los alumnos del primer curso del programa Bilingüe (CBM). Está planificada con metodología AICLE para la asignatura de Conocimiento del medio, articulada mediante el programa de autor Exe-learning y presentada mediante la PDI.

Una vez expuesto el contexto de trabajo, la línea y descripción del mismo, los objetivos que hemos de cubrir así como la necesidad y justificación de innovación, planteo en el Capítulo II la investigación análisis y sintetización de una densa bibliografía consultada que nos aportará las bases teóricas de mi TFM. En él, analizo el entorno político sobre el cual giran los programas bilingües en Europa, la proyección de la necesidad de adquirir un segundo



idioma, la fundamentación fisiológica del bilingüismo y las ventajas que reporta, las diferentes metodologías que se han dado a lo largo de la historia para llevar a cabo estos programas así como la metodología que la Unión Europea ha determinado seguir y finalmente la diversidad de programas bilingües que podemos encontrar en España.

En el siguiente Capítulo, (capítulo número III), procedo analizar el contexto que rodea a los programas bilingües de la Región de Murcia, (comunidad autónoma en la cual he llevado a cabo mi propuesta de innovación), centrándome en explicar en qué consiste el programa bilingüe en esta región, qué herramientas facilita la comunidad a aquellos centros que logran ser bilingües, cómo influyen las competencias básicas en el desarrollo de este programa y cuáles potenciaremos directamente con nuestra intervención así como analizaremos las herramientas disponibles de la web 2.0 y el empleo de las Tic en el aula con la pretensión de poder planificar una experiencia de innovación educativa.

Finalizado el Capítulo III, en el Capítulo IV expongo la parte empírica de mi trabajo y lo oriento hacia la planificación de una intervención directa donde se empleo un paradigma de diseño basado en el estudio inicial de un caso que responderá a la observación y análisis de un grupo de escolares que cursa el primer año dentro del programa bilingüe. Tras este período, procedo al diseño de una U.D que posteriormente será llevada a la práctica con la finalidad de valorar su idoneidad dentro del contexto establecido.

En el Capítulo V inicio la fase de análisis y valoración tanto de los recursos elaborados como de los conocimientos adquiridos por los escolares tras mi intervención directa en el aula.

Queda reservado el Capítulo VI a las Conclusiones y discusión donde, una vez finalizada la praxis de los capítulos anteriores, valorar si se han cumplido o no los objetivos inicialmente previstos. Así mismo, en este capítulo explicaremos la propuesta de continuidad en futuras investigaciones.

### 3. OBJETIVOS:

Hemos de diferenciar dos tipos de objetivos a considerar en función de su índole, por un lado planteo cuál es el objetivo principal de mi trabajo y por otro aquellos específicos que se desglosan directamente del momento o período de actuación en el que nos encontramos.

#### OBJETIVO PRINCIPAL:

“Evaluar el uso de una U.D planificada según la metodología (AICLE/CLIL) empleada en el programa bilingüe para la asignatura de Conocimiento del medio, articulada mediante el programa de autor Exe-learning y presentada a los alumnos de 1º curso del programa Bilingüe mediante la PDI”.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Los objetivos específicos de mi propuesta de innovación son los siguientes:

- Conocer el origen de los programas bilingües así como la legislación aplicada.
- Conocer el vínculo existente entre el cerebro y la producción de lenguas: ventajas y desventajas de trabajar un segundo idioma (Autores y estudios al respecto).
- Conocer las diferentes metodologías empleadas para adquirir un segundo idioma.
- Explicar la metodología seguida: AICLE/CLIL
- Clasificar los programas bilingües dentro del territorio español.
- Analizar el modelo de programa bilingüe seguido en la comunidad de la Región de Murcia para la etapa educativa de Educación Primaria.
- Definir el concepto de Competencias Básicas: Origen y lugar que ocupa en nuestro sistema educativo.
- Análizar las competencias implicadas de manera directa con nuestra propuesta de innovación.
- Observar en la práctica docente cómo interactúan la didáctica, la integración de las TIC en apoyo al aprendizaje, las estrategias de



enseñanza - aprendizaje que se utilizan en la construcción del conocimiento del medio en la U.D de las “Plantas”, así como de las habilidades que desarrollan los estudiantes en un ambiente de aprendizaje colaborativo.

- Completar una tabla donde se recojan todos los parámetros observados: Contexto, contenidos, objetivos, inicio de las sesiones, actividad docente, alumnado implicado, consideraciones generales y conclusiones.
- Investigar las posibilidades de la PDI (software) y las herramientas de la web 2.0 como recursos para el aprendizaje de idiomas en el aula de 1<sup>o</sup> de Ed. Primaria.
- Identificar los elementos constitutivos del diseño de una unidad de aprendizaje digital.
- Diseñar un protocolo de trabajo donde se especifiquen las herramientas de la web 2.0 que emplearemos en la enseñanza de idiomas con metodología AICLE/CLIL.
- Crear una U.D de acorde con el protocolo diseñado respetando la temporalización de temas establecidos según el currículo de la región de Murcia y adaptada al contexto real de los alumnos a los que va dirigida.
- Llevar a la práctica la U.D creada y analizar la adquisición de los contenidos por parte de nuestros alumnos empleando un cuestionario interactivo.
- Completar una tabla diariamente donde se recojan los parámetros observados tras la puesta en práctica de la U.D generada que abarcará 10 sesiones de trabajo.
- Diseñar y hacer que nuestros alumnos completen un cuestionario de satisfacción de nuestra intervención docente.
- Elaborar un informe que refleje los resultados y el análisis de los mismos así como las conclusiones extraídas.

## 4. NECESIDAD Y JUSTIFICACIÓN DE LA INNOVACIÓN:

Los Programas de enseñanza bilingüe han sido impulsados por la Unión Europea con la finalidad de mejorar el conocimiento de lenguas extranjeras en los diferentes países que la configuran y es por ello que están experimentando una proliferación notoria. El Consejo Europeo ha hecho una apuesta decidida por el aprendizaje de las lenguas y gracias a las Resoluciones, Decisiones y Conclusiones tomadas de manera consensuada por todos los países miembro, este germen inicial ha pasado a ser un interés comunitario. Todo el mundo conoce que los idiomas extranjeros, además de ayudar a fomentar el entendimiento mutuo entre los pueblos, son requisitos indispensables para la libre movilidad de los trabajadores y contribuyen a la competitividad de la economía de la Unión Europea (Consejo de la U.E, 2011).

Con la finalidad de crear una estrategia europea que impulsará el multilingüismo, la Resolución del Consejo enumeró las siguientes ventajas (Consejo de la U.E, 2008):

- A. La diversidad lingüística y cultural es parte integrante de la identidad europea; es, al mismo tiempo, un patrimonio común, una riqueza, un desafío y una baza para Europa.
- B. El multilingüismo es una tema transversal de envergadura, que abarca las esferas sociales, culturales, económicas y, por tanto, educativas.
- C. La promoción de las lenguas europeas menos difundidas representa una importante contribución al multilingüismo.
- D. Debería aún redoblarse el esfuerzo para fomentar el aprendizaje de las lenguas y valorar los aspectos culturales de la diversidad lingüística en todos los niveles de la educación y formación e, igualmente, para informar sobre la variedad lenguas europeas y su difusión en el mundo.
- E. El multilingüismo reviste asimismo especial importancia para favorecer la diversidad cultural, entre otras cosas, en el ámbito de los medios de comunicación y la transmisión en línea de contenidos y el diálogo intercultural dentro de Europa y con las demás regiones del mundo; la



traducción contribuye de forma particular a este proceso, al relacionar las lenguas y las culturas y abrir un amplio acceso a las obras y las ideas.

- F. La diversidad lingüística en Europa supone un valor añadido para el desarrollo de relaciones económicas y culturales entre la Unión Europea y el resto del mundo.
- G. El multilingüismo contribuye al desarrollo de la creatividad favoreciendo el acceso a otras formas de pensar, de interpretar el mundo y de expresar la imaginación.

Es nuestra obligación, como miembros de la Unión Europea, adaptarnos a las necesidades de conocimiento de interés común con el propósito de reforzar la eficacia e igualdad de los diferentes sistemas educativos. Por lo tanto, el profesorado debemos plantearnos el reto educativo del conocimiento de otras lenguas en el marco de un contexto cada vez más globalizado. Fruto de la toma de conciencia de esta necesidad, poco a poco está creciendo la oferta de colegios bilingües, no sólo privados sino también públicos, como el medio más adecuado de que los niños dominen varios idiomas desde pequeños.

A pesar de que pueda parecer confuso enseñar a un niño a hablar simultáneamente dos lenguas, lo cierto es que la mayoría de educadores insisten en que cuanto antes se comience a aprender una lengua, mejor podrá asumirse como propia y llegar a ser realmente bilingüe.

Con respecto a ello, la doctora Laura-Ann Petitto, directora de la investigación sobre la educación bilingüe en la Sociedad Americana de Neurociencia, nos indica que cuando los niños son expuestos desde muy temprana edad a dos lenguas diferentes, podemos experimentar como crecen como si tuviesen dos seres monolingües alojados dentro de su cerebro, y además nos explica que, a diferencia de lo que se podría temer, el inicio de la adquisición en paralelo de dos idiomas diferentes no trae como consecuencia para el individuo ningún tipo de contaminación lingüística ni retrasa su aprendizaje. (Petitto, 2008).

Los niños pequeños pueden aprender un idioma más rápida y fácilmente



que los adolescentes o los adultos ya que ofrecen menos resistencia a entender mensajes sencillos en otros idiomas y a reproducirlos poco después, así como a imitar otros sistemas fonológicos. La directora de comunicación de los Colegios Brains, Elvira López nos indica que los niños de temprana edad viven un programa bilingüe con total naturalidad, sin dramatizar en absoluto el proceso, más bien al contrario, jugando y sin ninguna de las dificultades que los adultos de hoy día recordamos haber atravesado, muy seguramente a consecuencia de un planteamiento erróneo de la forma del aprendizaje recibido, tanto en lo referente a los tiempos como a la metodología apropiada para ello. (López, 2009).

El Consejo Europeo de Lisboa fijó como un punto clave el empleo de nuevos métodos eficaces, por ello debemos aplicar una metodología adecuada para que el alumno/a utilice los contenidos del área curricular trabajada, orientado al desarrollo de las destrezas lingüísticas a la vez que desarrollen el aprendizaje de contenidos curriculares, y todo ello en un contexto significativo y motivador.

Como docente en la etapa educativa de Educación Primaria, soy consciente de la necesidad de este cambio de rumbo en la educación actual que para nada tienen que ver con una “moda pasajera” y que muy al contrario, podemos comprobar cómo año tras año va cobrando más importancia. Es obligación nuestra actualizarnos, reciclarlos y poder ofrecer una educación digna a nuestros escolares por difícil que ello nos pueda parecer.

Solamente mediante una buena preparación de nuestros futuros adultos podremos hacer frente a las necesidades que se nos plantean fruto del proceso de globalización en el cual nos hayamos inmersos. No podemos hacer “oídos sordos” y debemos intentar dar respuesta a todas y cada una de las disyuntivas planteadas desde una propuesta globalizada e interdisciplinar que potencie como fin último la preparación y dotación de las herramientas necesarias para coexistir como miembros de la Unión Europea mediante el desarrollo de una identidad europea multicultural y plurilingüe.



La plena convicció de estos ideales, la experiencia como docente integrante en un programa bilingüe, así como la toma de conciencia de la posibilidad de cambio e innovación educativa, ha sido lo que me han motivado a diseñar esta propuesta de innovación fundamentada en el contexto de la Educación Bilingüe.

# CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

## “BILINGÜISMO Y POLÍTICAS ENTORNO”

En este Capítulo consolidaré el marco teórico de mi propuesta de innovación y para ello analizaré cuestiones referentes al Bilingüismo y la política que gira en torno a este programa. Hablaré de la necesidad de la adquisición de una identidad europea, cómo y dónde se originan los programas bilingües, qué dicen los principales autores acerca del proceso que se genera y cuál es la metodología extendida para llevar a cabo estos programas así como analizaré la diversidad de los diferentes programas acogidos en las comunidades españolas.

### 1.- IDENTIDAD EUROPEA:

Se conoce que el germen de Unión Europea comenzó tras la firma de los Tratados de Roma. En su origen se componía por seis países que cooperaban entre ellos para garantizar el bienestar entre los países miembro. Poco a poco, la efectividad de estos países iniciales y la evolución de sus relaciones comerciales y culturales han dado lugar a que actualmente la Unión Europea esté compuesta por 28 países con un fin común donde se estudian y toman decisiones de manera democrática de cuestiones referentes a sociedad, política, economía y educación que afectan directamente a todos los europeos de esta entidad multicultural y plurilingüe.

A nivel histórico, el medio siglo del cual data nuestra Unión Europea, es apenas un período pequeño e insignificante comparado con otros grandes imperios pasados, pero no obstante, hay algo en esta “Unión” que la hace distinta a otras asociaciones interculturales anteriores y es que, durante este período se ha procurado la paz entre los estados miembro y se ha luchado por construir una sociedad de bienestar.

Llegar a ello no es empresa fácil, el viejo continente está marcado por una fuerte diversidad cultural, política y económica, incluso dentro de cada uno de los países miembro existen divisiones territoriales, tanto de fronteras como



de competencias económicas, políticas y educativas.... Día a día surgen pequeños problemas que hay que solucionar de la forma más democrática posible y siempre atendiendo al bienestar general sin dejarse influir por la procedencia del país donde se origina el conflicto o bien el país afectado por el mismo y es precisamente por ese saber estar y toma de decisiones de manera equilibrada y justa que la Unión Europea tiene una seña de identidad diferente a las encontradas en otras alianzas históricas anteriores.

Podríamos decir que es como encontrarse ante un caso único donde, debido al reciente nacimiento de esta unión de países y escasas andanzas como tal (históricamente hablando), nos puede invadir la sensación de inquietud e inseguridad acerca de su destino. Esto mismo nos comenta Arroyable en la siguiente cita: *“Nos encontramos tan intrínsecamente unidos unos a otros, tan plenamente entrelazados, que es imposible decir cómo podemos influirnos unos a otros, y este es para mí uno de los enigmas más fascinantes de la joven Europa: ¿cómo evolucionarán las actuales identidades lingüísticas, confesionales e institucionales?”* (Arroyable, 2001, p.34).

La solución a todo ello parte de la creación de una identidad europea que sea acogida por todos y cada una de las personas que configuran esta Unión, pero la heterogeneidad entre los diversos pueblos hace que este camino sea muy arduo. Existen opiniones al respecto de lo más variopintas ya que partimos de que no todas las personas están a favor de su incorporación en la Unión Europea. Aún existen cuestiones organizativas que no están del todo claras y se dejan entrever en el día a día, ya que como nos aporta Ohlendorf (1998): *“Identidad significa igualdad total entre dos cosas, una igualdad en su ser. Según éste sentido de la palabra, la identidad europea significaría una igualdad en el ser de todos los habitantes de Europa. Pero ¿a qué Europa nos estamos refiriendo? Una definición geográfica de Europa no es fácil y políticamente no hay (aún) unas fronteras europeas claramente definidas. De esta forma ¿cómo pueden identificarse las personas con algo que no puede ser definido exactamente?”* (Ohlendorf, 1998, p.1)

Como podemos comprobar, la Unión Europea está aún en crecimiento. En el presente año ha pasado a formar parte de la misma el



estado miembro número 28, Croacia. La constitución inicial de la Unión Europea ha ido variando año tras año y se han ido incorporando nuevos países miembro a la vez que se han ido modificando los requisitos para poder formar parte de la misma. Las demandas iniciales han ido variando y los requerimientos iniciales han sido cada vez más y más flexibles.

Para procurar solventar esta inestabilidad formal aún inconclusa y creciente, es de suma importancia fomentar el sentimiento de “identidad europea”, ya que solo ello podrá ser la llave que realice la hazaña, nunca antes lograda históricamente, de procurar la perpetuidad y existencia de una alianza entre pueblos y su perfecta armonía basada en la interacción, el respeto y entendimiento mutuo.

Llegado a este punto, el papel de los sistemas educativos datarán de una importancia vital. Al respecto, Ohlendorf (1998, p.7) nos dice que: *“ser europeo no es una cuestión del nacimiento, sino de la formación”*.

Serán las escuelas, centros de educación secundaria y universidades las que deberán hacerse cargo de unificar criterios y dirigir sus esfuerzos hacia la meta de lograr una identidad cultural comunitaria. Conjugando ese mosaico cultural y étnico que representa la actual Unión Europea, se ha de lograr que los europeos sean capaces de adquirir e interpretar múltiples elementos de todas las culturas que estuvieron presentes en el continente formando parte de su historia en algún momento dado.

Mediante ese conocimiento cultural y el respeto al mismo, nos hallaremos en disposición de comenzar a trabajar en una unificación lingüística, ya que, qué duda cabe, que el entendimiento entre dos pueblos comienza por el dominio de un mismo idioma, más aún cuando se tratan de 28 países. Esta necesidad se ha hecho eco desde el inicio de la Unión Europea y por ello se ha comenzado a trabajar en esta línea.

La idea más difundida entre muchos europeos acerca de qué supone formar parte de la Unión Europea, se traduce en la facilidad y libertad de movimiento entre los países miembro. De este modo, el hecho de estudiar en el



extranjero, trabajar e incluso realizar una movilidad de forma permanente está cada vez más extendida entre nuestros estudiantes. Ahora bien, ¿cuál es el porcentaje de ciudadanos que consideran tener el suficiente conocimiento de un segundo lenguaje que les permita mantener una conversación en esta?:

Para poder responder a esta cuestión hemos primero de centrarnos en el país de origen, ya que la cultura de la adquisición del segundo idioma es una asignatura pendiente para varios de los actuales países miembro, y España es uno de ellos. En los países miembro más pequeños tales como Países Bajos, Eslovenia y Luxemburgo, aquellos donde hay varias lenguas de Estado o en donde se hablan otras lenguas autóctonas, muestra un dominio superior del segundo e incluso tercer idioma. Mientras tanto, en aquellos países donde su lengua oficial es una de las grandes lenguas europeas el conocimiento de un segundo e incluso tercer idioma es más limitado.

La Comisión Europea realiza periódicamente sondeos de opinión llamados Eurobarómetro. El pasado año publicó uno sobre el uso de las lenguas por los ciudadanos de la Unión Europea. En él se aportaron infinidad de datos donde el más destacado fue que el 54% de los europeos se consideraban preparados para hablar una lengua distinta a la materna. Estos resultados son la media entre los datos obtenidos de cada uno de los países miembro, de hecho, estos resultados no quieren decir que más de la mitad de los ciudadanos españoles manifiesten tener esas facultades. Observémoslo en la siguiente figura (3) donde se demuestra que según el sondeo realizado en España, un 18% se encuentra facultado para hablar una lengua distinta a la materna (European Comision, 2012):

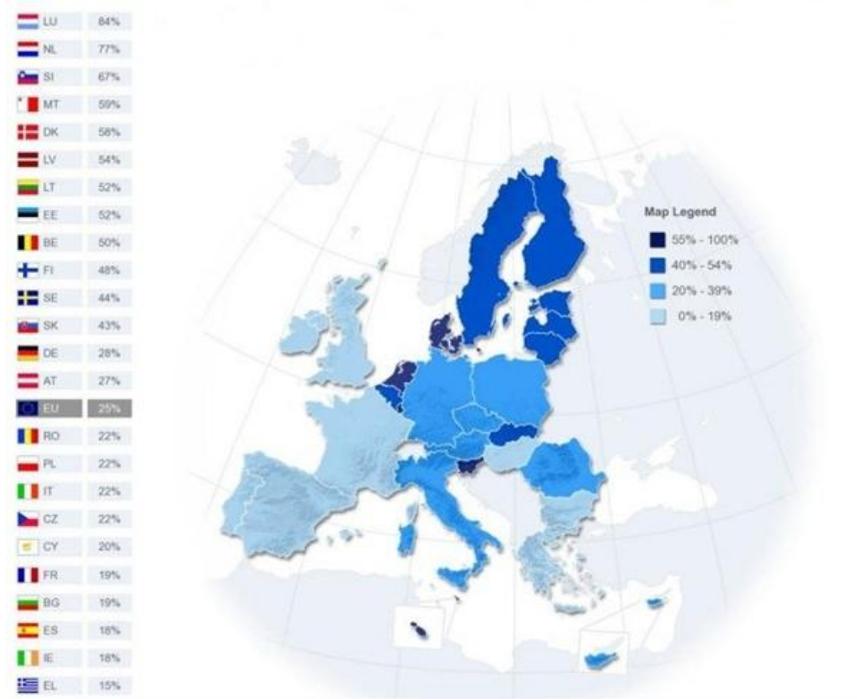


FIGURA 3. European Comision. *Europeans and their Languages*. Pag.14

La UE consta de 28 estados donde viven 505 millones de personas. Existen 23 lenguas oficiales y más de 60 lenguas regionales y además se hablan multitud de lenguas inmigrantes como el urdu, el chino o el turco.

Algunos comunicados de la UE se emiten solo en inglés. Otros también en alemán y francés y algunos en todas las lenguas oficiales ya que, pese a que pueda parecer un derroche innecesario, hay documentos oficiales que deben de velar por la igualdad de los estados miembro. Muestra de esto último es la página del Eurobarómetro que podemos leerla en todos los idiomas oficiales.

Lo más representativo de las encuestas llevadas a cabo por el Eurobarómetro es el número de encuestados, 27.000 en total. Las entrevistas se realizan en la lengua materna del encuestado. Estas entrevistas nos permiten conocer datos tan interesantes como el porcentaje de personas por país miembro que consideran que pueden hablar lo suficientemente bien un segundo, tercer e incluso cuarto, idioma como para poder mantener una conversación. Observemos la siguiente figura (4), (European Comision, 2012):

	At least 1	Diff. EB77.1 - EB64.3	At least 2	Diff. EB77.1 - EB64.3	At least 3	Diff. EB77.1 - EB64.3	None	Diff. EB77.1 - EB64.3
 EU27	54%	-2	25%	-3	10%	-1	46%	+2
 LU	98%	-1	84%	-8	61%	-8	2%	+1
 LV	95%	=	54%	+3	13%	-1	5%	=
 NL	94%	+3	77%	+2	37%	+3	6%	-3
 MT	93%	+1	59%	-9	13%	-10	7%	-1
 SI	92%	+1	67%	-4	34%	-6	8%	-1
 LT	92%	=	52%	+1	18%	+2	8%	=
 SE	91%	+1	44%	-4	15%	-1	9%	-1
 DK	89%	+1	58%	-8	23%	-7	11%	-1
 EE	87%	-2	52%	-6	22%	-2	13%	+2
 SK	80%	-17	43%	-5	18%	-4	20%	+17
 AT	78%	+16	27%	-5	9%	-12	22%	-16
 CY	76%	-2	20%	-2	7%	+1	24%	+2
 FI	75%	+6	48%	+1	26%	+3	25%	-6
 BE	72%	-2	50%	-16	27%	-26	28%	+2
 DE	66%	-1	28%	+1	8%	=	34%	+1
 EL	57%	=	15%	-4	4%	=	43%	=
 FR	51%	=	19%	-2	5%	+1	49%	=
 PL	50%	-7	22%	-10	7%	-9	50%	+7
 CZ	49%	-12	22%	-7	6%	-4	51%	+12
 RO	48%	+1	22%	-5	8%	+2	52%	-1
 BG	48%	-11	19%	-12	4%	-4	52%	+11
 ES	46%	+2	18%	-1	5%	-1	54%	-2
 IE	40%	+6	18%	+5	4%	+2	60%	-6
 UK	39%	+1	14%	-4	5%	-1	61%	-1
 PT	39%	-3	13%	-10	4%	-2	61%	+3
 IT	38%	-3	22%	+6	15%	+9	62%	+3
 HU	35%	-7	13%	-14	4%	-16	65%	+7

FIGURA 4.- European Comision. *Europeans and their Languages.*

Pag.15

Si nos ajustamos al tamaño de las poblaciones de los países, de estas encuestas se deduce que la lengua materna más hablada es el alemán (16%) después el inglés e italiano (13%), francés (12%) y español y polaco (8%).



La mitad (54%) es capaz de mantener una conversación en un idioma distinto del materno, En 25% en dos idiomas y un 10% en tres idiomas.

Es importante volver a remarcar que la diversidad lingüística y étnica hace que la distribución sea muy compleja. Por ejemplo, el español es la segunda lengua para muchos catalanes. El ruso es la segunda lengua e incluso la primera para muchos ciudadanos de los países de la antigua Unión Soviética.

Los idiomas extranjeros más hablados son el inglés (38%), el francés (12%), el alemán (11%), el español (7%) y el ruso (5%). Entre los estados miembros no hay duda alguna que el inglés es el idioma extranjero más hablado.

Si analizamos lo expuesto hasta aquí, en cuanto a lo que dominio de un segundo idioma se refiere, observamos como en España queda un recorrido muy largo hacia el bilingüismo. La realidad vivida en los últimos años, una larga crisis económica y una integración y gestión muy complejas no incitan al cambio y muchas personas sienten desánimo y frustración a un tiempo a la hora de emprender una nueva lucha que fomente la diversidad lingüística.

No obstante, pese a esta realidad, día a día se hace más frecuente el hecho de que familiares, compañeros de trabajo, amigos o conocidos, a causa de la crisis anteriormente mencionada, se ven obligados a abandonar el país en busca de una salida laboral y mercados que requieran de su formación, es por ello que el perfil del hablante multilingüe europeo responde a las siguientes características:

- Es joven
- Cuenta con una buena formación educativa o cursa todavía estudios,
- Posee antecedentes multiculturales, es decir, ha nacido en un país distinto del país de residencia o posee padres/familiares extranjeros,
- Utiliza un segundo idioma por motivos profesionales y por entretenimiento
- Está motivado para aprender.

## 2.- ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LOS PROGRAMAS BILINGÜES:

A mediados de los años 50 comenzaron a darse los programas de inmersión lingüística en toda Europa y es por ello que, pese a la difusión que están teniendo en los últimos años, podemos afirmar que no son tan novedosos. Para poder comprender y llegar a analizar los programas actuales, es vital conocer la historia que les ha precedido y por ello a continuación haremos una breve reseña de su desarrollo y difusión a lo largo del siglo.

Los programas pioneros de cooperación europea se elaboraron por la División de Políticas Lingüísticas en Estrasburgo en el año 1957. Su idea inicial consistía en favorecer la movilidad de personas a lo largo del continente europeo con la finalidad de provocar un choque cultural entre ambos pueblos implicados donde se promoviera el patrimonio europeo y favoreciera la comunicación lingüística (Beacco y Byram, 2003).

Entre 1970 y 1980, los programas llevados a cabo durante concluyeron un consenso internacional en el que se manifestó el apoyo a las políticas lingüísticas educativas y se acordó extender el conocimiento de un segundo idioma a todos los europeos con la finalidad de favorecer la comunicación intercultural.

En 1994 tenemos constancia de que el Centro Europeo de las Lenguas Vivas en Graz también comenzó a elaborar programas de cooperación europea donde los estados miembros se comprometían a fomentar las competencias comunicativas y desarrollar la innovación en la enseñanza de las lenguas y la formación del profesorado y el epicentro del aprendizaje giraría entorno al alumno como principal foco motivador.

Para poder llevar a cabo cualquiera de los proyectos o programas anteriores previamente se tiene que contar con la aprobación y publicación del Consejo de Europa mediante las Resoluciones emitidas por el mismo y las



recomendaciones del Comité de Ministros. De las decisiones adoptadas, debemos destacar la siguiente Resolución y Recomendación:

- La Resolución nº (69) 2, del año 1969, con la que se pusieron en marcha proyectos de planificación de la enseñanza de las lenguas extranjeras en los países miembros de la Unión Europea.
- La Recomendación nº R(82) L8, del año 1982, que sirvió de referencia para la modificación de los currículos, los métodos de enseñanza y de la evaluación, y a su vez sirvió para que los Estados miembros pusieran en común sus procedimientos y sus experiencias e introdujesen nuevos recursos, materiales y métodos en el aula (las tecnologías de la información y de la comunicación, la enseñanza bilingüe, los lazos e intercambios educativos, la autonomía del alumnado, la especificación de objetivos lingüísticos...).

Con el paso de los años se observó que esto no era suficiente, se necesitaba arrancar de métodos sólidos e innovadores para que se llevara a cabo un aprendizaje eficaz del segundo idioma (L2) y así mismo es recogido por el Consejo de Europa en la Resolución de 1995 (Consejo de la U.E, 1995).

Como fruto de esta Resolución, surgió el El Libro Blanco de la Comisión Europea sobre la Educación y Formación (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995) que, además de poner de manifiesto la necesidad de conocer otras culturas y lenguas europeas, propone desarrollar la enseñanza de, como mínimo, dos lenguas comunitarias entre los jóvenes europeos, promover técnicas innovadoras de enseñanza de idiomas, dar a conocer en los centros educativos las buenas prácticas docentes y favorecer la sensibilización hacia las lenguas y culturas de los países miembros desde los primeros años de escolarización.

Además de El Libro Blanco, debemos señalar la Recomendación aprobada por el Consejo de Europa nº R(98)6, del año 1998, que subrayó la necesidad de lograr una unión más estrecha entre los Estados miembros, ahondando en el papel primordial de la comunicación intercultural y del



plurilingüismo y sugiriendo el desarrollo de acciones concretas que logaran el plurilingüismo en un contexto europeo integrado. Algunas de estas acciones fueron el diseño de estrategias de diversificación e intensificación del estudio de las lenguas así como el refuerzo de los intercambios comunicativos y la explotación de las tecnologías de la información y de la comunicación.

La intención actual del Consejo de Europa, con respecto a la multiculturalidad del Viejo Continente, es responder a los desafíos que se derivan de la movilidad de los ciudadanos/as y del incremento de una mayor cooperación internacional en materia de educación, cultura, ciencias, comercio e industria. Asimismo, pretende cuidar aspectos como la comprensión mutua, el espíritu de tolerancia, el respeto a las identidades o la diversidad cultural, que serán reforzados por una comunicación internacional más eficaz. Las recomendaciones de esta institución ponen de manifiesto las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural que sólo podrán abordarse si se aumentan las competencias comunicativas entre la ciudadanía europea.

A pesar de los esfuerzos invertidos, los sondeos realizados por el Eurobarómetro en abril de 2000 pusieron de manifiesto que menos de la mitad de los europeos se sentían capaces de mantener una conversación en una lengua diferente a la materna. Por tanto, se dio la necesidad de favorecer, la ciudadanía europea, la enseñanza y el aprendizaje de idiomas desde edades tempranas y a lo largo de toda la vida. Cofluyen en este momento varias teorías que abogan por la eficacia del inicio temprano de la exposición al segundo idioma, cuanto antes se de la toma de contacto directa mejor para el educando ya que la adquirirá de manera natural, tan natural como el propio lenguaje materno. Es por ello que los sistemas educativos dedicados a la formación de alumnos de menor edad se sintieron el deber y la necesidad de iniciar programas de interacción con un segundo idioma diferente al materno en edades tempranas.

A su vez, el Parlamento Europeo y el Consejo de Europa se percató de la necesidad de dar un nuevo empuje al desarrollo del aprendizaje de las lenguas, y por ello declararon el año 2001 como “Año Europeo de las Lenguas”. Con la finalidad de sensibilizar a la población de la importancia que tenía



riqueza de la diversidad lingüística y cultural existente en la Unión y, por ello, ambas instituciones organizaron a lo largo del 2001 casi 26.000 actividades que apoyaban la idea de que el aprendizaje de las lenguas que favorecerían la inclusión social, el desarrollo de los derechos lingüísticos de las lenguas regionales y minoritarias, de la ciudadanía europea y de la comprensión multicultural y, porqué no, un futuro económico exitoso.

Otra medida adoptada por la Comisión Europea fue la elaboración del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2001), que recomienda la utilización de este instrumento para establecer los sistemas de validación de competencias en materia lingüística (Consejo de Europa, 2001).

En este Marco Común se describen las competencias comunicativas, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para lograrlas y las situaciones y contextos en los que se pueden emplear las lenguas, y va dirigido a las autoridades educativas, autores de manuales, examinadores, formadores, profesorado, en síntesis, a todas aquellas personas relacionadas con la enseñanza de las lenguas.

El empleo del Marco Común permite dar coherencia y transparencia a esta enseñanza a partir de un conjunto de criterios comunes, destinados a la elaboración de los currículos y de los programas, materiales y evaluación de los conocimientos. Puntualiza la terminología, crea una base de reflexión común para los profesionales de las lenguas y establece unos puntos de referencia que propicien la coordinación nacional e internacional, con el objeto de planificar la enseñanza de las lenguas y relacionar los exámenes con los niveles europeos comunes. A tal fin, la División de Políticas Lingüísticas ha elaborado un dispositivo piloto que ayudará a los organizadores de certificaciones en materia de lenguas a establecer relaciones entre los diplomas y certificados emitidos por las instituciones educativas y las escalas descritas en el Marco.

También encontramos como nace el “Portfolio Europeo de las Lenguas” para apoyar el desarrollo del multilingüismo. En este documento la persona que



aprende o haya aprendido una lengua, tanto en la escuela como en cualquier otro contexto, puede materializar sus conocimientos y sus experiencias culturales. Podemos decir que es como una especie de pasaporte lingüístico ya que parte de unos criterios reconocidos en todos los países europeos. Constituye una herramienta motivadora que apoya el aprendizaje continuado de una lengua diferente a la materna.

Por otra parte, el Año Europeo de las Lenguas impulsó un nuevo programa que la División de las Políticas Lingüísticas presentó en la Conferencia Intergubernamental de Estrasburgo (Starkey,2002). En él se recogieron los compromisos sociales y políticos de la educación lingüística enfocadas hacia el plurilingüismo y para procurar su cumplimiento se analizó la política lingüística de cada uno de los Estados miembros con la finalidad de deducir los puntos de convergencia existentes entre la enseñanza de las lenguas extranjeras y las otras lenguas habladas en un país o región.

Todo culminó con la publicación de la Guía para la elaboración de las políticas lingüísticas educativas en Europa (Beacco y Byram 2003), cuya finalidad fue ayudar a los Estados miembros a definir y a implantar políticas lingüísticas educativas coherentes con el desarrollo de la integración social y de la ciudadanía democrática europea, además de ayudar a las regiones o comunidades autónomas a llevar a cabo una autoevaluación en materia educativa.

Para concluir con este apartado, vamos a hacer un breve recorrido histórico por las decisiones más relevantes adoptadas por el Foro de Estrasburgo supervisado por la División de las Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa:

- En junio de 2004, el Foro Político de Estrasburgo, analizó la evolución de las políticas internacionales, las implicaciones políticas existentes en relación con la enseñanza de la lengua materna, nacional y extranjera, y las nuevas iniciativas para lograr optimizar el proceso de evaluación.



- Posteriormente, el Foro Político también se ocupó del desarrollo de técnicas pedagógicas innovadoras para promocionar la formación plurilingüe en contextos institucionales, regionales y nacionales, así como analizó la forma de sacar partido al potencial multilingüe que existe en la sociedad europea, con el objeto de promover el plurilingüismo en los sistemas educativos.
- En el año 2005, (Año Europeo de la ciudadanía a través de la Educación), el Foro de Estrasburgo emitió otro documento que sirvió para fomentar el diálogo sobre las relaciones entre la educación lingüística y la educación para la ciudadanía democrática y su finalidad era el plurilingüismo, la diversidad lingüística, la comprensión mutua, la ciudadanía democrática y la cohesión social (Beacco, 2005).
- En el año 2006, su acción se complementa con el Centro Europeo de Lenguas Modernas (CELM, Graz, Austria), y se conducen programas intergubernamentales de la política para aumentar los derechos de la diversidad y el lenguaje, profundizar el entendimiento mutuo, fortalecer la ciudadanía democrática y mantener la cohesión social. (Vollmer, 2006a). Además, se comienzan a emplear metodologías de aprendizaje del segundo idioma mediante el empleo de contenidos no propios del currículo del segundo idioma trabajado. (Vollmer, 2006b).
- En el año 2007, se publica un documento de referencia europeo para la educación en lenguas. (Coste, Cavalli, Crişan y Van de Ven, 2007).
- En el año 2009, se edita la obra conocida como “La educación plurilingüe e intercultural como proyecto. Lenguas e idiomas en la Educación”. (Cavalli, Coste, Crişan y Van de Ven, 2009).
- Finalmente, en el año 2010, se realizó la publicación de una guía para la elaboración y ejecución de programas de educación plurilingüe e intercultural, (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Egly, Goullier, Panthier, 2010a). Además, se publicó un texto donde se analizaba las dimensiones lingüísticas de la construcción del conocimiento basado en el currículo, (Beacco, Coste, van de Ven, Vollmer, 2010b). Y en este



mismo año se promovió la elaboración de guías multilingüe y multiculturales orientadas a lograr una mejor integración escolar, (Castellotti y Moore, 2010).

### 3.- BILINGÜISMO Y CEREBRO:

Hasta hace no mucho tiempo, ser bilingüe estaba mal visto ya que se asociaba a ese grupo social que se veía en la necesidad de abandonar su país en busca de una mejora económica que cubriera sus necesidades.

Afortunadamente, esta idea inicial ha dado un giro de 180 grados y tras varios años de investigación exhaustiva se ha comprobado que el trabajo mental estimulante es bueno para el cerebro y hemos podido comprobar que el bilingüismo lo es y mucho, pues cuando aprendes desde pequeño dos lenguas y las usas constantemente estás estimulando al cerebro, por la dificultad que requiere procesar dos idiomas en lugar de uno solo.

Pese a ello, aún en la actualidad nos encontramos diariamente con la idea errónea extendida entre algunos docentes que advierten a los padres que no empleen en casa otra lengua más que la dominante, o incluso personal sanitario, que alerta a los padres contra *el peligro de crear confusión en sus hijos* si hablan otro lenguaje (Bialystok, 2011).

El bilingüismo ha sido objeto de estudio por parte de diversos investigadores, y todo ello con el objetivo de llegar a entender los circuitos neurológicos involucrados en el control y producción de las lenguas. Tras varios años de investigación, se han hallado conclusiones que indican que muchos factores contribuyen a las diferencias en cada persona. A continuación vamos a exponer y sintetizar algunas de las conclusiones más representativas a las que se ha ido llegando tras varios años de estudio dentro del campo del funcionamiento y coordinación de dos o más lenguajes de manera simultánea en un mismo individuo:

Una gran revelación en el terreno del estudio bilingüe ha sido el descubrimiento de que la primera lengua (L1) y la segunda lengua (L2) están



procesadas por las mismas partes del cerebro y no procesadas en diferentes partes del cerebro como varios estudiosos creían. Por otro lado, el grado de adquisición y celeridad en el proceso de la producción del segundo idioma, está condicionado a diversos factores como el tiempo y nivel de exposición al segundo idioma así como a la edad del sujeto.

Está comprobado que se puede adquirir una segunda lengua en cualquier edad pero el nivel de competencia cuando se adquiere después de los seis años es reducido. En pruebas de gramática, no se observa ninguna diferencia entre la L1 y la L2 en bilingües con un buen nivel de competencia, pero en bilingües con posterior adquisición con igual nivel de competencia, se observa que necesitan activar recursos adicionales neurales. Para el grupo con posterior adquisición la diferencia estaba en el área de Broca. Sin embargo, en los dos grupos, las pruebas de semánticas muestran igual activación para L1 y L2. En otra investigación de Sakai et al. (Sakai, 2004), usando resonancia magnética funcional, encontraron que la adquisición de la competencia gramatical en gemelos bilingües con tarde adquisición se hace por el mismo sistema neural que se usa para adquirir la competencia gramatical de L1.

Otros estudios cronológicamente anteriores y que merecen ser nombrados fueron los llevados a cabo por Ojemann y Whitaker (1978). Ambos estudiaron el rendimiento de denominación de lenguas en dos pacientes bilingües. Los autores usaron la estimulación eléctrica cortical y encontraron que las áreas cerebrales dentro del hemisferio izquierdo (área de Broca y lóbulo parietal inferior), afectaban de manera similar a ambas lenguas. En los dos casos, la representación de la L2 fue mayor que la de la primera lengua. Los estudios concluyeron en que los resultados dependían del grado de dominio de cada lengua es decir, con un menor conocimiento de una lengua, mayor será el espacio que se requiera en el cerebro. Esta conclusión será reflejada en estudios posteriores. Se atribuyen los resultados al grado de automatización de cada lengua ya que se necesitará una mayor superficie cerebral para la representación de la lengua con menos automatización.

Cuando se cambia el idioma de la lengua, se observa más activación en el área de Broca y la circunvolución bilateral supramarginal. Estas áreas han



estado implicadas en la navegación de la ortografía a la fonología así que el procesamiento fonológico podría ser un fuente de dificultad cuando se cambia lenguas. (Price, 1999).

Llegados a este punto, hemos de nombrar el estudio realizado por Rachel Hull y Jyotsna Vaid (2007) que se basó en la lateralización cerebral de dos las lenguas (L1 y L2) y la influencia que la L1 presenta en función de la edad de adquisición de la L2. Los bilingües que adquieren su L2 antes de los seis años muestran una mayor participación de ambos hemisferios, mientras el hemisferio izquierdo es dominante para las dos lenguas en aquellos que la adquieren posteriormente.

Otro estudio a destacar es el realizado por científicos como Ellen Bialystok que han puesto sobre la mesa pruebas de que el bilingüismo no puede ser más positivo ya que, además de reforzar la atención y la concentración, consigue retrasar el comienzo de la demencia senil y el Alzheimer. A lo largo de cuatro décadas de investigaciones, Bialystok y sus colegas investigaron a 102 pacientes con Alzheimer bilingües y a 109 monolingües que tenían el mismo nivel de agudeza mental. A los pacientes bilingües se les había diagnosticado el Alzheimer unos cuatro años después que a los pacientes monolingües. Esto sugiere que el bilingüismo está *protegiendo a los adultos de más edad, incluso cuando el Alzheimer comienza a afectar a la función cognitiva*, según nos afirma Bialystok (2010).

Tras las referencias anteriores podemos extraer como conclusión que el lenguaje es una facultad humana increíble que facilita compartir los contenidos mentales con otras personas y que, a pesar de ser una de las manifestaciones mentales más accesibles, es sumamente compleja y podemos decir que hoy en día aún estamos muy lejos de poder comprenderla.

El bilingüismo en la actualidad es una realidad y no una rareza como ocurría décadas atrás. La facilidad de movilidad entre los pueblos, el fácil acceso a la información y comunicación y en general, el proceso de globalización en el cual nos encontramos inmersos, es el motivo de que en la actualidad, la mitad de los niños europeos sean bilingües.



El hecho de hablar más de un idioma, además de contribuir a facilitar la comunicación entre individuos de diferente especie, posee ventajas cognitivas. Esto no quiere decir que los bilingües sean más inteligentes, pero sí que varios aspectos cognitivos parecen mejorar. Bien es cierto que el rendimiento en vocabulario en un idioma concreto es menor en un bilingüe, pero si atendemos al número total de palabras comprobaremos que es muy superior. Además, está comprobado que la inmediatez en la respuesta con la que un niño bilingüe puede nombrar un objeto del cual no está del todo seguro de su nombre es más retardada que la de un niño que solamente habla un idioma. Pero valorando otras ventajas cognitivas que conlleva el hecho de ser bilingüe, observamos que son más los beneficios totales que le reporta que los aspectos negativos que podamos encontrar:

- Podemos observar que el bilingüismo proporciona una mejor respuesta en tareas lingüísticas que plantean situaciones confusas o conflictivas debido a la habilidad para descartar los estímulos del otro lenguaje. Si presentamos una tarea que consiste en responder con la mano derecha a un estímulo que aparece en el lado izquierdo del campo visual, el rendimiento de los bilingües es superior. A esta respuesta se le llama control inhibitorio, y consiste en separar lo importante de lo que no lo es. En el cerebro bilingüe se da un mejor manejo de la memoria de trabajo y de las funciones ejecutivas superiores en condiciones exigentes y además proporciona una mejor respuesta en situaciones de ruido ambiental.
- El cerebro del niño presenta una plasticidad mayor y ello favorece indiscutiblemente la adquisición de la L2. De hecho, conocemos que los bilingües pueden aprender una tercera lengua mejor que los monolingües la segunda.
- El bilingüismo presenta beneficios en la vejez ya que la reserva cognitiva es mayor en las personas bilingües (como hemos podido deducir del apartado dedicado a Ellen Bialystok), los bilingües soportan mucho mejor que los monolingües el mismo daño cerebral.

Concluiremos este apartado afirmando que, pese a que las personas bilingües tienen alguna dificultad mayor en ciertas tareas, los beneficios cognitivos que reporta se extienden desde la niñez a la vida adulta. Por ello podemos decir que ser bilingüe es una gran ventaja para la comunicación y también para el cerebro. Observemos la siguiente figura que nos muestra la reserva cognitiva de una persona monolingüe (izquierda), frente a la reserva cognitiva de una persona bilingüe (derecha), ambos de la misma edad.

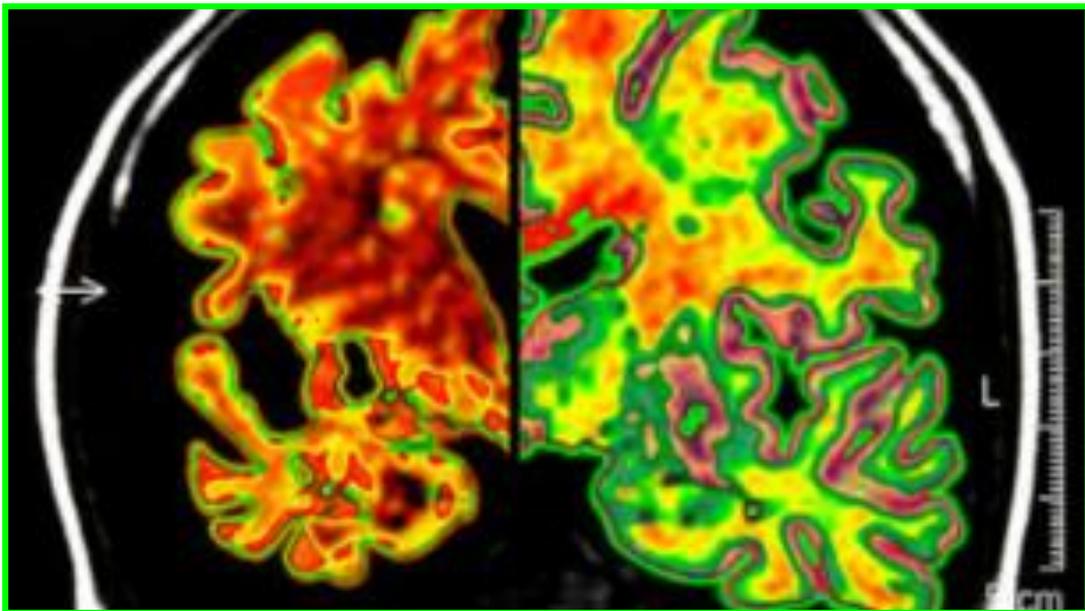


FIGURA 5. BBC Salud, (Jueves, 29- 03-2012)

## 4.- METODOLOGÍAS DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO SEGUNDO IDIOMA:

En este apartado pretendemos exponer de manera muy breve los tipos de aprendizaje que se pueden dar así como las diferentes metodologías que podemos encontrar para trabajar el aprendizaje del inglés como segundo idioma y cuál de ellas resulta la más idónea conforme a la finalidad de los programas bilingües.

Antes de comenzar a hablar de los distintos tipos de metodología, es necesario analizar los tipos de aprendizaje que podemos encontrarnos ya que la metodología a seguir estará supeditada al tipo de aprendizaje que elijamos. Para concretarlos, he realizado la siguiente figura (6) que nos describe brevemente cada uno de los cuatro tipos de aprendizaje que se pueden emplear:



Figura 6: Elaboración propia

Indudablemente, tanto el aprendizaje receptivo como el repetitivo quedan directamente descartados según las tendencias educativas del S.XXI. Será pues, el aprendizaje a través del descubrimiento, experimentación (Por descubrimiento) y conocimientos previos (significativo), aquellos que nos

interesen para llevar a cabo la enseñanza de un segundo idioma. Dicho esto, procederemos a analizar qué métodos de aprendizaje propios de la adquisición del idioma extranjero podemos encontrar en la actualidad:

#### 4.1.- TIPOS DE METODOLOGÍAS:

Para simplificar este apartado he elaborado una tabla (1) donde sintetizo las nueve metodologías referentes a la adquisición de la L2 más destacadas llevadas a cabo desde 1900 hasta la actualidad:

NOMBRE DE LA METODOLOGÍA:	CARACTERÍSTICAS DE LA MISMA:
<b>DIRECTA (1900-1925):</b>	<p><b>Idea: aprendizaje de la L2 mediante la imitación de la adquisición de la primera.</b> Debía haber mucha conversación en un marco de uso espontáneo evitando la traducción y el análisis de la gramática:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Durante las clases, sólo se habla la lengua que se está aprendiendo.</li> <li>2. Sólo se aprende vocabulario y frases referidos a lo cotidiano.</li> <li>3. Se aprende a conversar por medio de preguntas y respuestas entre maestros y estudiantes. Se mantiene un número reducido de estudiantes por cada clase.</li> <li>4. La gramática se aprende de manera inductiva.</li> <li>5. El vocabulario nuevo se aprende por medio de demostraciones, objetos, y fotos. El vocabulario más abstracto se enseña a través de la asociación de ideas.</li> <li>6. Se enfatiza la importancia de hablar y escuchar.</li> <li>7. Se hace hincapié en una correcta pronunciación y gramática.</li> </ol>
<b>GRÁMATICA-TRADUCCIÓN:</b>	<p><b>Idea: “Aprender por culturizarse”.</b> El propósito de aprender la L2 no era comunicarse. Énfasis en la traducción.</p>
<b>AUDIOLINGÜE (1950):</b>	<p><b>Idea: “Aprender mediante cursos auditivos”.</b> Eran cursos que se fijaban solamente en la conversación, y prácticamente nada de gramática y traducción. Usaron algunas ideas de la metodología directa.</p>
<b>DE LA COMUNIDAD (1970):</b>	<p><b>Idea: “Aprender en comunidad”.</b> Los estudiantes conversaban en grupos de cinco a quince personas con la ayuda de consejeros de idioma. Los temas son seleccionados por los estudiantes.</p>
<b>SUGGESTOPEDIA (1970):</b>	<p><b>Idea: “Usar el hemisferio derecho del cerebro para la adquisición de un idioma”.</b> Se desarrollan una serie de</p>

	actividades lúdicas, reforzadas con recursos materiales (postres, dibujos, luz tenue, música, videos, etc). (Lozanov, G. 1967)
<b>DEL SILENCIO</b> (1972):	<b>Idea: “Método donde el maestro usa objetos para introducir el vocabulario, sin usar la lengua materna de los alumnos.</b> No favorece construcciones gramaticales pero sí adquisición de vocabulario. (Gattegno, C. 1972)
<b>NATURAL</b> (1983):	<b>Idea: Aprendizaje mediante el uso de la L2 en situaciones comunicativas, sin recurrir a la primera lengua ni a un análisis gramatical.</b> Este enfoque otorga especial importancia a la comprensión y a la comunicación del significado de los enunciados y promueve la creación de un ambiente de aprendizaje adecuado en el aula. Se centra en la enseñanza de las habilidades comunicativas. (Krashen, 1983)
<b>BASADA EN HABLAR:</b>	<b>Idea: énfasis en desarrollo de destreza comunicativa.</b> Cada día la persona tiene que aprender y memorizar un texto, y luego repetirlo a 30 o 50 personas.
<b>BASADA EN LA COMPRENSIÓN</b>	<b>Idea: Si una persona entiende lo que dice el texto lo absorberá y después lo usará en la conversación (énfasis en la comprensión).</b> El idioma primero tiene que estar en la mente del estudiante, luego podrá usarlo.

TABLA 1: Elaboración Propia

#### 4.2.- METODOLOGÍA AICLE/CLIL:

Antes de abordar esta metodología, hemos de concluir que según la evolución de las metodologías anteriores a lo largo del siglo XX, la metodología que empleemos en la enseñanza del segundo idioma debe contener las siguientes características que describimos en la siguiente figura (7):



FIGURA 7: Elaboración propia



A continuación nos centraremos en la metodología a emplear para hacer posible que todas las conclusiones extraídas en el Capítulo I, donde hemos analizado la importancia del logro de una identidad europea y el origen de los programas bilingües así como la repercusión existente entre el bilingüismo y el cerebro, lleguen a nuestros escolares de la forma más sencilla y natural posible.

Este problema encuentra su solución mediante la práctica de la metodología conocida como “Content and Language Integrated Learning (CLIL)”, o su análogo en español “Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras” (AICLE). Si ahondamos en las características de esta metodología, podemos concretar que cuenta con aspectos expuestos en metodologías descritas anteriormente y para nada se trata de un método sin precedentes. La base del mismo presenta las mismas cualidades que las descritas en el método “directo”(1900-1925) (tabla 1), también observamos como adopta la fundamentación de la metodología “natural” (aprender en situaciones de comunicación empleando la L2) y también se fundamenta en la producción oral (metodología basada “en hablar”).

Como soporte teórico legal del empleo de esta metodología (AICLE/CLIL), debemos destacar dos publicaciones europeas:

- El Consejo de Europa (1995), publicó el documento *Libro blanco sobre la Educación y la Formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*, y en él se declaró que las nuevas ideas y las nuevas prácticas debían contribuir a un mayor dominio de lenguas extranjeras.
- La Comisión Europea (2005), publicó el documento *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*, donde se sientan las bases organizativas de la metodología AICLE dentro del sistema educativo a nivel europeo.

Entre otros datos, este último documento nos describe la duración y desarrollo de los proyectos pilotos en los centros escolares europeos. El programa bilingüe no tiene en todos los países la misma durabilidad, pero al final de la enseñanza AICLE, independientemente del país ejecutante, se tiene



que haber logrado que los alumnos mejoren sus competencias lingüísticas y también dar respuesta a las familias extranjeras que necesitan de una educación bilingüe. Para llegar a tal fin, se han tenido que adaptar las programaciones curriculares y las metodologías en torno a este método.

Otra diferencia a destacar es que encontramos diferentes tipos de evaluación entre los centros europeos respecto al proceso de adquisición del método AICLE, veamos los siguientes ejemplos:

- En Letonia y Reino Unido realizan una evaluación formal que llevan a cabo los inspectores y/o expertos, bajo la supervisión de las autoridades educativas. Esta evaluación se centra en los materiales didácticos, en el proceso de enseñanza/aprendizaje y el rendimiento de los alumnos.
- En Letonia se recogen datos desde 1998 sobre los alumnos y los centros evaluando la calidad de los mismos.
- En el Reino Unido, los inspectores se centran en la adquisición del bilingüismo inglés/gales de los alumnos inscritos en este tipo de centros.
- En los Países Bajos, los inspectores se encargan de que este enfoque no afecte al horario de enseñanza ordinaria. (Comisión Europea, 2005).

Además del propio control llevado a cabo por cada país, la red de centro AICLE establece su propio programa de calidad, el cual propone certificar los centros AICLE a través de una serie de visitas independientes realizadas por los expertos. Este hecho augura que las lenguas extranjeras sufrirán cambios positivos debido a la actualización continua que se está dando en materia bilingüe mediante este enfoque metodológico empleado.

En el apartado 1 de este trabajo (“Identidad europea”), quedaba demostrado cómo la lengua inglesa era el segundo idioma más practicado por los europeos, y es por ello que el trabajo de la metodología AICLE se fundamenta principalmente en el trabajo de destrezas expresadas en inglés. Pero el trabajo del inglés no ha de estar centrado en meros conocimientos de estructuras gramaticales como hace años atrás se pretendía en un más que desfasado plan de estudios de idiomas extranjeros.... (metodología de



“Gramática-traducción”, tabla 1) . El hecho de tener que convivir con personas de diferentes culturas y tener que desenvolvemos día a día en este mundo cada vez más globalizado, trae consigo la necesidad de desarrollar el aprendizaje de la lengua inglesa dentro de contextos comunicativos reales donde se fomente la competencia lingüística y se logre desenvolverse correctamente en situaciones cotidianas.

La metodología AICLE responde a estas situaciones reales y diarias, ya que la base principal de este método radica en el aprendizaje del inglés mediante el trabajo de contenidos curriculares que no son los propios de esta materia. La lengua inglesa simplemente hace de “vehículo” entre el contenido de otras materias propias del currículo y la adquisición de los contenidos propios de las mismas (Consejería de Educación, 2012). Es por ello que el éxito de esta metodología está garantizado ya que el niño “aprende inglés sin percatarse”, no son reglas gramaticales ni ortográficas lo que está trabajando, sino el contenido de una fantástica clase de conocimiento del medio donde está aprendiendo las partes de una planta, o los oficios llevados a cabo en su contexto más inmediato, o la clasificación entre los animales domésticos y salvajes..., y todo esto empleando la lengua inglesa como hilo conductor del aprendizaje de estos nuevos conocimientos. Es por ello, que a dicho enfoque se le conoce como Educación con doble finalidad.

Esta metodología resulta muy valiosa para el aprendizaje de otras lenguas ya que el enfoque y énfasis de AICLE para la resolución de problemas que se puedan presentar, hace que mejore y se incremente la motivación y seguridad en el alumnado que pierde el miedo a comunicarse en un idioma diferente al materno, fomentando que sea capaz de desenvolverse lingüísticamente en otras lenguas. ¿Acaso no ha sido precisamente el miedo al ridículo lo que nos ha obstaculizado como adultos, a la hora de producir lingüísticamente un diálogo en una lengua distinta a la materna?, pues esta barrera queda eliminada con esta metodología, ya que el alumno “siente normal” expresarse con términos de otro idioma, todos en clase lo hacen. Por ello es sumamente importante que se inicie cuanto antes mejor, ya que comenzar esta metodología con niños adolescentes no implicaría ningún



proceso de adaptabilidad y cambio de contexto por la propia madurez que este período conlleva, mientras que con alumnos que inician sus estudios resulta francamente fácil ya que este método se introduce a través del “juego”, como factor altamente motivante en esas edades.

Podemos afirmar que el método AICLE se refiere a cualquier contexto de aprendizaje en el que el contenido y el idioma están integrados para dar respuesta a objetivos educativos específicos (Ginesta, X., 2012). De este modo, el método AICLE puede utilizarse para referirse a una clase en la que un profesor enseña a sus alumnos contenidos extralingüísticos en un idioma extranjero. Son dos las justificaciones formales que han suscitado el interés hacia el empleo y difusión de esta metodología:

- Por un lado, la investigación en materia de enseñanza y aprendizaje de idiomas, y concretamente en los tipos de AICLE, ha aumentado considerablemente en las últimas dos décadas. Esto ha generado un cambio de mentalidad sobre las formas más efectivas de adquisición de idiomas.
- Por otro lado, los factores sociales, especialmente la necesidad de la integración europea, han generado la necesidad de unos niveles aún mayores de dominio de las lenguas extranjeras en comparación con el pasado.

Por ambos puntos, podemos concluir que AICLE/CLIL es fruto de dos fuerzas predominantes: una lingüística y otra social. En realidad, gran parte de la enseñanza de idiomas es una combinación de ambas visiones, aunque el énfasis de cada una puede ser claramente diferente. El denominado enfoque funcional, que se suele denominar enfoque “comunicativo” ha sido muy popular en la enseñanza de ciertos idiomas durante años. Se considera valioso por la premisa de que la oportunidad de experimentar el uso de un idioma con sentido es un gran factor de éxito para un aprendizaje efectivo de los idiomas. El hecho de que AICLE/CLIL ofrezca la oportunidad de utilizar el idioma “como una herramienta” para el aprendizaje de la lengua extranjera en lugar de actuar



como el verdadero objetivo del contexto de aprendizaje, ha resultado ser una de sus características más prometedoras.

David Marsh (2010) afirma que el método AICLE no es un método cerrado y convencional, sino, por el contrario, es una forma de aprendizaje en un contexto natural que incluye distintas formas de contexto de aprendizaje en el que el idioma desempeña un papel esencial.

A continuación vamos a analizar la aportación de Coyle (1999) a la metodología AICLE cuando nos anota que para que pueda ser eficaz, este plan de actuación ha de buscar y desarrollar las cuatro “C” referentes al contenido, la cultura, la cognición y la comunicación. Estas 4 “C” sirven para guiar la organización curricular de las unidades de enseñanza AICLE y hacen referencia a la introducción de una serie de temas que provienen, bien desde de las disciplinas académicas o bien a través de la cultura de la lengua materna. Coyle las concibe como un instrumento de planificación que una intervención didáctica debería incorporar de forma interrelacionada. Las cuatro deben interactuar entre sí y finalidad intrínseca de cada una de ellas es la siguiente:

- Contenido: Ayudar al progreso del conocimiento, las destrezas y la manera de comprender los temas específicos.
- Comunicación: Aprender mientras se aprende a cómo usar esa lengua.
- Cognición: Trabajar destrezas cognitivas que repercuten en la adquisición de conceptos y conocimientos.
- Cultura: Conocer diferentes escenarios que hagan que seamos conscientes de uno mismo y de lo que nos rodea.

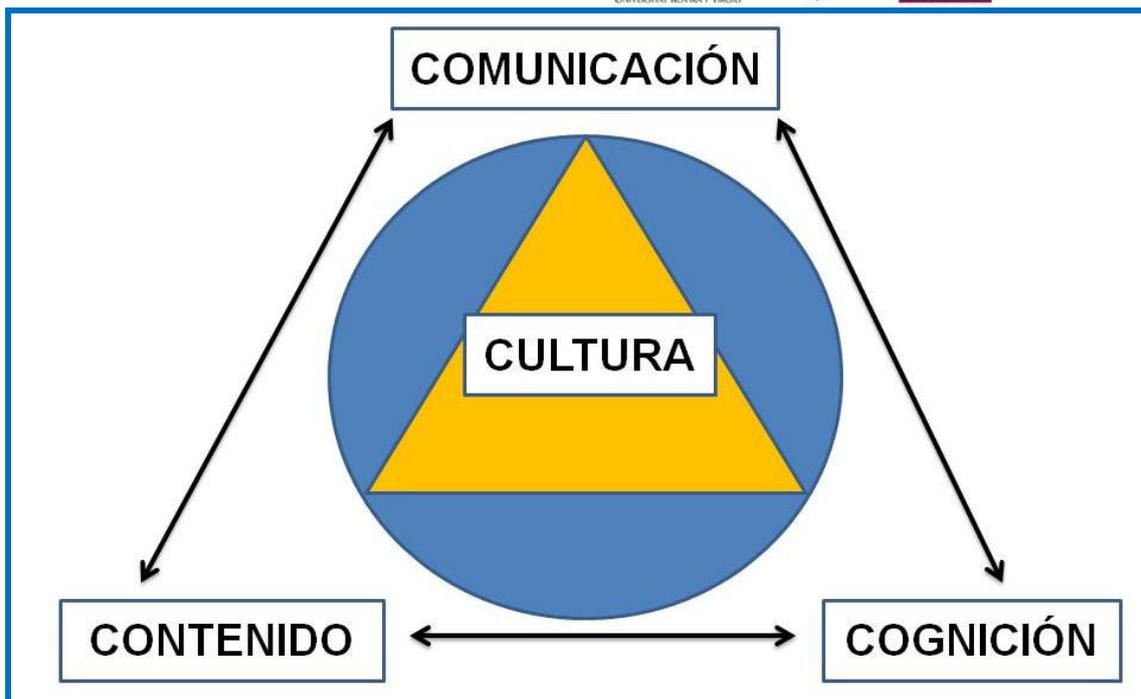


FIGURA 8: Elaboración propia. (Basada en Coyle, 2006)

Un factor fundamental para que se produzca la adquisición de la lengua es crear un ambiente de trabajo afectivo, donde el alumnado se sienta motivado y muestre interés hacia el aprendizaje de un idioma. Recordemos que el alumno ha de realizar un esfuerzo para comprender el significado de aquello que le estamos mostrando, y por ello, hemos de procurar trabajar contenidos con el máximo sentido posible adaptándonos en todo momento a la edad del educando hacia el cual nos estamos dirigiendo y haciendo que el objeto de trabajo resulte lo más visual posible, recordemos que “una imagen vale más que mil palabras”.

Como impulso a la metodología AICLE, hemos de volver a nombrar el método denominado “Enfoque Natural” (Krashen, 1983) (tabla 1), que se caracteriza por trabajar con la misma intensidad el aprendizaje de un primer y un segundo idioma y desarrollar competencias en las dos lenguas con igual nivel de importancia.

El trabajo de Krashen se revisó en profundidad a finales de 1990 y los avances en la investigación vinculada animaron a replantearse algunos de sus argumentos. Sin embargo, las ideas principales del modelo de Krashen, son de gran importancia para el desarrollo del método AICLE para la comunidad



educativa. Tal es así, que el estudio de Krashen “Enfoque Natural” sirvió de guía para autores como Helena Curtain y Carol Ann Dahlberg (2004), que lo utilizaron para llevar a cabo su teoría de las cinco hipótesis. Se llevó a cabo en Canadá con la finalidad de fomentar el bilingüismo entre la lengua inglesa y la lengua francesa. Su base reside en la planificación de actividades en función del momento en el que nos encontremos a la hora de adquirir un nuevo lenguaje. Estos tres momentos se sintetizan en los siguientes:

- Primero: “Comprensión o pre-producción”, el profesor muestra a los estudiantes dibujos u objetos reales y los estudiantes responden a través del contacto físico con estos.
- Segundo: “Producción oral temprana”, el profesor discute con los estudiantes, usando preguntas significativas que van aumentando el grado de complejidad con el tiempo.
- Tercero: “Afianzamiento”, el profesor planifica actividades basadas en el contexto de otras materias, en juegos y en actividades de resolución de problemas.

Tras consultar los resultados obtenidos empleando este método, podemos afirmar que son homólogos a los que obtenemos en un aula donde se practica una metodología AICLE/CLIC, ya que las actividades y metodologías propuestas permiten en ambos casos :

- La participación activa de los estudiantes en el aula de inglés y el fomento su interés
- Experimentar experiencias auténticas
- Ayudar a mejorar la comprensión
- Facilitar el proceso natural de desarrollo del lenguaje oral.

La necesidad de constituir un plan de mejora educativa que fomente el plurilingüismo en el aula ha sido una de las razones por la cual se ha acogido la metodología AICLE en nuestros centros educativos, ya que queda más que demostrada su eficacia para mejorar la adquisición del segundo idioma.

La espontaneidad y naturalidad en el trabajo diario de este método es la clave que lleva a conseguir aptitudes comunicativas y expresivas que dotan al



alumno de la capacidad de desenvolverse en otros idiomas diferentes al materno adquiriendo a la vez contenidos curriculares. Además, este trabajo conlleva una mayor motivación hacia el aprendizaje de otras lenguas a la vez que conciencia al alumno de la necesidad de una educación plurilingüe para el desarrollo de su proyecto de vida eficaz tanto a nivel académico como personal.

A modo de conclusión de este apartado voy a recoger en esta tabla (2) aquellas ideas más relevantes acerca de esta metodología:

### **APORTACIÓN DEL EMPLEO DE LA METODOLOGÍA AICLE/CLIL**

- 1.- EL enfoque favorece la fluidez en la comunicación y la Lengua Extranjera mejora la precisión a la hora de adquirir contenidos.**
- 2.- Favorece el aprendizaje incidental, centrándose en el significado y comunicación proporcionando mucha información. A su vez, la clase de Lengua Extranjera puede complementar las áreas lingüísticas necesarias.**
- 3.- Es un proceso de enseñanza cooperativo, donde hay un gran componente afectivo.**
- 4.- La necesidad de hacer comprobaciones de comprensión por parte del docente hace que haya niveles altos de comunicación entre maestro y alumnos, basándose la enseñanza en el alumno.**
- 5.- La metodología usada, facilita el uso de recursos tecnológicos que enriquecen y motivan el desarrollo de los aprendizajes.**

TABLA 2: Elaboración propia

Por lo hasta aquí expuesto, podemos concluir este apartado afirmando que con el empleo de esta metodología damos respuesta a las necesidades que han de cubrir los programas bilingües que hemos analizado a nivel formal. Queda demostrado pues, el porqué la Comisión Europea (2005), fija el empleo de la metodología AICLE/CLIL como punto clave común en el desarrollo de los programas bilingües de todos los estados miembros.

El empleo de esta metodología nos faculta sin duda alguna a abordar el reto del bilingüismo con una de las mejores armas con las que podemos enfrentarnos a una nueva línea de educación: motivación, afectividad y eficacia.

## 5.- PROGRAMAS BILINGÜES EN ESPAÑA:

Tras haber realizado el análisis de lo que supone el término de bilingüismo, sus orígenes, necesidad, objetivos así como las metodologías empleadas y la seleccionada por la Comisión Europea (2005), cerraremos este capítulo extrapolando los apartados anteriores a la situación vivida en España analizando los diferentes programas bilingües llevados a cabo por las comunidades españolas.

El inicio de enseñanza bilingüe en España se dio en el año 1987 gracias al convenio entre España y Portugal en el marco de la Directiva Comunitaria 486/1977. La finalidad del mismo apuntaba hacia la integración de los alumnos inmigrantes a nuestro sistema educativo mediante el desarrollo y adquisición del modelo bilingüe.

Posteriormente se firmó una nueva colaboración con el Reino Unido, entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council, buscando el desarrollo de un currículo integrado de español e inglés. Y en el 2002, la Comisión Europea estableció el Marco Europeo de Referencia (MCER) para Lenguas, donde se marcaban los principios de creación de un marco plurilingüe, para comunicarse en varias lenguas desde una perspectiva práctica.

Como podemos deducir de los apartados anteriores, España responde rápidamente a la llamada europea hacia el fomento del plurilingüismo y las Comunidades Autónomas con competencias educativas, comenzaron a implantar programas de enseñanza bilingüe en sus sistemas educativos.

La legislación que tomaron de referencia para regular y poner en marcha diferentes programas bilingües fue la siguiente:

- La Ley Orgánica de Educación, de 3 de Mayo de (LOE, 2006), que en su Artículo 2.j. expone la necesidad de capacitar a alumnado para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.



- El Real Decreto 942, de 9 de mayo (1986), que estableció las normas generales para la realización de experiencias educativas en los centros docentes.
- La Orden de 29 de abril (1996), por la que se autorizaba, con carácter experimental, la impartición de idioma extranjero en el segundo ciclo de la Educación Infantil.

Aprovechando el contenido de esta última orden, podemos mencionar que, las Comunidades Autónomas con lengua propia contemplaron su participación lingüística con la intención de recuperar la importancia de su propia lengua en el sistema educativo y a la par, poner en marcha otros programas de formación lingüística planificados atendiendo a las necesidades del alumnado, profesorado y centros involucrados. Además de esto, se diseñaron otros programas específicos para la enseñanza de la lengua española orientados al alumnado procedente de familias inmigrantes cubriendo las necesidades legales de ese grupo de alumnos denominado por la LOE como *alumnado de integración tardía al sistema educativo español*.

Como podemos deducir, el reparto de competencias educativas por comunidades autónomas conlleva la adaptación de los programas plurilingües en función de la realidad contextual de cada una.

Mediante el análisis de los portales web de cada una de las comunidades autónomas españolas, he llegado a la sintetización de algunas características diferenciadoras entre los diversos programas plurilingües que están siendo llevados a cabo en cada una de ellas. A continuación reflejo las deducciones extraídas en una tabla (3) de doble entrada:

C.C.A.A.	CARACTERÍSTICAS DESTACADAS:
<b>Galicia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se inician oficialmente los siguientes programas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Plan experimental de Secciones europeas: 1999 (regulado para Institutos de Educación Secundaria y centros públicos integrados en 2002)</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proyectos de innovación educativa para desarrollar aulas bilingües en centros de Educación Primaria: 2006</li> <li>• Política lingüística basada en: la normalización de la lengua gallega y la anticipación de la enseñanza de una lengua extranjera a las etapas de Educación Infantil y Primaria.</li> <li>• Secciones Europeas, Francés e Inglés, que funcionan a partir del segundo ciclo de la ESO</li> <li>• Plan de Potenciación Lingüística:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Establece modalidades de impartición de lengua inglesa en los Ciclos Formativos carentes de enseñanza lingüística.</li> <li>- Posibilita que el alumnado de ESO pueda obtener el título de Grado Elemental de la Escuelas Oficiales de Idiomas.</li> </ul> </li> <li>• No hay evaluación realizada por Instituciones externas acreditadas. El programa es evaluado por el centro y por la Administración educativa. La participación de los alumnos en el programa se refleja en su expediente académico.</li> </ul>
<b>Comunidad Valenciana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se inician oficialmente los siguientes programas:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa de Educación Plurilingüe en Educación Infantil (primera aproximación a la lengua inglesa) 2008.</li> <li>- Programa de Educación Bilingüe Enriquecido (PEBE) de incorporación precoz de una lengua extranjera, como lengua vehicular: 1998. (Educación Primaria).</li> <li>- Programa plurilingüe en Educación Secundaria:</li> </ul> </li> </ul>

	<p>2009.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inclusión del Valenciano en los programas de enseñanza, mediante un plan de Inmersión Lingüística.</li> <li>• El programa de Educación Bilingüe integra una lengua extranjera, como lengua vehicular, a partir del primer ciclo de Educación Primaria.</li> <li>• No hay evaluación por instituciones externas acreditadas. El Programa es evaluado por el centro y por la Administración educativa. La participación de los alumnos en el Programa se refleja en su expediente académico.</li> </ul>
<b>Cataluña</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se inicia oficialmente el programa “Planes Experimentales de Lenguas Extranjeras para centros públicos de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria (PELE): 2005”</li> <li>• Evaluación del Programa realizada por los centros y por la Administración. No hay evaluación por instituciones externas acreditadas.</li> <li>• El Catalán es la primera lengua de aprendizaje.</li> <li>• Los responsables educativos catalanes abordan la inmersión lingüística en Inglés con el proyecto “Orator”.</li> </ul>
<b>Islas Baleares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se inician oficialmente los siguientes programas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Currículo hispano-británico (MEC- B. Council): 1996</li> <li>- Secciones europeas (Educación Primaria y Secundaria): 2008</li> <li>- Programa EPI para la implantación de la enseñanza de la lengua inglesa desde los tres años.</li> </ul> </li> <li>• Portfolio Europeo de las Lenguas en centros muy</li> </ul>

	<p>diversos, desde los de Educación Infantil hasta los de Personas Adultas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apertura de Secciones Bilingües de inglés en Educación Primaria, y de inglés, alemán y francés en Educación Secundaria y Bachillerato.</li> <li>• No hay evaluación externa efectuada por Instituciones acreditadas. El Programa es evaluado por el centro y por la Administración educativa. La participación de los alumnos en el Programa se consigna en su expediente académico.</li> </ul>
<b>País Vasco</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Está en marcha el programa “Nolega” para la normalización del euskera.</li> <li>• Programas de Innovación: pretenden avanzar, de forma integrada y coherente, en los objetivos de la normalización de las dos lenguas oficiales del País Vasco y una lengua extranjera.</li> <li>• Se da un tratamiento más intensivo a la lengua extranjera mediante la enseñanza precoz y el refuerzo en niveles superiores, siempre dentro del horario lectivo</li> </ul>
<b>Madrid</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se inician oficialmente los siguientes programas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colegios Bilingües: 2004</li> <li>- Secciones lingüísticas en Educación Secundaria: 2006</li> </ul> </li> <li>• Oferta los idiomas francés, inglés y alemán en las secciones bilingües de Educación Secundaria</li> <li>• Supervisión del programa por el British Council y posterior registro en el expediente académico del alumnado.</li> <li>• En 2º prueba y certificado del Trinity College de Londres.</li> <li>• En 4º de la Consejería de Educación</li> <li>• En 6º prueba y certificado de la Universidad de</li> </ul>

	<p>Cambridge.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En Educación Secundaria: Registro en expediente y en la sección de inglés certificado del sistema británico y presentación voluntaria de los alumnos a los exámenes de IGCSE.</li> </ul>
<b>Aragón</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se inician oficialmente los siguientes programas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa MEC - B. Council (1996)</li> <li>- Programas bilingües para Educación Infantil y Primaria (2007)</li> <li>- Secciones bilingües en IES (1999)</li> <li>- Formación Profesional (2007)</li> </ul> </li> <li>• Anticipa enseñanza de una primera lengua extranjera en Educación Infantil de cuatro años y primer ciclo de Educación Primaria.</li> <li>• El alumno certifica mediante: Programa B. Council. Exámenes de IGCSE (Universidad de Cambridge).</li> <li>• Se faculta a los centros públicos y concertados para anticipar la enseñanza de una segunda lengua extranjera al alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria.</li> <li>• Secciones Bilingües Español-Francés en ESO y Bachillerato</li> </ul>
<b>Canarias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicio programa CLIL: 2004</li> <li>• Estudio del inglés como primera lengua extranjera, con carácter obligatorio, desde el segundo ciclo de Educación Infantil.</li> <li>• Estudio de una segunda lengua, francés o alemán, con carácter voluntario, desde el tercer ciclo de la Educación Primaria.</li> <li>• Ha creado en los estudios de Magisterio una nueva especialidad lingüística, “Educación Primaria, Filología y</li> </ul>



	<p>Lengua Castellana y Alemán”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Regulación de la obtención de la Acreditación en Lengua Extranjera, Nivel Básico de Inglés, por el alumnado que finalice la ESO y se incorpore al mundo laboral.</li> <li>• El Programa es evaluado por el centro y por la Administración educativa.</li> <li>• Se ha concedido al Programa el Sello europeo a la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas.</li> </ul>
<b>Cantabria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se inician oficialmente los siguientes programas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Programas de Educación Bilingüe de francés-español, alemán-español o inglés-español en Educación Infantil y Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato: 2008 (Programa MEC-B.Council:1996)</li> <li>- Programas de Educación Bilingüe de español-francés o español-inglés en Centros privados concertados que imparten Educación Secundaria Obligatoria.</li> <li>- El Programa de Innovación “Secciones Bilingües de Francés” para la ESO y el Bachillerato, enriquecido las primeras Secciones Bilingües de Alemán-Español.</li> <li>- El Programa de Innovación “Secciones Bilingües Inglés-Español en Formación Profesional Específica”, para los ciclos formativos de grado superior de Formación Profesional Específica.</li> </ul> </li> <li>• Anticipación de la enseñanza de la lengua inglesa al segundo ciclo de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria.</li> <li>• Evaluación interna de estos Programas, a cargo de los</li> </ul>



	<p>centros implicados y de la Administración y existe también una evaluación externa, gracias a la colaboración con organizaciones internacionales que realizan pruebas de nivel a los alumnos de cuarto de Secundaria (Alianza Francesa, Instituto Goethe y Trinity College).</p>
<p><b>Castilla-La Mancha</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se inician oficialmente los siguientes programas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Secciones Bilingües español-francés :2002</li> <li>- Programa «Secciones Europeas»: 2005 (regulado en 2008)</li> </ul> </li> <li>• Anticipación de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el segundo ciclo de Educación Infantil y el primero de Educación Primaria.</li> <li>• La evaluación del programa está a cargo de la Administración educativa. En la evaluación del rendimiento de los alumnos, no hay datos objetivos aportados por instituciones externas acreditadas que permitan valorar la idoneidad del Programa y las mejoras que les aporta.</li> </ul>
<p><b>Castilla y León</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se inicia oficialmente el programa de Secciones bilingües: 2001 (Francés), reguladas en 2006</li> <li>• Evaluación externa del Programa desde el curso 2006/07 (Universidad de Stirling) y presentación voluntaria de los alumnos a los exámenes de IGCSE. Presentación voluntaria a los exámenes del DELF (Francés).</li> <li>• Anticipación lingüística de la enseñanza del inglés como primera lengua extranjera en el segundo ciclo Educación Infantil y en primero de la Educación Primaria. No hay evaluación por instituciones externas acreditadas. El seguimiento y evaluación del Programa está a cargo de los profesores y de las autoridades</li> </ul>

	<p>educativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anticipación lingüística de una segunda lengua extranjera, el francés, en el tercer ciclo de la Educación Primaria, que tiene un carácter obligatorio para todo el alumnado del ciclo.</li> </ul>
<b>La Rioja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se inician oficialmente Proyectos de Innovación Lingüística en Centros (PILC): 2004</li> <li>• Anticipación de la enseñanza de una lengua extranjera, el inglés, al segundo ciclo de Educación Infantil.</li> <li>• Regulación del acceso del alumnado de la ESO a la obtención del Certificado del Ciclo Elemental de las Escuelas Oficiales de Idiomas;</li> <li>• Portfolio Europeo de las Lenguas en los niveles no universitarios.</li> <li>• No hay evaluación por Instituciones externas acreditadas. El Programa es evaluado por el centro y por la Administración educativa. La participación de los alumnos en el Programa se refleja en su expediente académico.</li> </ul>
<b>Extremadura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicia el programa de Secciones bilingües: 2004 en primaria y ESO.</li> <li>• Implantación de la enseñanza de la lengua extranjera en las etapas de Educación Infantil y Primaria. No hay evaluación realizada por Instituciones externas acreditadas.</li> <li>• El programa es evaluado por el centro y por la Administración educativa. La participación de los alumnos en el programa se refleja en su expediente académico</li> </ul>
<b>Navarra</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se inician oficialmente los siguientes programas:           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Secciones bilingües para Institutos y Centros de</li> </ul> </li> </ul>

	<p>Secundaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Español- Francés: 2006</li> <li>- Español- Inglés: 2007</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Programas plurilingües en los centros públicos de Educación Infantil y Primaria de modelo A y G. A partir de 2007/2008</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anticipación de la enseñanza de la primera y la segunda lenguas extranjeras en segundo ciclo de Educación Infantil y en Educación Primaria.</li> <li>• Anticipación primera lengua extranjera, el inglés, en el segundo ciclo de Educación Infantil y en el primero de Educación Primaria</li> <li>• Anticipación a una segunda lengua extranjera en el tercer ciclo de Educación Primaria.</li> <li>• Evaluación externa del programa desde el curso 2006/07 (Universidad de Stirling) y presentación voluntaria de los alumnos a los exámenes de IGCSE.</li> <li>• Los centros y la Administración analizan los resultados de los Programas. Los alumnos de Secundaria que cursan la modalidad español- francés pueden presentarse a las pruebas del Diplôme d'Etudes en Langue Française (DELF). La participación en los programas quedan reflejados en su historial académico</li> </ul>
<p><b>Andalucía</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se inician oficialmente los siguientes programas:           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acciones bilingües de : Español-Francés: 1998</li> <li>- Español-Alemán: 2000</li> <li>- Español-Inglés: 2005</li> </ul> </li> <li>• En segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, se imparte en inglés, al menos, el área Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y otra área más (no</li> </ul>

	<p>determinada).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En ESO se imparten en inglés dos materias propuestas por el centro en su proyecto, aunque tiene carácter preferente el área de Ciencias Sociales.</li> <li>• El alumno certifica mediante el seguimiento y la valoración de resultados de los programas por parte de los centros y la Administración educativa. Los alumnos son evaluados por sus respectivos centros.</li> </ul>
<b>Murcia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se inician oficialmente los siguientes programas:       <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educación Infantil y Primaria: Programa MEC - B. Council: 1996/ Colegios Bilingües Región de Murcia: 2009</li> <li>- Educación Secundaria: Francés: 2001/Inglés: 2003/Alemán: 2006</li> <li>- Regulación del Programa Secciones bilingües: 2008</li> <li>- Programa Secciones bilingües mixtas: 2009</li> </ul> </li> <li>• Numerosos centros en la región comenzaron con carácter experimental la anticipación lingüística en segundo ciclo de infantil y primer ciclo de primaria</li> <li>• En las secciones bilingües de la ESO logra que el segundo idioma sea la lengua vehicular para la impartición de otras áreas de conocimiento.</li> <li>• Evaluación de la Educación Primaria mediante el reconocimiento en el expediente académico del alumno y evaluación externa voluntaria, a cargo de Trinity College de Londres.</li> <li>• Evaluación de la Educación Secundaria mediante la evaluación externa voluntaria (en 2009-2010) para alumnos de 4º de la ESO, a cargo de la Universidad de Cambridge, l'Alliance Française o el Instituto Goethe, dependiendo del idioma.</li> </ul>

<b>Asturias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se inician oficialmente los siguientes programas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa Bilingüe en Educación Primaria: 2008</li> <li>- Secciones Bilingües Español-Francés y Español-Inglés, en Educación Secundaria: 2008</li> </ul> </li> <li>• Proyecto de Currículo Integrado Español-Inglés entre el Ministerio de Educación y Cultura y el British Council, (posibilita la obtención simultánea de los títulos académicos de ambos países).</li> <li>• No hay evaluación externa efectuada por Instituciones acreditadas. El Programa es evaluado por el centro y por la Administración educativa. La participación de los alumnos en el Programa se consigna en su expediente académico.</li> </ul>

TABLA 3: Elaboración propia

Como podemos observar, existe una gran heterogeneidad entre la planificación de los programas bilingües aún dentro de un mismo país, esto se debe a los factores socioculturales y políticos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sabemos que cada comunidad autónoma cuenta con su competencia en materia de educación que la autoriza a tomar todo tipo de decisiones en materia educativa, por ello, los programas bilingües no se iniciaron en la misma fecha en todas las comunidades autónomas, y además de las diferencias socioculturales y políticas, puede deberse a ello algunas de sus discrepancias formales y el poco desarrollo de programas bilingües por parte de algunas comunidades autónomas que los iniciaron más tardíamente.

Con respecto a la idoneidad del inicio de un programa bilingüe, observamos como esta cuestión no puede ser respondida solamente con argumentos teóricos y evidencia empírica ya que los factores políticos y socioculturales deben ser también considerados. Así mismo, el momento idóneo para empezar una educación bilingüe puede depender de los objetivos,



las necesidades y los recursos de la comunidad (Genesee. 2004). De ahí la heterogeneidad descrita en el párrafo anterior.

Tras el análisis meticuloso de cada una de las comunidades autónomas y sus propuestas llevadas a cabo, podemos ver que existen algunas comunidades que llevan a cabo un programa más riguroso y comprometido con el desarrollo y fomento de una educación plurilingüe, pero no puedo juzgar que hayan programas bilingües más válidos que otros, ya que mientras exista la división competencial existirán diversos enfoques en consecuencia con las necesidades socioculturales y políticas de la comunidad competente.

Con el análisis de los programas bilingües dentro de España cerramos este capítulo que consolida las bases teóricas a nivel general del entorno de los programas bilingües a nivel europeo y español.

## CAPÍTULO III: CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN MURCIA

Este capítulo posee una finalidad más pedagógica que el anterior, (donde hemos analizado los aspectos formales que rodean al programa bilingüe a nivel europeo y español), ya que en este capítulo abordaremos las características que presenta el programa bilingüe de la Región de Murcia (comunidad donde se ubica el centro educativo donde he llevado a cabo mi propuesta de innovación), con la finalidad de conocer las características del programa en sí y las herramientas con las que son dotados los centros que desarrollan este programa. Esto nos servirán para poder programar nuestra intervención de manera objetiva y contextualizada.

Además, tras ello describiré el papel que juegan las Competencias Básicas en la educación actual y cómo repercuten en el programa bilingüe según la propuesta de innovación que llevaremos a cabo. Para terminar este capítulo, analizaremos brevemente el papel que juega la Web 2.0 así como las nuevas tecnologías dentro de la educación del S. XXI, describiendo sus características y algunas herramientas que emplearemos en nuestra posterior intervención.

### 1.- MODELO BILINGÜE EN LA REGIÓN DE MURCIA:

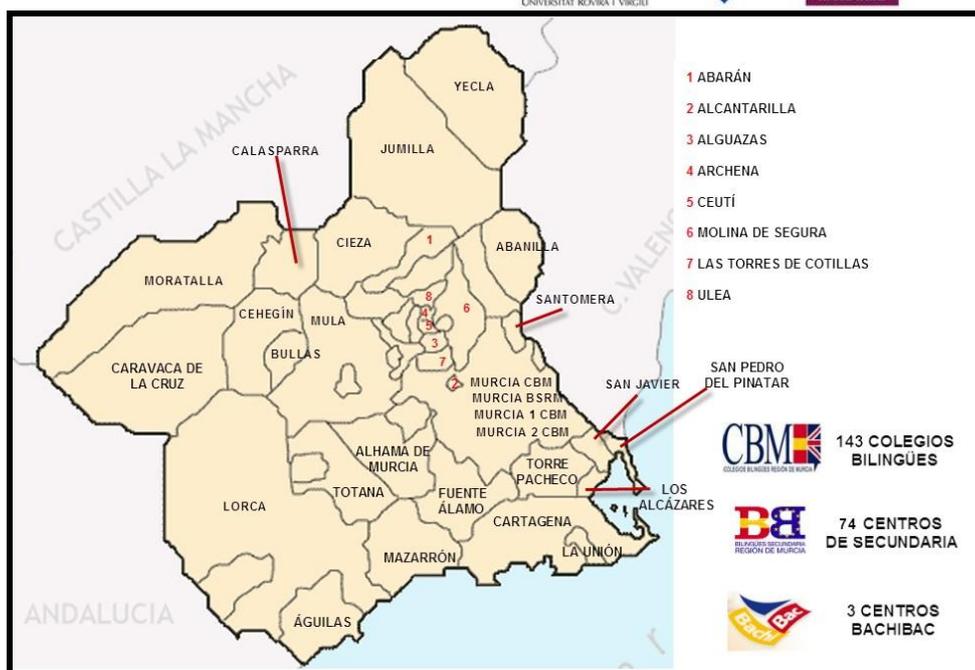
Habían pasado nueve años desde que el Consejo Europeo de Lisboa (2000) propuso que, como objetivo estratégico para avanzar en la calidad de los sistemas de educación y formación de los países que componen la Unión Europea, se debía mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros. Así mismo, observamos que para poder lograr los objetivos de la Estrategia de la Unión Europea 2020 (Consejo Europeo, 2010), que contempla un crecimiento más inteligente, sostenible y global, se volvió a poner de manifiesto la necesidad de la adquisición de un segundo idioma.

Animados por el Consejo de Europa al logro de tal fin, Murcia hizo suya esta necesidad y la Consejería de Educación Formación y Empleo (2009) puso



en marcha la implantación del Programa Colegios Bilingües Región de Murcia (CBM) en 25 centros de la Región a través de la Orden de 25 de mayo de 2009. En la citada orden, se regulaba la enseñanza bilingüe español-inglés para centros docentes de Educación Infantil y Primaria, se establecía el Programa Colegios Bilingües Región de Murcia y se aprobaba la convocatoria de selección de centros para el curso 2009/2010 (BORM núm. 127, de 4 de junio). Posteriormente, la Consejería de Educación Formación y Empleo (2011), mediante la Orden de 18 de abril de 2011 fijó como objetivo final del programa bilingüe *el logro adecuado y simultáneo de la lengua castellana y de la lengua inglesa en Educación Primaria, así como la adquisición de la competencia comunicativa suficiente para desenvolverse con naturalidad en situaciones cotidianas.*

En apenas cinco años desde el inicio del programa bilingüe en centros docentes (año 2009), podemos observar como, tras un exhaustivo control y evaluación de las propuestas bilingües emitidas anualmente por los centros interesados en acoger este programa, en la actualidad, Murcia cuenta con 143 colegios bilingües en la etapa educativa de Educación Primaria (109 públicos y 34 concertados), 74 centros bilingües en la etapa educativa de Educación Secundaria y 3 centros bilingües en Bachillerato distribuidos equitativamente a lo largo del territorio murciano, como podemos apreciar en el siguiente mapa donde se destacan el nombre de los municipios que cuentan con programas bilingües entre sus centros educativos (Figura 9):

FIGURA 9: Educarm, *Programas Bilingües*

A continuación, para sintetizar los apartados más relevantes del programa de la Región de Murcia vamos a ir planteándonos cuestiones formales y dándole la respuesta pertinente:

Tras la galimatías de planes mencionados en el apartado anterior donde analizábamos a cada una de la comunidades autónomas españolas, una cuestión lógica que se desprende a esta altura del presente documento es la siguiente: *¿Cómo se estructura el programa bilingüe en primaria y en secundaria?, ¿Qué modelo se sigue?*, recordemos que, por motivos competenciales, cada comunidad adaptaba la idea matriz del programa y la moldeaba según sus necesidades contextuales. Pues bien, podemos ver como en Murcia se trabaja con dos modelos diferenciados:

- Educación Primaria: Modelo de centro
- Educación secundaria: Modelo de secciones

Cuando hablamos de un “modelo de centro” hacemos referencia a que todos los cursos que compongan el nivel educativo sometido a un programa bilingüe deben acogerse a este plan sin posibilidad de optar a no cursarlo, por el contrario, cuando hablamos de un “modelo por secciones” ello implica que



existe la posibilidad de acogerse al programa o no, digamos que “se puede elegir” si pertenecer o no.

El programa para la educación primaria en Murcia responde a un “modelo de centro” y presenta las siguientes características:

- La implantación del Programa en los centros se inicia en el primer curso de Educación Primaria y se lleva a cabo de manera gradual, curso a curso, hasta que se implanta en la totalidad de unidades de cada nivel.
- Se debe cursar un cuarto del horario lectivo semanal en lengua inglesa. Para ello, además del horario de Idioma Extranjero (Inglés), se deberá impartir también en Inglés otras áreas hasta alcanzar el mencionado cuarto del horario semanal. Los centros pueden elegir entre las siguientes áreas: Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Educación Artística y Educación Física.

El programa para secundaria responde a un “modelo de secciones”, además observamos como en Murcia el programa se estructura en dos posibles modalidades:

- Secciones Bilingües con una modalidad en cada idioma, donde el alumno cursa 5 períodos lectivos de una primera lengua extranjera y 3 de una segunda, además de al menos dos materias no lingüísticas en la primera lengua.
- Sección Bilingüe Mixta donde se cursan dos lenguas extranjeras (4h en cada idioma) y, al menos, una materia no lingüística en cada idioma. La Orden regula además cuestiones relativas a la organización de materias y grupos, procedimientos de selección de centros, condiciones de admisión de alumnado, evaluación del alumnado y criterios de selección del profesorado.

*¿Cómo puede solicitar un centro entrar a formar parte del programa?*

Anualmente la Consejería publica la convocatoria de nuevas inscripciones a los programas bilingües que se iniciarán en el siguiente curso lectivo. Los



centros interesados deben leerla minuciosamente y completar cada uno de los Anexos demandados así como aportar toda la información requerida. Tras ello, la Consejería valora cada una de las propuestas y las puntúa en función de la calidad de las mismas. Finalmente se realiza la publicación provisional de centros seleccionados teniendo en cuenta los criterios de equilibrio y distribución territorial. Pasado el tiempo de reclamación, la Consejería publica el listado de nuevos centros adscritos al programa bilingüe.

*¿Qué compromiso adquiere el centro que pasa a formar parte de colegios adscritos a programas bilingües?*

- Participar y llevar a cabo el Plan de Actualización del profesorado diseñado por esta Consejería para el desarrollo del Programa, según lo establecido en el artículo 12 de la Orden del 18 de Abril del 2011.
- Participar y colaborar en el desarrollo de los procesos de evaluación dirigidos a los centros y al alumnado que se determine.
- Proponer como candidatos para la coordinación del Programa en el centro a maestros funcionarios de carrera con destino definitivo en centros públicos y maestros con contrato indefinido, cooperativistas, titulares y socios en centros privados concertados, que estén en posesión de la titulación requerida, para proceder a su designación por la Dirección General competente.
- Realizar, cada curso escolar, un proyecto inicial en la que se indicará el número de maestros que imparten enseñanzas bilingües en el centro, los objetivos propuestos, las actividades más destacables para el año académico y el número de alumnos que se beneficiará del Programa. Dicho proyecto deberá quedar recogido en la Programación General Anual del centro. Asimismo, cada mes de junio, deberán elaborar una memoria final que sirva como herramienta de reflexión y evaluación interna del centro sobre el proceso de implantación del programa Colegio Bilingüe.
- Concretar el Programa Colegio Bilingüe en la Programación Docente en un período de dos años a partir del mes de septiembre del curso escolar en el que se haya iniciado la implementación e incluirlo en el



Proyecto Educativo de Centro, donde se definirán las medidas de apoyo ordinarias para atender a los diversos niveles lingüísticos en el aula.

- Con el objetivo de garantizar la calidad de la enseñanza AICLE en el centro, los alumnos se someterán a una prueba externa que determinará el nivel adquirido, al menos, al finalizar la etapa de Educación Primaria

Otra cuestión importante que debemos plantearnos a la hora de conocer el programa bilingüe es *¿Con qué cantidad de herramientas contamos?*, es decir, que medidas específicas de apoyo recibe un centro cuando pasa a permanecer a la red de colegios seleccionados por la Comunidad, pues bien, podemos clasificarlos del siguiente modo:

- Orientaciones didácticas y plan de formación para el profesorado implicado en el desarrollo del programa.
- Dotación de una PDI por aula bilingüe con la finalidad de disponer de las herramientas tecnológicas necesarias para implementar la metodología AICLE/CLIL.
- La participación de los alumnos en el Programa Colegios Bilingües Región de Murcia se hará constar en su historial y expediente académico.
- Certificación acreditativa a los alumnos participantes en el Programa en las condiciones que se determine.
- Participación en proyectos e intercambios de carácter internacional.
- Participación en actividades de formación, dando prioridad al profesorado del Programa Colegios Bilingües Región de Murcia siempre que la convocatoria lo permita.
- La participación del coordinador y del profesorado de áreas no lingüísticas se valorará como mérito en los procedimientos que así se determine.
- Los centros públicos, además, dispondrán de Auxiliares de Conversación de lengua inglesa, equipamiento con tecnologías de la información y la comunicación, incremento del presupuesto para



gastos de funcionamiento y percepción, en su caso y cuando se determine, del complemento retributivo reglamentario.

- Los centros privados concertados voluntariamente podrán disponer de Auxiliares de Conversación de lengua inglesa y equipamiento con tecnologías de la información y la comunicación en función de sus propios recursos. La Consejería competente en materia de Educación podrá colaborar en la puesta en marcha de estas medidas en función de su disponibilidad presupuestaria.

*¿Qué implica formar parte de este programa?*

- Los profesores representantes del programa en los centros autorizados antes del inicio del mismo, deberán cursar 150 horas de formación didáctica y pedagógica en el CPR de Murcia.
- Se comprometen a su actualización y perpetuo reciclaje en el método AICLE.
- Hemos de destacar el Programa de Apoyo a la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (PALE), donde se han venido organizando Cursos de actualización didáctica para los docentes de disciplinas no lingüísticas.

*Además de la formación continua, ¿Qué funciones específicas tiene el coordinador adscrito al Programa?*

- Coordinar las actividades del profesorado participante.
- Coordinar la elaboración del Programa Colegios Bilingües Región de Murcia y su concreción en las programaciones docentes.
- Coordinar las reuniones del equipo docente del Programa Colegios Bilingües Región de Murcia con el objeto de adoptar el currículo integrado de las lenguas y las áreas no lingüísticas.
- Establecer, en coordinación con el Jefe de Estudios del centro, el horario de los auxiliares de conversación, quienes deberán apoyar la labor del profesorado directamente involucrado en el Programa.



- Establecer la interlocución con los demás centros bilingües así como con los responsables del Programa Colegios Bilingües Región de Murcia.
- Coordinar las distintas acciones que se desarrollen en el centro en relación con su participación en el Programa

*¿Cuál es la función de los profesores de materias no lingüísticas?*

- Adaptar el currículo de su área incorporando aspectos lingüísticos, culturales, sociales y educativos relativos a países de habla inglesa.
- Elaborar los materiales didácticos necesarios en coordinación con el resto del profesorado, especialmente el de la lengua extranjera objeto del Programa y, en su caso, con el auxiliar de conversación.
- Impartir la docencia directa en lengua inglesa a los grupos de alumnos en los que se implante el Programa Colegios Bilingües Región de Murcia durante al menos dos cursos escolares.
- Participar en cursos de formación específica y seminarios para elaboración de unidades didácticas y materiales curriculares. Colaborarán, además, en los intercambios escolares y en la elaboración del Informe y la Memoria Final junto al Coordinador.

Como cierre de este capítulo dedicado a la “Fundamentación teórica”, debemos destacar la importancia manifiesta a nivel europeo de luchar desde cada rincón de Europa por el logro de una lengua comunitaria que nos acerque un poquito más al logro de una identidad europea que nos defina como un continente y pueblo unido y confío en que ésta sea la única llave para dar solución al algunos de los conflictos generados en la corta andanza de esta alianza entre pueblos.

En cuanto al empleo de las metodologías activas AICLE/CLIL, podemos afirmar que, según las indicaciones de La Comisión Europea (2005) en su documento titulado *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*, son las bases sobre las que se asienta la metodología en aulas bilingües de todos los programas bilingües llevados a



cabo en cualquier centro de la U.E. Algunos rasgos que las identifican son la gestión cooperativa del aula, el énfasis en todos los tipos de comunicación, ser poseedor de conocimiento sobre adquisición de lengua trabajada y lo más importante y costoso por parte del docente: la realización de una correcta planificación y coordinación que se adapte a la realidad contextual del centro educativo hacia el cual se dirija su actuación. Además de ello, no hemos de obviar la importancia de la formación del profesorado para dar respuesta a las necesidades puntuales que se desglosan del proceso diario de enseñanza-aprendizaje, ya que el docente deberá incluir aspectos teóricos y prácticos así como un conocimiento profundo de los elementos implicados en el aprendizaje de la lengua extranjera y el desarrollo de las habilidades de trabajo en equipo e investigación en aula y centro.

Estar inmersa en un programa bilingüe es lo que me ha llevado a plantearme la necesidad de actualizar nuestras aulas y luchar porque no sea un plan de estudios más añadido a la larga lista de propuestas e innovaciones en materia educativa que llevan sufriendo nuestros centros escolares en las últimas décadas. En el siguiente capítulo (III) procederé al desglose y análisis empírico de mi propuesta de innovación.

## **2.- COMPETENCIAS BÁSICAS: COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL**

Tras haber realizado la fundamentación teórica correspondiente a la necesidad de implantar los programas bilingües en nuestros centros educativos (Capítulo III), así como el análisis del programa bilingüe en la Región de Murcia, vamos a proceder a exponer una parte del currículo que no podemos pasar por alto si pretendemos realizar una propuesta de innovación en el aula que responda a las demandas legales actuales.

Las Competencias Básicas (C.B) constituyen una realidad legislativa que no hemos de obviar en nuestra planificaciones diarias y es precisamente por su necesidad y carácter europeo que necesitamos dedicar el siguiente apartado de nuestra fundamentación teórica en el que analizaremos



brevemente la definición que el Parlamento europeo hace al respecto de qué son las C.B, cómo están implicadas en nuestro sistema educativo, cuántas son y cuáles de ellas estaremos potenciando directamente en nuestra intervención así como analizaremos de qué manera incidimos directamente en su desarrollo mediante nuestra propuesta de innovación focalizada en el área de conocimiento del medio.

## 2.1.- DEFINICIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO (2006):

Las competencias básicas son una realidad que viene fijada por la Unión Europea y el Parlamento (2006) las define como *una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias claves son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.*

Antes de llegar a esta conclusión, se dieron varios pasos previos que podemos sintetizar en la siguiente tabla (4):

<b>Fases previas a la definición de Competencias Básicas (C.B):</b>	<b>AÑO:</b>
• <b>Informe DELORS. 4 pilares de la educación.</b>	1996
• <b>Se inicia el proceso de elaboración de un marco europeo común de competencias clave una vez finalizado el consejo de Lisboa.</b>	2000
• <b>La OCDE prepara el informe DeSeCo que sirve de base a las pruebas PISA.</b>	2002
• <b>En la Comunidad Europea se definen cuáles son las competencias clave para la educación.</b>	2005
• <b>El Parlamento Europeo aprueba una recomendación a los estados miembros para la incorporación en sus currículos de las competencias claves.</b>	2006
• <b>El M.E.C. incorpora en los Decretos de Mínimos las competencias básicas.</b>	2006

TABLA 4: Elaboración propia



Cuando hablamos de una “Competencia” hacemos referencia a un “saber hacer”, es decir, tiene en cuenta el “saber” pero de forma aplicada. Se tiene que adaptar a diversos contextos y se puede utilizar en diferentes situaciones prácticas. Tiene una naturaleza integrada y su puesta en práctica interacciona conocimientos, procedimientos y actitudes, supone el desarrollo de una capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz, en un contexto determinado.

## 2.2.- IMPLICACIÓN DE NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO:

El término de Competencia Básica está presente en nuestro sistema educativo desde su introducción por parte de la LOE en el currículo tanto de educación Primaria como Secundaria, se refiere a aquellas competencias que debe haber desarrollado un alumno al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. De este modo, el currículo de las áreas o materias de las diferentes etapas educativas obligatorias se ha diseñado de manera que cada una contribuya, en mayor o menor medida, al desarrollo y adquisición de las siguientes competencias básicas:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

Principalmente, podemos observar que estas competencias se han introducido en el currículo como una respuesta a la nueva demanda en materia de educación que requiere la sociedad actual. Una educación y formación que, más que enfocada a la pura adquisición de conocimientos, debe orientarse al desarrollo de destrezas y habilidades que resulten útiles para los jóvenes a la



hora de desenvolverse de manera autònoma en la vida diària. Es dir, ademàs de "saber" els alumnes han de saber aplicar els coneixements en un context real, comprendre el que s'ha après i tenir la capacitat d'integrar els diferents aprenentatges, posar-los en relació i utilitzar-los de manera pràctica en les possibles situacions o contextos a les quals se'ls haurà de fer front diàriament, és dir, ha de donar-se la fusió de "saber+hacer".

Sua inclusió en el nostre sistema educatiu ademàs d'afectar al disseny de les àrees d'aprenentatge també implica un canvi en l'organització escolar, ja que aquesta contribuirà també a l'adquisició de les competències bàsiques. Les normes internes dels centres, les instal·lacions de que disposin, l'organització de la biblioteca escolar, les activitats extraescolars... tot el que ha de facilitar el desenvolupament d'aquestes competències. Així mateix, el treball dels professors és fonamental per aconseguir els objectius establerts per les competències bàsiques que, ademàs dels canvis que implica en el mètode d'ensenyar, hauran d'avaluar als alumnes no només pels coneixements adquirits, sinó en la mesura que aquests han contribuït a l'adquisició de les competències i han de centrar l'acció tutorial en aquest objectiu, orientant i estimulant de manera personalitzada el procés d'aprenentatge de cada un dels alumnes.

La actual implantació de les C.B. reflectades en el Currículum de CARM, mitjançant el Decret nº 286/2007, posa de manifest la necessitat de que les C.B. siguin integrades i desenvolupades des de totes les àrees que constitueixen l'etapa educativa de l'Educació Primària.

El Decret nº 286, en les seves disposicions generals Article 5, estableix que en el marc de les competències clau per a l'aprenentatge permanent definides per la Unió Europea, les competències bàsiques, a les quals se refereix l'apartat, com a elements integrants del currículum, són les establertes en l'anexo I del Real Decret 1513/2006, de 7 de desembre, pel qual s'estableixen les ensenyances mínimes de l'Educació Primària. Encara que aquestes competències s'han de adquirir al finalitzar l'ensenyament bàsic, l'Educació Primària ha de contribuir a la seva consecució, a través de les diferents àrees en les quals s'organitza. (Consejo de Gobierno, 2007)

## 2.3.- COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA:

¿Por qué destaco esta competencia?, llegados a este punto me veo en la necesidad de destacar esta C.B. a consecuencia de la implicación directa que posee con el tema de trabajo del presente TFM.

Pese a que observaremos como en la planificación de mi intervención didáctica están presentes cada unas de las 8 C.B anteriormente citadas, por el carácter “bilingüe” del planteamiento de la misma observamos como desde su inicio estamos trabajando de manera implícita esta C.B referida a:

*“La utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta”.* (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p. 6 párrafo 3).

Legislativamente, podemos comprobar que además se añade la siguiente coletilla “*en al menos, en una lengua extranjera*”. Y esto será lo que precisamente procuraremos desde el inicio de nuestra actuación en el aula.

## 2.4.- TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL:

Además de la competencia en comunicación lingüística, la otra competencia básica sobre la que sustentaremos el 100% de nuestra intervención docente será la competencia de “Tratamiento de la información y competencia digital”:

*“Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada,*



*incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse*". (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p. 8 párrafo 1).

*“En síntesis, el tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes”*. (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p. 8 párrafo 8).

Nuestra intervención docente está planificada para ser trabajada con la PDI, por ello, potenciaremos indudablemente esta C.B y no podíamos pasar por alto justificarlo teóricamente.

## **2.5.- CONTRIBUCIÓN DE AMBAS C.B AL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO:**

El área seleccionada para realizar mi intervención es la de “Conocimiento del medio social y natural”. Es una de las materias que ha de cursarse íntegramente en inglés según el modelo de programa bilingüe implantado por nuestra comunidad (analizado en el apartado 1 del presente Capítulo).

El carácter global del área de Conocimiento del medio natural, social y cultural hace que contribuya en mayor o menor medida, al desarrollo de la mayoría de las competencias básicas y por el trabajo de Enseñanza-Aprendizaje de los contenidos implícitos en esta materia (según currículo), hace que se fomente la exposición en los intercambios comunicativos, la estructura del discurso, el uso del debate, la capacidad de síntesis y el aumento significativo de la riqueza en el vocabulario específico del área, y así estaremos trabajando directamente la *competencia en comunicación lingüística*.



Además de ello, acabamos de mencionar en el apartado anterior que emplearemos la PDI en el trabajo diario de nuestra intervención docente, esto implicará que en buena parte de los aprendizajes del área utilizaremos procedimientos que requieren diferentes códigos, formatos y lenguajes para su comprensión: visualización y lectura de presentaciones, interpretación de gráficos e iconos, interacción con el software propio de la pizarra ...de manera que contribuiremos, también, sin duda alguna, al desarrollo de esta competencia.

### **3.- NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN BILINGÜE:**

En el apartado 1 de este capítulo, hemos comprobado como entre las herramientas facilitadas por la comunidad autónoma a un centro educativo que logra ser centro bilingüe, estaba la siguiente:

- Dotación de una PDI por aula bilingüe con la finalidad de disponer de las herramientas tecnológicas necesarias para implementar la metodología AICLE/CLIL.

Para concluir este apartado resulta necesario que, dada la naturaleza de nuestra propuesta de innovación educativa, hagamos referencia a la web 2.0 y cómo ésta influye en la educación actual. Por ello, a continuación haré una pequeña reseña a lo que significa la Web 2.0 para posteriormente abordar los programas de software libre que nos permitirán generar contenido así como las características comunes de diferentes modelos de PDI que será nuestra herramienta de trabajo principal en nuestra propuesta de innovación.

La tecnología web 2.0 se ha ido implantando en los diferentes niveles de población. Desde los más pequeños hasta la tercera edad, las TIC están revolucionando el modo de vida de las personas y este cambio también queda reflejado actualmente en los sistemas educativos.

En relación al impacto de las TIC en la sociedad, cabe destacar el cambio que se ha producido en la manera de entender el uso de Internet. En



una primera fase de la llegada de Internet (1993), el uso que se realizaba de esta gran red de información era meramente informativo, se utilizaba la búsqueda de información y su lectura principalmente. Pero a principios del siglo XXI Tim O'Reilly (2004), acuñó el término Web 2.0 y poco a poco se fue evolucionando hacia un uso menos estático de la red en la cual el usuario empezaba a producir y a compartir la información.

En la Web 2.0 el usuario pasa de ser un consumidor de contenidos a participar en la construcción y elaboración de los mismos. Además, en esta nueva mentalidad han surgido una serie de herramientas que le permiten al usuario realizar un sinnúmero de tareas en la red sin tener un amplio conocimiento informático (De La Torre, A. 2006). Y otro de los aportes principales es la posibilidad de trabajar sin necesidad de instalar dichas herramientas, trabajando en la “nube”.

Como docentes, la Web 2.0 nos ofrece todo tipo de herramientas que facilitan e innovan nuestra manera de programar, así pues podríamos agruparlas en los siguientes tipos (Tabla 5):

TIPO DE HERRAMIENTA	EJEMPLOS DE LA WEB 2.0 Y FUNCIÓN
<b>Herramientas de comunicación, trabajo y colaboración</b>	“Google docs, Conceptboard, Moodle, Educablogs, webex, BSCW, PBWorks (Wiki), Wordpress (Blog), Weebly”. Ayudan a la planificación, edición y comunicación síncrona y asíncrona de trabajos comunitarios
<b>Herramientas de autor:</b>	“Exe learning, JClic, Hotpotatoes, Lim, Educaplay, Content Generator”. Estos programas permiten la edición de diferentes actividades interactivas y edición de unidades didácticas.
<b>Herramientas de presentación de trabajos:</b>	“PhotoPeach, glogster, Dipity, Cmaptool... son aplicaciones que permiten al alumnado exponer sus trabajos de forma visual e interactiva y que a su vez, al estar en soporte PDI, el alumno

	puede ir modificando su presentación según las necesidades que le impone el auditorio.
--	--

TABLA 5: Elaboración propia

A la hora de llevar a la práctica cualquier actividad elaborada con alguna de las herramientas anteriormente descritas, observamos como el empleo de la PDI como herramienta indispensable en nuestra tarea de enseñanza aprendizaje, facilita y potencia en gran medida el logro de los objetivos previamente fijados ya que varios autores como Ekhami (2002) y Levy (2002), sostienen que la PDI es un recurso tecnológico en su totalidad, puesto que *facilita la incorporación y uso de un rango de recursos multimedia en las clases como textos, imágenes, video, sonido, diagramas, sitios webs en línea*, es decir, en ella se comprenden otros recursos que dejan de presentarse de manera aislada a fin de encaminarse hacia la optimización del aprendizaje de los alumnos.

Segun Kent (2003), las pizarras interactivas han permitido a los docentes aprovechar el potencial de las TIC dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de formas que no son posibles con un simple ordenador personal.

Es importante remarcar que tal y como dice Miller y Glover (2006), la innovación de las prácticas docentes que conlleva el uso de las PDI es innegable, además de mejorar la motivación de los alumnos (Beeland 2002). Y es que la interactividad que ofrece esta pizarra permite una metodología mucho más dinámica y significativa, lo que conlleva que el alumno sea capaz de ir construyendo por sí mismo el conocimiento (aprender a aprender).

La PDI es un excelente instrumento para el profesor en el sentido de que le facilita su planificación continuada, le permite trabajar las competencias en TIC, favorece metodologías eficientes y tiene cierta flexibilidad para atender a las necesidades específicas del alumnado (Gillen, 2007). Pero a su vez, también es una herramienta de apoyo al aprendizaje, puesto que permite aumentar la participación activa del alumnado, captando su interés y su implicación en su propio aprendizaje (Smith et al. 2005). El aumento de este



compromiso por parte del alumnado también está vinculado al aumento en su rendimiento (Beeland, 2002).

Por último, otra ventaja de la PDI dentro del aula es la atención a la diversidad, uno de los principales retos del profesorado. En este sentido, se ha demostrado que la PDI como facilita la comprensión y el acceso al conocimiento del alumnado (Glover y Miller, 2001).

Podemos concluir lo hasta aquí referenciado afirmando que esta nueva mentalidad junto con las infinitas posibilidades del empleo de las herramientas comentadas en la Tabla 5 hacen que la PDI sea un elemento indispensable en nuestras aulas.

En la actualidad, podemos encontrar en el mercado un amplio abanico de diferentes marcas y modelos de PDI, Interwrite, Mimio, Promethean, Smart, Clasus, Cleverboard, EBeam, Hitachi, Teamboard..., en función de nuestras necesidades así como del presupuesto del cual dispongamos, podemos inclinarnos por la selección de un modelo determinado u otro. El objeto de este apartado no es realizar un estudio exhaustivo de cada una de ellas y qué diferencias nos aportan, lo que pretendemos simplemente es conocer las posibilidades creativas que nos ofertan, por tanto me limitaré a mencionar las características comunes a la mayoría de ellas mediante la siguiente tabla (6):

#### FUNCIONALIDADES DE LA MAYORÍA DE LAS PDI:

**Barra de herramientas:** Es un elemento presente en todas las PDI y suelen ser completamente configurables. Con pulsar sobre la opción elegida podremos ejecutar la función deseada.

**Crear perfiles de usuario:** Nos permite la posibilidad de crear su propio perfil de usuario.

**Escribir e integrarse con otras aplicaciones:** Permite al profesorado mostrar automáticamente el trabajo realizado (tanto por el alumnado o incluso el suyo propio).

**Idiomas:** Permiten la configuración en diferentes idiomas (e incluso algunas permiten su configuración en las diferentes lenguas autonómicas).

**Grabar actividades:** Es una opción que nos permite grabar en el ordenador todas las actividades realizadas sobre la pantalla.

**Escritura sobre imagen o vídeo:** Permite al profesorado interactuar sobre una imagen proyectada, realizando anotaciones sobre ésta, o incluso interactuar sobre un vídeo y realizar anotaciones.

**Edición de plantillas propias** (que podrán ser reutilizadas y editadas).

**Plantillas e imágenes:** El propio software de la PDI nos ofrece una colección de recursos, plantillas e imágenes disponibles para nuestras creaciones.

**Conversión de escritura manual a texto:** Esta herramienta nos permite convertir texto manuscrito en texto editable por el ordenador mediante el empleo de un programa de reconocimiento.

**Formato de salida:** El software asociado a la pizarra aporta la posibilidad de importar y exportar desde o hacia diferentes formatos: JPG, TIF, HTML, PDF...

**Utilizar un teclado virtual en pantalla:** Nos permite introducir texto desde la propia PDI sin necesidad de usar el teclado del ordenador

**Envío de correo electrónico:** Si tenemos conexión a internet, es posible mandar por correo cualquier fichero desarrollado mediante el uso de la PDI.

**Importación de nuestras imágenes o recursos propios:** Nos permite generar nuestras propias actividades usando nuestros propios recursos

TABLA 6: Elaboración propia

Además de las herramientas propias del software de la PDI, existen las herramientas ya mencionadas de la Web 2.0 (tabla 5), que nos permiten crear ejercicios, actividades u otros contenidos didácticos con tan solo descargar el programa que seleccionemos a nuestro ordenador o incluso tenemos la opción de trabajar en la nube.

La tabla (7) que presento a continuación no tiene como finalidad realizar un listado interminable de herramientas de autor presentes en el mercado, ya que, al igual que ocurre con los tipos de PDI, existen una gran variedad de las mismas. Por ello, he realizado una selección de aquellas con las que trabajo habitualmente y considero más interesantes:

HERRAMIENTAS WEB 2.0 PARA LA CREACIÓN DE ACTIVIDADES INTERACTIVAS:	DESCRIPCIÓN:	WEB Y TUTORIAL:
HOTPOTATOES 	Hot Potatoes es un programa de uso libre que consta de seis secciones: JCloze, JMatch, JCross, JQuiz, JMix y The Masher. Permite crear paquetes muy completos de actividades variadas en las que se pueden incluir fotos, audios y vídeos.	<a href="http://hot-potatoes.uptodown.com/">http://hot-potatoes.uptodown.com/</a>  <a href="http://www.youtube.com/watch?v=RBylzl4cVoQ">http://www.youtube.com/watch?v=RBylzl4cVoQ</a>
EXEARNING: 	Podemos crear actividades educativas y elaborar páginas web muy completas. Las actividades son muy variadas: verdadero-falso, opción múltiple, enlace a la wikipedia, enlace externo, reflexión, galería de imágenes, etc.. además puedes incrustar todo tipo de embeds y códigos html para ilustrar y apoyar las actividades que realicemos.	<a href="http://exelearning.org/wiki">http://exelearning.org/wiki</a>  <a href="http://www.youtube.com/watch?v=qyuXrByafqc">http://www.youtube.com/watch?v=qyuXrByafqc</a>
EDILIM: 	Es una aplicación que ofrece muchas posibilidades: Sirve para crear actividades y elaborar libros interactivos, presentaciones y completas unidades didácticas en las que podemos incluir fotos, audios y gran variedad de ejercicios interactivos de forma sencilla y práctica.	<a href="http://www.educalim.com/cinico.htm">http://www.educalim.com/cinico.htm</a>  <a href="http://www.youtube.com/watch?v=YxFbmNz60tE">http://www.youtube.com/watch?v=YxFbmNz60tE</a>
JCLIC: 	Es un herramienta que permite la creación, realización y evaluación de actividades educativas multimedia, desarrollado en el lenguaje de programación Java. Es una aplicación de software libre basada en estándares abiertos que funciona en diversos entornos operativos: GNU/Linux, Mac OS X, Windows y Solaris. Tiene una arquitectura abierta que permite ampliar o adaptar sus funcionalidades en diversos aspectos. Son archivos ZIP estándar que contienen un único documento. Para la materia de música es fabuloso porque admite fotos y audiciones, además las actividades son interactivas y muy atractivas para los alumnos.	<a href="http://clic.xtec.cat/es/jclic/">http://clic.xtec.cat/es/jclic/</a>  <a href="http://www.youtube.com/watch?v=M9N_pyb0huk">http://www.youtube.com/watch?v=M9N_pyb0huk</a>



<p><b>EDUCAPLAY:</b></p> 	<p>Es una plataforma para la creación de estupendas actividades interactivas multimedia. Hay diez tipos de actividades que se elaboran online: Crucigrama, Adivinanza, Completar, Diálogo, Dictado, Ordenar letras, Ordenar palabras, Relacionar, Sopa de letras y Test. Para ilustrar las preguntas admite audio, texto y fotos. Estas actividades tienen su url individual y también se pueden incrustar en blogs y webs gracias al embed</p>	<p><a href="http://www.educaplay.com/">http://www.educaplay.com/</a></p> <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=086WsYig1zU">http://www.youtube.com/watch?v=086WsYig1zU</a></p>
<p><b><u>CONTENT GENERATOR:</u></b></p> 	<p>Es una herramienta que posee numerosos programas con los que elaborar actividades interactivas, entre los programas libres se destacan: Lanza al profesor, Profesores Invasores, Opción múltiple y Match-up. Su empleo es muy sencillo y las actividades y juegos resultan muy divertidos para el alumnado. Además podemos exportarlas como SCORM para adaptarlas a los Moodle.</p>	<p><a href="http://contentgenerator.net/">http://contentgenerator.net/</a></p>

TABLA 7: Elaboración propia

Con esta selección de herramientas, la descripción del concepto y posibilidades de la Web 2.0 y de la PDI, así como el análisis global de la necesidad de dinamizar nuestras aulas mediante el empleo de las nuevas tecnologías, concluimos el tercer apartado de este capítulo (III) y procedemos a abordar la parte empírica del mismo en el siguiente capítulo (IV).

## **CAPÍTULO IV: PARTE EMPÍRICA**

Como consecuencia de haber focalizado mi Trabajo Fin de Máster en una investigación aplicada para resolver problemas específicos. A continuación abordaremos los apartados propios de la misma:

### **1.- PROBLEMA, JUSTIFICACIÓN Y TEMA DEL TFM:**

En el Capítulo I de mi TFM, en el apartado dedicado a la contextualización de mi trabajo, ponía de manifiesto mi inquietud como participante implicada en el programa bilingüe que está siendo llevado a cabo en el centro educativo en el que actualmente presto mis servicios. Anotaba la buena dotación tecnológica, la buena predisposición por parte de los padres involucrados en el acogimiento de este programa de estudios, así como el apoyo prestado por parte de la Consejería hacia la difusión de este programa a lo largo de toda la región, (recordemos que en la actualidad son 143 centros de primaria).

Como docente participe en el programa bilingüe, soy consciente de que nos hallamos en un proceso de implantación donde aún no está bien consolidado el sistema. Los recursos, la disposición docente y en definitiva el contexto en el cual se está desarrollando el programa, hace que surjan dudas acerca del buen proceder en determinados casos y, por la breve andadura del programa en sí, nos vemos en la necesidad de solucionar los problemas diarios de manera autónoma y sin ninguna base formal como referente.

Por la confianza en la finalidad común perseguida en el método aplicado (AICLE/CLIL), y en los resultados demostrados en otras comunidades con un programa similar al nuestro (como lo es la comunidad de Madrid), considero de suma importancia planificar y llevar a cabo una intervención directa en el aula con la finalidad de analizar y posteriormente implementar el programa en sí llevado a cabo en mi centro de referencia. Por tanto, podemos afirmar que el tema de mi intervención será la "Implementación del programa bilingüe en el



curso primero de Educación Primaria” y partiremos de la preguntas de macronivel centradas en el *Conocimiento e implementación de las Tic en el aprendizaje* y en el *Diseño de tecnologías para el aprendizaje*, y las preguntas correspondientes al micronivel centradas en el *Diseño de recursos digitales para el aprendizaje* y la *Evaluación de experiencias*.

## 2.- DESCRIPCIÓN DEL DISEÑO METODOLÓGICO:

En este apartado nos centraremos en la selección del paradigma y la metodología a emplear, la descripción del contexto de trabajo y la línea de investigación, así como las fases de la metodología aplicadas.

### 2.1.- SELECCIÓN DEL PARADIGMA Y LA METODOLOGÍA:

Para poder decidir qué metodología es la más oportuna una vez planteado el problema que aborda nuestro TFM, es necesario que conozcamos las características más relevantes de cada una de las metodologías existentes. Para su estudio, me he basado en dos tablas de Alicia Guardián-Fernández (2007, p. 75-76) donde se analizan los fundamentos, la naturaleza de la realidad, la finalidad de la investigación, el diseño, el propósito, la relación sujeto-objeto, la explicación casualidad, los valores, la teoría/práctica, los criterios de calidad, las técnicas, los instrumentos estrategias y el análisis de datos.

Ahora bien, partimos de que mi intervención está dividida básicamente en dos momentos concretos:

- Por un lado, hay un primer **período de observación** en el que se pretende realizar un acercamiento al aula de conocimiento del medio bilingüe observando y anotando todos los ítems que recogeremos en una tabla diseñada al efecto.
- Por otro lado, hay un segundo período **de intervención** en que pondremos en práctica la U.D creada partiendo de la observación realizada así como de la coordinación de la supervisora de prácticas.



Concluimos pues afirmando que nuestro paradigma es cualitativo ya que mi propuesta está basada en el estudio de un grupo concreto donde soy profesora y además investigadora de modo que soy una participante activa del proceso total.

Una vez identificado en problema, desglosados los dos momentos de los que está constituida mi intervención y justificado el tipo de paradigma al que responderemos así como la metodología a emplear, vemos como queda patente que nuestra línea de investigación apunta hacia el diseño didáctico de entornos tecnológicos y la investigación aplicada para resolver problemas específicos.

## 2.2.- CONTEXTO DE TRABAJO:

Al inicio de mi trabajo, en el Capítulo I contextualizaba el centro educativo así como la temática de mi TFM. En esta ocasión, se hace vital describir el contexto del grupo al cual he dirigido mi intervención así como las personas involucradas en la misma.

El aula estaba formada por 13 alumnos y 13 alumnas de edades comprendidas entre los 7 y 8 años. Todos procedían de la etapa de infantil 5 años y ninguno de ellos era repetidor, además, 22 de los 26 alumnos totales habían cursado los tres años de infantil en este centro y en el mismo grupo, luego era un grupo bastante compacto a nivel afectivo.

Según las entrevistas mantenidas con la tutora del grupo así como con la responsable del gabinete de orientación, ninguno de ellos estaba recibiendo ninguna adaptación curricular y solamente dos niños recibía apoyo ordinario de lengua y matemáticas. En el aula habían 2 niñas de las 13 totales procedentes de Inglaterra *Mia Aisling O'Neill White* y *Siena Winder*, pero pese a ello entendían y hablaban castellano perfectamente ya que estuvieron escolarizadas en este centros desde los 3 años. Este grupo se caracterizaba por ser muy inquieto y requerían por parte del docente una concentración 100%, una buena planificación y un dominio total de la materia y los recursos empleados.

El aula era espaciosa, amplia y bien iluminada. Como los otros dos primeros de primaria, contaba con una PDI fija en el aula pero el ordenador portátil, del cual dependía el funcionamiento de la misma, estaba en



administración y la docente debía de cogerlo de ahí cada vez que requería de su uso y además, no siempre estaba disponible, por lo que, considerando que este alumnado requería que todo estuviera muy bien secuenciado para evitar que se nos dispersaran, en varias ocasiones se veían privados de ese soporte tan necesario y efectivo como lo es la PDI y un correcto uso de la misma.

Los profesores implicados en el programa bilingüe de esta clase son el especialista de educación física, la profesora de conocimiento del medio (tutora oficial del grupo 1º B), y oficialmente yo me encargué de las asignaturas de plástica y música. Luego, formo parte de la plantilla de profesorado que interviene en la docencia de este grupo, es mi aula y como tal, asisto regularmente a todas las reuniones quincenales organizadas por la coordinadora del programa bilingüe.

Dada la índole de la propuesta de innovación que llevé a cabo, para poder abordarla correctamente me coordiné con las tres profesoras que impartían conocimiento del medio en los tres primeros de primaria ya que, pese a haber recibido las 150 horas de formación obligatorias para aquellos docentes que se incorporan al programa bilingüe, considero insuficiente la formación recibida.

Así mismo, me coordiné con las otras tres profesoras titulares de conocimiento del medio del primer ciclo de primaria con la finalidad de poder valorar la idoneidad de los contenidos abordados en las sesiones de conocimiento del medio, tanto en el período de observación como en el período de actuación. Estas tres docentes que en el curso lectivo 2012-2013 impartieron clase de conocimiento del medio en 2º curso, cuentan con varios años de experiencia trabajando esta materia en este mismo ciclo y todavía no están abordándola conforme a la metodología bilingüe (AICLE/CLIL), ya que el programa aún no se había implantado en este curso. Lo cual, hace que nuestra validación de datos obtenidos en cuanto a la idoneidad de los contenidos trabajados sea más objetiva aún, ya que, además de contar con los años de experiencia propia e interacción con el resto de compañeras que se encuentran enseñando conocimiento del medio en el curso bilingüe, poder validar los datos obtenidos con profesionales que aún no se hayan inmersas en el método nos ayuda a dar más fuerza al sistema AICLE y probar su eficacia, ya que, bajo su perspectiva docente y su experiencia, los contenidos trabajados en ambas



fases de mi propuesta son los mismos que ellas han abordado años anteriores para poder cumplir con el currículo establecido para esta materia.

## 2.3.- FASES DE LA METODOLOGÍA APLICADA:

La metodología que empleé se encuentra sintetizada en los siguientes apartados:

- **Análisis de la situación: Estudio de Caso y Selección muestral.**
- **Desarrollo de soluciones de acuerdo a una fundamentación teórica.**
- **Implementación y validación.**
- **Producción de documentación**
  
- **Análisis de la situación: Estudio de Caso y Selección muestral.**

Hemos observado que el primer paso de mi intervención es un análisis de la situación caracterizado por la observación directa. Pues bien, por las características que presenta este proceso podemos decir que nos encontramos ante un Estudio de Caso.

Existen numerosas definiciones al respecto de entre las cuales he seleccionado los tres siguientes:

- Según Robert Stake (1999) es un estudio de la complejidad de un caso singular, con el cual pretendemos llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas.
- Para Sharan B. Merriam (1992) es un proceso de investigación particularista, descriptivo, heurístico e inductivo con el que se busca estudiar alguna situación determinada.
- Finalmente, para James Hartley (1994) es un tipo de investigación social que se caracteriza por la indagación empírica de los problemas de estudio en sus propios contextos naturales y son abordados simultáneamente a través de múltiples procedimientos metodológicos.

En nuestro Estudio de Caso identifiqué un problema (*procedimientos y metodología llevadas a cabo en la materia bilingüe de conocimiento del medio, curso 1º B*), a la vez que intenté buscar una solución para minimizarlo en medida de lo posible (*intervención educativa de la U.D que generaremos*), pues



bien, a este hecho se le conoce con el nombre de modelo de “investigación-acción”. Podemos definirlo como un procedimiento centrado en su objeto y pensado para tratar un problema concreto localizado en una situación inmediata (Cohen y Manion, 1994).

Además de planificar una acción con la finalidad de que interfiera en la mejora de la práctica diaria, nuestra intervención posee otra característica, y es que, tras nuestra intervención dejaremos abierta una estela que puede ser implementada en cualquier momento, es un proyecto abierto a revisiones, evaluaciones e implementaciones futuras con la firme finalidad de que los participantes mejoren la práctica (Bell, 2002).

En nuestro Estudio de Caso, se hace patente la necesidad de centrarnos en un grupo de alumnos para poder llevar a cabo el primer período, descrito en nuestra actuación, que estará destinado a la observación directa y recogida de datos.

El período de observación tuvo una duración de dos semanas que sumaron 24 horas en total en las cuales estuve presente en la misma aula de un primer curso de Educación Primaria. Decidí realizar el muestreo en este curso a consecuencia de que el programa bilingüe se inicia oficialmente en el primer nivel del primer ciclo y, con la finalidad de que nuestra intervención quedara abierta a futuras implementaciones, no mostraba sentido alguno comenzar a intervenir en un curso diferente a aquél con el cual arranca este programa. Por tanto estamos ante una selección muestral totalmente intencionada.

➤ **Desarrollo de soluciones de acuerdo a una fundamentación teórica.**

Tras el análisis de la situación, realicé las conclusiones del período de observación, las puse en común con el resto de profesores implicados en el programa e investigué las posibilidades de la PDI (software) y las herramientas de la web 2.0 como recursos para el aprendizaje de idiomas en el aula de 1º de Ed. Primaria.

Una vez finalizado, diseñé un protocolo de trabajo donde especificué las herramientas de la web 2.0 que emplarí en la enseñanza de idiomas con



metodología AICLE/CLIL. La finalidad era poder crear recursos mediante el empleo de herramientas de autor y como ejemplo diseñé una U.D de acorde con el protocolo establecido respetando la temporalización de temas fijados según el currículo de la región de Murcia y adaptada al contexto real de los alumnos a los que iba dirigida.

➤ **Implementación y validación:**

Una vez creada la U.D la llevé a la práctica, completé la misma tabla que empleé en el período de observación y analicé los resultados obtenidos.

Una vez finalizado este proceso, cuantifiqué los resultados obtenidos por nuestros alumnos (conocimientos adquiridos a lo largo de la U.D), mediante un pequeño cuestionario final. Así mismo, los alumnos valoraron nuestra intervención mediante un cuestionario de satisfacción.

Tanto los resultados del período de observación (tabla 10), como los resultados de la prueba escrita y del cuestionario de satisfacción los puse en común nuevamente con los profesores implicados en le programa con la finalidad de poder validar en cierto modo mi intervención.

➤ **Producción de documentación:**

Para finalizar con mi intervención, redacté un informe compuesto por el análisis final de los resultados obtenidos.

### **3.- AGENDA Y PLAN DE INVESTIGACIÓN:**

El empleo de una agenda de investigación supone poder establecer de manera ordenada y secuenciada cada uno de los pasos establecidos en una intervención. Su finalidad es economizar y delimitar con exactitud los apartados propios de dicho proceso. Proporciona respuestas planificadas y coordinadas e identifica áreas de conocimiento que requieran investigaciones adicionales orientadas a la superación de ciertas debilidades del sistema educativa. Además, en función del calibre de la investigación y la difusión de los resultados obtenidos, puede proporcionar a las autoridades, docentes y estudiantes información pertinente y contextualizada sobre las prioridades y necesidades de investigación.

Nuestra **agenda de investigación** está basada en tres pilares bien diferenciados:

1. La observación aplicada para resolver problemas específicos.
2. La selección y el desarrollo de objetivos de investigación *postmodernos* (orientados a la primera fase de trabajo denominada “análisis de la situación”), y *de desarrollo* (orientados a cubrir las expectativas de las tres fases restantes, Tabla 8). (Reeves, 2000)

Obj. Teoréticos	Obj. Empíricos	Obj. Interpretativistas
Explican los fenómenos a través del análisis y síntesis lógicos de teorías, principios y los resultados de otras formas de investigación tales como estudios empíricos.  Poco frecuentes, porque requieren altos niveles de síntesis, generalización y construcción de teoría. Suelen requerir procesos largos.	Determinan cómo trabaja la educación testeando conclusiones relacionadas con las teorías de la enseñanza, del aprendizaje, performance, evaluación, social interacción, diseño instruccional y demás.  Se emplean usualmente métodos experimentales o cuasi experimentales para determinar los efectos de alguna forma o aspecto de innovación tecnológica bajo condiciones controladas. Ha sido el dominante por décadas.	Representan cómo trabaja la educación por la descripción e interpretación de fenómenos relacionados con la enseñanza, aprendizaje, performance, evaluación, interacción social, innovación y demás.  Producen en una investigación naturalista cercana a las tradiciones desde otras ciencias, tales como la antropología o sociología. “Mucho trabajo inútil se hace bajo el paraguas de lo cualitativo”. P.e. Ericsson (1986)
Obj. Postmodernos	Obj. De desarrollo	Obj. De acción
Examinan las asunciones que subrayan los programas educativos contemporáneos y prácticas con las últimas metas de revelación de las agendas ocultas y/o poder de las minorías.	Desarrollan enfoques creativos para solucionar problemas de enseñanza, aprendizaje y performance humanos y al mismo tiempo construyen un cuerpo de principios de diseño que pueda guiar futuros esfuerzos de desarrollo.  La investigación de desarrollo es también referida como experimentos de diseño o investigación formativa y tiene el respaldo reciente de bastantes líderes en el campo de la tecnología educativa (Richey y Nelson, 1996).	Se centran en un programa, producto o método particular frecuentemente en una característica aplicada, con el propósito de describirlo, mejorarlo o estimar su efectividad y valor.  A veces se le llama investigación acción o investigación evaluación. Es similar a la de desarrollo, excepto que no hay esfuerzo o es menor, en construir teoría, modelo o principios para guiar iniciativas de diseño futuras.  El principal objetivo es solucionar un problema particular en un lugar específico con un plazo de tiempo relativamente corto.

TABLA 8: Objetivos de investigación (Reeves, 2000)

3. Un minucioso planteamiento del método de investigación a emplear que fusionado al marco teórico contribuirá ineludiblemente al avance del conocimiento científico.

El desarrollo de nuestra investigación estará determinado por el siguiente **plan de investigación**:

1. Definición de instrumentos de recogida de datos
2. Análisis de resultados y organización de datos (Primera fase)
3. Innovación e intervención



#### 4. Análisis de resultados y organización de datos (Segunda fase)

Antes de desarrollar cada una de ellas es necesario que fijemos el cronograma que seguido:

### 3.1.- CRONOGRAMA:

Pese a comenzar con la docencia directa con el grupo de alumnos seleccionado el pasado mes de septiembre 2012, el período de mi intervención duró dos meses, comenzó en el mes de Marzo y finalizó en la última semana de Abril. En la siguiente tabla (9), se puede observar la distribución temporal del trabajo realizado en cada una de las siete semanas totales que duró dicho período.

PERÍODO:	ACTIVIDAD REALIZADA:
<b>SEMANA 1 (11-03-13)</b>	Observación y análisis de la primera mitad de la U.D: "Plants"
<b>SEMANA 2 (18-03-13)</b>	Observación y análisis de la segunda mitad de la U.D: "Plants"
<b>SEMANA 3 (25-03-13)</b>	Análisis PDI y herramientas de la Web 2.0 aplicables/ Elaboración de la U.D (siguiendo la planificación del aula fijada por el currículo)
<b>SEMANA 4 (01-04-13)</b>	Elaboración de la U.D
<b>SEMANA 5 (08-04-13)</b>	Consulta y validación de la U.D y puesta en práctica de la misma.
<b>SEMANA 6 (15-04-13)</b>	Puesta en práctica de la U.D creada.
<b>SEMANA 7 (22-04-13)</b>	Puesta en práctica de la U.D creada, reflexión de los resultados obtenidos y elaboración del informe final.

TABLA 9: Elaboración propia

### 3.2.- DEFINICIÓN DE INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS:

Los instrumentos para la recogida de datos que empleamos fueron:

1. Tabla de observación
2. Tabla de valoración de la intervención realizada
3. Cuestionario de contenidos abordados
4. Cuestionario de satisfacción

### 3.2.1.- Tabla de observación

A lo largo de este trabajo hemos hecho varias veces incapié en el hecho de que el contexto del programa bilingüe se haya en una situación experimental por los escasos años de andadura de los que data. Es precisamente por ello, que decidí emplear una tabla de observación de elaboración propia donde, pese a no contar con una validación científica, los ítems observables surgieron de mi experiencia como docente dentro del programa bilingüe, de las necesidades reales del grupo, así como de las sesiones de las sesiones de trabajo llevadas a cabo con mis compañeras integrantes en este programa, las cuales, además de implementar mi propuesta, validaron los cuatro focos de observación y los ítems planteados en mi tabla:

- Práctica docente.
- Interacción de la didáctica y la integración de las TIC en apoyo al aprendizaje.
- Estrategias de enseñanza - aprendizaje que se utilizan en la construcción del conocimiento del medio en la U.D de las “Plantas” (Unidad didáctica trabajada en el momento de la observación según la temporalización de la materia).
- Habilidades que desarrollan los estudiantes en un ambiente de aprendizaje colaborativo.

Los ítems que configuran la tabla que empleamos en la observación fueron los siguientes:

1. Contexto
2. Contenidos
3. Objetivos
4. Aspectos relevantes al inicio de la sesión
5. Intervención docente
6. Intervención de los alumnos
7. Consideraciones generales y conclusiones.

Cada uno de estos ítems contenía los siguientes sub-apartados:

1.- CONTEXTO: (ambiente físico-ambiente de aprendizaje)

- Descripción espacial del grupo de 1º B



- ¿Qué formas de interacción se dan en el grupo? (motivación, disciplina, interacciones, niveles de empatía)

2.- CONTENIDOS que se están desarrollando: (Ver el detalle por sesiones en las tablas adjuntadas en los anexos)

2.1.- Los contenidos trabajados en esta U.D han sido los siguientes:

- “In the garden” (En el jardín)
- “Whats plants need” (Qué necesitan las plantas)
- “Parts of a plant” (partes de la planta)
- “We eat different parts of plants” (Comemos diferentes partes de las plantas)
- “The life cycle of a plant” (El ciclo vital de una planta)

2.2.-¿Qué nivel de dominio tienen del software utilizado para la exposición de los contenidos?

3.- OBJETIVOS: (Ver el detalle por sesiones en las tablas adjuntadas en los anexos)

- ¿Cuál es el objetivo de la sesión?
- ¿Con qué están relacionados los objetivos abordados: con construcción de conceptos, de habilidades, de actitudes o valores?
- Otras observaciones respecto a propósitos, fines, objetivos...

4.- ASPECTOS RELEVANTES AL INICIO DE LA SESIÓN

5.- INTERVENCIÓN DOCENTE: (Ver el detalle por sesiones en las tablas adjuntadas en los anexos)

5.1.- Actitud y estrategias de E-A:

- ¿Qué actitud muestra ante el grupo?
- ¿Cómo organiza su trabajo?
- ¿En qué consisten las estrategias de enseñanza - aprendizaje utilizadas?
- ¿Cómo se comunica con los estudiantes? Cómo se interrelacionan en el grupo: Modelos comunicativos, proceso, colaboración
- ¿Cómo globaliza su intervención con otras materias?
- ¿Cómo contribuye al desarrollo de habilidades por parte del alumnado?

5.2.- Recursos empleados en su trabajo:

- ¿Con qué instrumentos, material didáctico, tecnología o medios apoyan el trabajo?
- ¿Con qué software están trabajando?
- ¿Con qué herramientas de Internet (correo, navegador, foros de discusión, correo de voz... ) apoyan la actividad que realizan.



- ¿Con qué frecuencia emplea las TIC?
- ¿Explota correctamente las cualidades de la auxiliar de conversación?

### 5.3.- Tipo de actividades que emplea:

- Actividades de apertura. ¿Cómo inicia la sesión?/¿Empleo de Tics?
- Actividades de desarrollo. ¿Cuáles son las actividades empleadas durante el desarrollo de la sesión?/¿Empleo de Tics?
- Actividades de afianzamiento. ¿Se hicieron actividades para afianzar y reforzar el concepto?/¿Empleo de Tics?
- Actividades de evaluación. ¿Qué tipo de actividades, preguntas, estrategias se realizaron para la evaluación?/¿Empleo de Tics?

### 5.4.- Cómo evalúa el aprendizaje:

- ¿Qué métodos/recursos de evaluación emplea?
- ¿Cómo retroalimenta el aprendizaje?
- ¿Cómo se identifican necesidades de refuerzo y cómo se abordan?

## 6.- INTERVENCIÓN DE LOS ALUMNOS: (Ver el detalle por sesiones en las tablas adjuntadas en los anexos)

- ¿Cuál es la historia del grupo?
- ¿Cuál es la actitud de los alumnos durante el proceso?
- ¿Se facilita al alumnos que tome parte en diferentes roles y de desenvuelva en diferentes situaciones? (Objetivo: favorecer la destreza comunicativa)
- ¿Cómo participaron en las actividades de apertura?
- ¿Cómo fue la participación las actividades que realizaron durante el desarrollo de la sesión?
- ¿Qué actitud mostró el estudiante frente a las actividades, preguntas o estrategias realizadas con fines evaluativos?
- ¿Con qué frecuencia el alumno se desplaza en el aula para realizar las actividades propuestas?
- ¿Con qué frecuencia el alumno interactúa con la PDI?

## 7. CONSIDERACIONES GENERALES Y CONCLUSIONES (Ver Tabla 17)

### 3.2.2.- Tabla de valoración de la intervención realizada

Este segundo instrumento de recogida de datos consistió en aplicar la misma tabla de observación anteriormente descrita pero en esta ocasión al período de la puesta en práctica de mi unidad didáctica en el aula.

### 3.2.3.- Cuestionario de contenidos abordados

Aunque somos conscientes de que la evaluación del alumnado no puede estar sujeta a la mera adquisición del contenido, sino que hay todo un proceso de actitudes y procedimientos que deben ser evaluados a la par que los contenidos, con la finalidad de poder *cuantificar* de algún modo el logro obtenido por nuestros alumnos realicé una pequeña prueba escrita donde valoré el alcance de los conocimientos conceptuales adquiridos por los alumnos foco de esta intervención.

Por la edad de los alumnos, así como su destrezas gráficas y la dificultad añadida de tener que expresarse en otro idioma (inglés), la prueba escrita consistía en completar cuatro frases que recopilaban las unidades de conocimientos trabajadas. Las frases están sobre la pauta M<sup>a</sup> Montessori para facilitar la grafía y el objetivo de esta ficha era que los alumnos completaran los conceptos clave sustraídos. Visualicémosla a continuación (Figura 10):



Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

What have we learned in this Unit?

We know the following stars: sun, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_

The weather can be: \_\_\_\_\_, cloudy,

\_\_\_\_\_ and windy.

The seasons are: spring, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_

We can see in the relief: mountains,

\_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_

Page 1/1

FIGURA 10: Elaboración propia

### 3.2.4.- Cuestionario de satisfacción

La cuarta herramienta de recogida de datos fue el cuestionario de satisfacción que completaron los alumnos una vez finalizada nuestra intervención en el aula. Los ítems evaluados los pusimos en común en la reunión que mantuvimos previamente los profesores que formamos parte del programa bilingüe.

Este cuestionario estaba compuesto por las siguientes preguntas:

- 1.- Me gusta usar la PDI en clase
- 2.- Me gusta dibujar, escribir y jugar con la lupa en la PDI
- 3.- Me gustan los cuentos en clase de “science”
- 4.- Me divierto con los juegos de vocabulario
- 5.- Los talleres son divertidos
- 6.- Me gusta realizar trabajos en equipo
- 7.- Creo que he aprendido muchas cosas
- 8.- La profe Esther hace que la clase de “science” sea divertida
- 9.- Lo que *menos* me ha gustado ha sido. (El alumno contestó sobre la pauta)
- 10.- Lo que *más* me ha gustado ha sido. (El alumno contestó sobre la pauta)

Como podemos ver en las siguientes figuras (11 y 12), tras el nombre y los apellidos aparecen tres pegatinas con diferentes significados:

- Pegatina triste: NO/NUNCA
- Pegatina neutra: A VECES/REGULAR
- Pegatina sonriente: MUY BIEN/SIEMPRE

Los alumnos debían pegar la pegatina que creían oportuna en cada uno de los cuadrados que aparecen al final de cada pregunta numerada desde la 1 hasta la 8. Para procurar que ninguno se perdiera por el camino fuimos leyendo las preguntas a la vez y contestando conjuntamente según la opinión de cada uno. Para finalizar, en las preguntas 9 y 10 les pedíamos que escribieran su opinión (en castellano, Figura 11-12).



**C.C. LAS CLARAS DEL MAR MENOR**

**CUESTIONARIO** **CURSO 1ºB, ED. PRIMARIA:**

Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_

Pega en los cuadrados:

No/nunca      A veces/regular      Muy bien/siempre

1.- Me gusta usar la PDI en clase

2.- Me gusta dibujar, escribir y jugar con la lupa en la PDI

3.- Me gustan los cuentos en clase de "science"

4.- Me divierto con los juegos de vocabulario

FIGURA 11: Elaboración propia

5.- Los talleres son divertidos

6.- Me gusta realizar trabajos en equipo

7.- Creo que he aprendido muchas cosas

8.- La profe Esther hace que la clase de "science" sea divertida

9.- Lo que menos me ha gustado ha sido: \_\_\_\_\_

10.- Lo que más me ha gustado ha sido: \_\_\_\_\_

FIGURA 12: Elaboración propia

### 3.3.- ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y ORGANIZACIÓN DE DATOS (PRIMERA FASE)

Tras el período de observación y recogida de datos, en esta segunda fase de nuestro plan de investigación nos centramos en el análisis estadístico descriptivo de los parámetros observados y para ello pusimos en común las anotaciones realizadas en la tabla de observación (17) con el resto de profesores integrantes en el programa bilingüe-

El comentario y análisis de los resultados obtenidos podrán ser consultados en el siguiente capítulo de este trabajo (**Capítulo V: Resultados**).

### 3.4.- INNOVACIÓN E INTERVENCIÓN:

Una vez finalizada la segunda fase de nuestro plan de investigación, la tercera fase de nuestro plan de investigación estuvo marcada por los siguientes momentos:

- **Investigación de las posibilidades de la PDI** (software) y las herramientas de la web2.0 como recursos para el aprendizaje en la enseñanza de idiomas
- **Investigación** de los elementos integrantes en la elaboración del **diseño de una U.D apoyada en las Tic.**
- **Creación de un material propio** adaptado a las necesidades y entorno al alumnado del curso 1º Ed. Primaria (asignatura de Conocimiento del medio), integrando la metodología AICLE/CLIL en el empleo de las TIC respetando la temporalización de temas establecidos según el currículo de la región de Murcia.
- **Puesta en práctica del material elaborado** a lo largo de 10 sesiones de trabajo en el aula de 1º B.

A continuación vamos a sintetizar el contenido de cada uno de ellos:

#### ➤ **Investigación de las posibilidades de la PDI**

En el Capítulo III he manifestado y concretado la necesidad de actualizar nuestras aulas dando cabida en ellas al programa bilingüe, ( contribuyendo así al desarrollo de la competencia lingüística), así como a las Tic, donde gracias al



empleo de la PDI, como herramienta de trabajo, contribuiremos al desarrollo de la competencia digital.

El empleo de las herramientas de la Web 2.0 así como la actualización y reciclaje del profesor es una necesidad que no todos los docentes están dispuestos a cubrir.

Vivimos en la sociedad de la información donde los alumnos que llenan nuestras aulas son calificados como “nativos digitales”. Su día a día está rodeado de aparatos y tecnologías digitales que facilitan muchas tareas e incluso aportan nuevas situaciones de proceder impensables hace a penas una década.

Basándome en la necesidad de dar respuesta a esta destreza potencialmente desarrollada por nuestros alumnos, consideré oportuno incluir la pizarra digital interactiva (PDI), como soporte permanente en mi planteamiento didáctico y por ello he definido los programas generadores de U.D más empleados así como las posibilidades comunes de la PDI en el tercer apartado de mi Capítulo III (*Nuevas tecnologías aplicadas a la educación bilingüe*).

### ➤ **Investigación del diseño de una U.D apoyada en las Tic.**

El siguiente paso de esta segunda fase de nuestro plan de investigación consistió en analizar el proceso de realización de un modelo de diseño instructivo fusionando la propuesta de mejora que deducimos tras el período de observación (segunda fase de nuestro plan de investigación), con las posibilidades tecnológicas analizadas en tercer apartado de mi Capítulo III.

Formalmente, lo que pretendía era la elaboración de un *diseño instructivo*, por ello, investigué este término y averigué que con respecto a ello, Moreno (2002) nos indica que este término no se debe reducir a justificar los medios técnicos incorporados, sino que requiere un análisis exhaustivo del escenario y del método en función de una serie de circunstancias. Por lo tanto el método es externo a la tecnología, externo también a las posibilidades didácticas, y consiste más bien en una reflexión sobre el modo (cómo) de conjuntar ambos aspectos, partiendo de unos contenidos (qué), persiguiendo



unos objetivos (para qué), explicitando las razones (por qué), la secuencia y la temporalización de la enseñanza (cuándo), teniendo en cuenta los recursos (cuánto) y los agentes que intervienen en el proceso (quiénes).

Antes de comenzar con la planificación definitiva de mi U.D, apliqué estos conceptos a su planificación y elaboración y especificué como daría respuesta a: cómo, qué, para qué, por qué, cuándo, cuánto y quiénes (ver tabla 10):

<b>ELEMENTOS CLAVE EN NUESTRA U.D:</b>	
<b>CÓMO (reflexión sobre el modo)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mediante el empleo de la PDI como generadora de contenido y la interacción que de ella se desglosa.</li> <li>• Mediante el planteamiento de diversas uidades de aprendizaje.</li> <li>• Mediante el planteamiento de actividades de investigación e interacción entre iguales.</li> <li>• Mediante el empleo de instrumentos de apoyo: auxiliar de conversación, materiales fungibles, objetos reales y retroalimentación.</li> <li>• Mediante la globalización con el resto de materias del currículo.</li> </ul>
<b>QUÉ (contenidos)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Según la fecha de intervención en el aula: Análisis de los contenidos propios del bloque de contenidos número 1 expresado en el currículo de la Región de Murcia para los alumnos del primer ciclo de educación primaria. (BORM 211)</li> </ul>
<b>PARA QUÉ (objetivos)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para abordar eficazmente cada uno de los contenidos propios de la materia a trabajar así como dar respuesta a la adquisición de otras destrezas y habilidades implícitas en el área de conocimiento del medio.</li> </ul>

<b>POR QUÉ (razones)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para llevar a cabo una experiencia innovadora dentro del contexto propio de dicha área y su procecer diario así como para dar respuesta a las demandas del currículo dentro de esta área.</li> </ul>
<b>CUÁNDO (secuencia y temporalización)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Período de planificación: A lo largo del 25 de Marzo de 2013 hasta el 7 de Abril de 2013.</li> <li>• Período de puesta en práctica: A lo largo de los días lectivos comprendido del 8 al 19 de Abril de 2013.</li> </ul>
<b>CUÁNTO (recursos)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PDI</li> <li>• Auxiliar de conversación</li> <li>• Recursos fungibles: fichas de trabajo, póster, murales, objetos reales...</li> </ul>
<b>QUIÉNES (agentes que intervienen)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñadora de las U.D (Yo)</li> <li>• Alumnos destinatarios (Curso 1º B)</li> <li>• Auxiliar de conversación</li> <li>• Caridad Solano Marín (Supervisora)</li> </ul>

(TABLA 10: Elaboración propia)

Una vez que analicé estos elementos, especifiqué la naturaleza de los contenidos así como de las actividades y criterios de evaluación que debía abordar. Para ello, me centré en la creación de *unidades de aprendizaje* que son las que incluyen estos tres elementos: *contenidos, actividades, evaluación*.

Las *unidades de aprendizaje* nos ayudan a segmentar la totalidad de los contenidos a abordar en nuestra U.D, son pequeñas unidades instructivas que parcelan el conocimiento y la suma global de cada una de ellas da como resultado la totalidad de U.D. Podemos sintetizar que presentan las siguientes características:

- Son independientes entre si pero agregables para formar una U.D
- Tienen unos objetivos claros y evaluables
- Presentan unos contenidos de pequeña extensión



- Incorporan unas estrategias didácticas específicas que consideran diversas actividades de aprendizaje para los estudiantes
- Incluyen un sistema de evaluación que permite determinar si los estudiantes han realizado los aprendizajes previstos.
- Se pueden personalizar según las necesidades educativas. (Marqués, 2002)

A continuación abordaré cómo han de ser cada uno de los elementos que configuran las unidades de aprendizaje (contenidos, actividades, evaluación):

Los *contenidos* nos facilitan la creación del conocimiento útil y el desarrollo de actitudes y habilidades personales cognitivas, psicomotrices, sociales... Podemos apreciar como nos aportan conocimientos de diversa índole: Datos, conceptos, procedimientos simples, procesos complejos, valores, normas que ofrecen pautas de actuación..., por ello, además de responder al bloque de contenidos que hemos hecho referencia en el cuadro anterior, los contenidos que abordemos en la planificación de nuestra U.D deben presentar las siguientes características:

- Ser correctos y actuales.
- Estar bien estructurados y ser progresivos, de forma que los anteriores faciliten la comprensión de los que siguen.
- Ser adecuados o adaptables a las características de los destinatarios (edad, capacidades...)
- Resultar motivadores, atractivos y originales en su presentación
- Incluir elementos gráficos (y si es posible audiovisuales)
- Incluir recursos didácticos: organizadores previos, resúmenes, ejemplos, preguntas...
- Considerar el estudio personalizado y también dinámicas de trabajo colaborativo.
- Estar bien secuenciados con los actividades de aprendizaje y demás ejercicios del material.
- Estar contextualizados en un marco de referencia familiar para los estudiantes y que respondan a los intereses y expectativas de los destinatarios.



- Estar redactados correctamente, sin faltas de ortografía y con un lenguaje comprensible que facilite la comprensión (Marqués, 2002)

En cuanto a las *actividades de aprendizaje*, observamos que debíamos plantear cuatro tipos de actividades que dieran respuesta a cada uno de los diferentes momentos en el cual nos encontraríamos según la unidad de aprendizaje planificada para cada una de las sesiones de trabajo. Por ello, diferencié entre cuatro tipo de actividades:

1. *Actividades de apertura*
2. *Actividades de desarrollo*
3. *Actividades de afianzamiento*
4. *Actividades de evaluación*

Por el carácter experimental, científico y manipulativo de la asignatura que abordamos (conocimiento del medio), aposté por incluir actividades altamente motivantes que captaran la atención de la totalidad de nuestro alumnado. Para ello podíamos emplear actividades sencillas, como preguntas y ejercicios que admitieran su inmediata ejecución y corrección y actividades que requirieran la división del trabajo en unas fases secuenciadas para fomentar la organización del trabajo en grupo. Además, otras actividades altamente motivantes eran el empleo de proyecciones audiovisuales que captaran su interés y el uso de actividades interactivas donde el alumnos fuera el protagonista y generador de su propio conocimiento dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Para finalizar con esta fase del trabajo dedicada a la Investigación del diseño de una U.D digital, debía plantear el tipo de evaluación que iba a llevar a cabo.

Diferencié tanto el destinatario de la misma como el momento de evaluación en el que nos encontrábamos y realicé dos tipos de evaluación:

- Evaluación de la práctica docente
- Evaluación del alumnado



Con la elaboración de la U.D busqué optimizar los resultados registrados en el período de observación (fase segunda de nuestro plan de investigación), tanto en la evaluación del profesor como en la del alumnado.

En cuanto a la evaluación de la práctica docente incluí los siguientes ítems:

- **Métodos y recursos empleados:** Instrumentos de apoyo, software trabajado, herramientas de internet, frecuencia del empleo de las Tic, cualidades del auxiliar de conversación.
- **Actitud ante el grupo**
- **Organización del trabajo**
- **Estrategias de enseñanza- aprendizaje empleadas**
- **Comunicación con los alumnos**
- **Globalización con otras materias**
- **Desarrollo de habilidades**
- **Retroalimentación recibida**
- **Necesidades de refuerzo observadas**

En cuanto a la evaluación del alumnado, observamos que a la hora de planificar nuestras actividades diferencié tres momentos de evaluación:

- **Evaluación inicial:** La llevé a cabo mediante la observación sistemática de las actividades de apertura
- **Evaluación sumativa:** La llevé a cabo mediante la observación sistemática de las actividades de desarrollo o proceso y las actividades de afianzamiento.
- **Evaluación final:** La llevé a cabo mediante los resultados obtenidos en las actividades de evaluación.

Al igual que con la evaluación de la práctica docente, tuve en cuenta que debía optimizar los resultados registrados en el período de observación por ello tuve presente tanto el logro de los conocimientos que pretendía con la realización de mi U.D, como la idoneidad de nuestra propuesta de evaluación mediante los siguientes ítems:

- **Actitud de los alumnos durante las sesiones de trabajo**
- **Roles adquiridos**



- Participación en los diversos tipos de actividades
- Frecuencia de desplazamiento en el aula
- Frecuencia de la interacción con la PDI

### ➤ Creación de material propio

Este tercer apartado incluido en la Innovación e intervención (referida en mi plan de investigación), tiene como finalidad mostrar la aplicación del estudio anterior a la creación de la Unidad Didáctica que llevé a cabo en mi Intervención en el aula.

A continuación mostraré cinco tablas que ilustrarán:

- La secuenciación de las unidades de aprendizaje planificadas (11)
- La secuenciación de los contenidos por sesiones de trabajo (12)
- La secuenciación de los objetivos por sesiones de trabajo (13)
- Las actividades para cada una de las diez sesiones de trabajo correspondientes a nuestro período de puesta en práctica (14)
- La secuenciación de las herramientas de evaluación por sesiones de trabajo (15)

CONTENIDOS DEL CURRÍCULO CARM: CONOCIMIENTO DEL MEDIO (CURSO 1º ED.PRIMARIA)	
<b>Bloque 1. El entorno y su conservación</b>	
<b>TÍTULO DE LA UD: "ASTROS Y ESTACIONES"</b>	
UNIDADES DE APRENDIZAJE:	TRABAJADA EN SESIÓN:
• El día y la noche.	1
• Los astros: Tierra, Luna, Sol y estrellas.	2
• El tiempo atmosférico: lluvia, granizo, nieve, tormentas, viento y soleado.	3-4
• El mapa del tiempo: símbolos de los fenómenos atmosféricos	5
• Paisaje: montaña, llanura y costa.	6
• Las estaciones: cambios que se producen en el paisaje.	7
• El agua y el aire en relación con la vida.	8
• Uso responsable del agua	
• Contaminación medioambiental	

FIGURA 11: Elaboración propia

SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS POR SESIONES DE TRABAJO:	
SESIÓN Nº:	CONTENIDOS TRABAJADOS
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Night and day</b></li> <li>- Vocabulario: Camping, daddy, mummy, brother, tent, sticks, camp fire, soup, owl, rain and car.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Los Astros</b></li> <li>- Sun, moon, earth, star + cloud (day+night: repaso)</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Tiempo atmosférico</b> (It's rainy, It's sunny)</li> <li>- Partes/objetos de la casa: bathroom, kitchen, bedroom, table, TV, radio, sofa...</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Indicaciones climatológicas (I):</b> Rainy, sunny, cloudy, snowy, windy, stormy, hail + expresiones: IT'S RAINY...</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Indicaciones climatológicas (II):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Expresiones:</b> What's the weather?/ If it's cold/ It's so wet</li> <li>- <b>Vocabulario:</b> sunshine, sweater, kite, raincoat, coat and mitts</li> </ul> </li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Elementos de paisaje (I):</b> Mountain, valley, coast</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Elementos de paisaje (II), Las 4 estaciones:</b> Spring, summer, autumn, Winter</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Las 4 estaciones (II):</b> Spring, summer, autumn, winter</li> </ul>
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Aire y agua:</b> "We need air to live"/ "We need water to live"</li> <li>- <b>Contaminación:</b> Pollution, waste, factory, sea, vehicles</li> </ul>
10	(Repaso de los contenidos trabajados en las 9 sesiones anteriores)

TABLA 12: Elaboración propia

SECUENCIACIÓN DE OBJETIVOS POR SESIONES DE TRABAJO:	
SESIÓN Nº:	OBJETIVOS TRABAJADOS
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Introducir la U.D</li> <li>-Conocer diferencia entre día-noche</li> <li>-Trabajar vocabulario de familia y camping: discriminar auditiva y visualmente y adquirir los nuevos conceptos.</li> <li>-Presentar conocimientos adquiridos de manera autónoma</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Trabajar los astros mediante discriminación visual y auditiva</li> <li>-Interactuar con la PDI</li> </ul>

	-Mejorar la grafía combinando la adquisición de nuevos contenidos
<b>3</b>	-Repasar los contenidos de la sesión anterior y evaluar su adquisición -Presentar los nuevos contenidos y adquirirlos
<b>4</b>	-Entonar y escenificar una canción -Aprender las diferentes indicaciones climatológicas del tiempo -Interpretar y exponer grafías
<b>5</b>	-Afianzar las indicaciones meteorológicas -Conocer prendas de vestir relacionadas con las indicaciones meteorológicas -Interactuar con el software de la PDI en resolución de conceptos mutilados
<b>6</b>	-Conocer y trabajar los elementos propios del paisaje -Construir una maqueta mediante la elaboración de una parte del paisaje trabajando en equipos
<b>7</b>	-Afianzar los elementos propios del paisaje - Conocer el vocabulario de las 4 estaciones
<b>8</b>	-Afianzar los elementos propios de las estaciones -Desarrollar la expresividad e interacción con el grupo mediante la dramatización
<b>9</b>	- Conocer la importancia del agua y el aire para nuestras vidas -Identificar acciones que perjudican nuestro ecosistema -Apreciar la necesidad de cuidar el entorno
<b>10</b>	-Valorar los conocimientos adquiridos por nuestros alumnos -Conocer la opinión de nuestros alumnos acerca de las sesiones trabajadas

TABLA 13: Elaboración propia

<b>SECUENCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES PLANIFICADAS:</b>	
<b>SESIÓN:</b>	<b>ACTIVIDADES REALIZADAS:</b>
<b>1<sup>a</sup></b>	<p>1.Power point con vocabulario empleado en el capítulo: “Camping”. Repetición y juegos de discriminación auditiva y visual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A cada alumno se le asigna un término pegándole una pegatina con el dibujo de dicho objeto y debe ponerse en pie cuando es pronunciado.</li> <li>• A cada término se le asocia una acción que el alumno debe realizar cuando es nombrado.</li> <li>• Profesora realiza una acción y alumno debe reproducir el término al que hace referencia.</li> </ul> <p>2.Visionado en “asamblea” frente a la PDI del capítulo de introducción a nuestra U.D: “Camping”. Segundo visionado del vídeo donde se eligirá al azar a varios protagonistas que escenificarán el cuento.</p> <p>3.Dibujo de cada alumno sobre la historia visionada: Aparición de los conceptos trabajados. Explicación posterior al resto de clase de cada creación individual intentando nombrar correctamente los elementos trabajados en el vocabulario de la primera actividad.</p>
<b>2<sup>a</sup></b>	<p>1.Actividad de conocimientos previos: “Dibuja qué podemos ver en el cielo”. Cada alumno saldrá a la PDI y dibujará un elemento, elaboraremos entre todos un dibujo de clase que guardaremos an la PDI.</p> <p>2.Galería de imágenes: Presentación de los primeros contenidos.(Idevices Exe learning)/ Juegos para adquirir el nuevo vocabulario.</p> <p>3.¿Verdadero o falso?. (Idevices Exe learning).</p> <p>4.Texto explicativo con los primeros conceptos anteriores: 4 frases cortitas trabajadas en la pauta M<sup>a</sup> Montessori.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primero se elabora de forma individual</li> <li>• Segundo la completamos en la PDI</li> </ul>
<b>3<sup>a</sup></b>	<p>1.Actividad para repasar los conceptos claves trabajados: Hot Potatoes (completar huecos).</p> <p>2.Actividad de 3 /4 frases y deberán ubicar el término correcto anterior. Trabajado en pauta M<sup>a</sup> Montessori. (Corrección en PDI)</p> <p>3.Trabajo del vocabulario del 2º vídeo “The rainy day game”. (Repetición y juegos de discriminación auditiva y visual)</p> <p>Visionado 2º vídeo: “The rainy day game”.</p>

4 <sup>o</sup>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación vocabulario de la canción: “It’s rainy”  <b>“Our Song”</b>: Trabajo de canción “It’s rainy” (relacionada con los contenidos trabajados).</li> <li>2. Por equipos, sobre una cartulina grande elaboraremos un mapa de un país imaginario donde indiquemos el tiempo que queremos que haga. Posteriormente se expondrá al resto de grupos.</li> <li>3. Interacción con PDI: Cada alumno debe realizar el dibujo del concepto que le digamos. (Entre todos elaboraremos un dibujo global y lo guardaremos en la PDI)</li> </ol>
5 <sup>a</sup>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Repasaremos la canción anterior.</li> <li>2. Pauta M<sup>a</sup> Montessori: presentaremos los 2<sup>o</sup> contenidos.</li> <li>3. Vocabulario y canción: “What’s the weather?”</li> <li>4. Actividad de “verdadero o falso”. (Idevices, Exelearning)</li> <li>5. Ficha de trabajo M<sup>a</sup> Montessori: conceptos mutilados. 1<sup>o</sup> desde el sitio de manera individual y 2<sup>o</sup> corrección en PDI</li> </ol>
6 <sup>a</sup>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación del bloque 3<sup>o</sup> de contenidos “Tipos de relieve”:</li> <li>2. Empleo de “Galería de imágenes”. (Idevices, Exelearning)</li> <li>3. Actividad de “verdadero o falso”. (Idevices, Exelearning)</li> <li>4. Elaboraremos un taller de manualidades: “Nuestro relieve”</li> </ol>
7 <sup>a</sup>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pauta M<sup>a</sup> Montessori de contenidos: “componentes del paisaje”/ Corregirlo en PDI</li> <li>2. ¡Jugamos con la lupa!: Idevices (Exelearning)</li> <li>3. Pauta M<sup>a</sup> Montessori de contenidos mutilados: “componentes del paisaje”</li> <li>4. Interacción con PDI: Alumnos dibujan sobre PDI el concepto que le pedimos.</li> <li>5. Presentación vocabulario: “The four season”/ Juegos para adquirir el nuevo vocabulario.</li> </ol>
8 <sup>a</sup>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Repaso de vocabulario y trabajo de canción: “The four season”.</li> <li>2. Vídeo mudo: “el paso de las estaciones” (Trabajo de equipos y escenificación posterior).</li> <li>3. Presentar la galería de imágenes: “las estaciones” (Idevices, Exelearning).</li> <li>4. Actividad verdadero-falso (Idevices, Exelearning).</li> <li>5. Pauta M<sup>a</sup> Montessori: Completar conceptos sustraídos</li> <li>6. Alumno selecciona una estación, pone su nombre y la dibuja en un folio (Crearemos un ppt realizado con sus dibujos que mostraremos en la siguiente sesión).</li> </ol>

<b>9<sup>a</sup></b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mostraremos a alumnos ppt realizado con sus dibujos.</li> <li>2. Vocabulario: "We need water and air to live"/ Juegos y dramatización</li> <li>3. Video: "Water pollution"/ Juegos y dramatización</li> <li>4. Galería de imágenes: "Cuidado del medio ambiente"/ Juegos y dramatización</li> <li>5. Videos: "Sensibilización del cuidado del medio ambiente"</li> <li>6. Pauta M<sup>a</sup> Montessori: Completar conceptos sustraídos</li> </ol>
<b>10<sup>a</sup></b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación de los alumnos del taller del: "Árbol inteligente"</li> <li>2. Galería de imágenes: "Step back (Repaso)"/ Trabajaremos con nuestros alumnos los términos del "glossary".</li> <li>3. Repaso: Idexces (Exelearning) de completar huecos</li> <li>4. Realización de prueba escrita (Pauta M<sup>a</sup> Montessori).</li> <li>5. Corrección de la prueba entre todos en la PDI</li> <li>6. Completar cuestionario de satisfacción</li> </ol>

TABLA 14: Elaboración propia

<b>SECUENCIACIÓN DE LAS HERRAMIENTAS EMPLEADAS PARA LA EVALUACIÓN POR SESIONES DE TRABAJO:</b>	
<b>SESIÓN Nº:</b>	<b>HERRAMIENTAS PARA LA EVALUACIÓN</b>
<b>1</b>	- Exposición del dibujo realizado con el trabajo de términos del vocabulario frente a los compañeros.
<b>2</b>	- Ficha de los astros con pauta M <sup>a</sup> Montessori (individual) - Corrección en la PDI
<b>3</b>	- Ficha del tiempo atmosférico (individual) con pauta M <sup>a</sup> Montessori - Corrección en la PDI
<b>4</b>	- Individualmente saldrán a la PDI y dibujarán el concepto que les pidamos de condiciones climatológicas (El dibujo final se guardará en la PDI)
<b>5</b>	- Actividad en la PDI de ¿Verdadero o falso? (condiciones climatológicas II) - Ficha de trabajo M <sup>a</sup> Montessori: conceptos mutilados. (Individual/corrección en PDI)
<b>6</b>	- Actividad en la PDI de ¿Verdadero o falso? (Elementos de paisaje: Mountain, valley, coast)
<b>7</b>	- Pauta M <sup>a</sup> Montessori: texto con contenidos mutilados de

	<p>las cuatro estaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En PDI los alumnos dibujan el concepto que les decimos (guardamos el dibujo final resultante)</li> </ul>
<b>8</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividad en la PDI de ¿Verdadero o falso? (Las cuatro estaciones)</li> <li>- Seleccionar una estación trabajarla en un folio individualmente.</li> <li>- Pauta M<sup>a</sup> Montessori: Completar conceptos sustraídos, 5<sup>o</sup> contenidos (Corrección en PDI)</li> </ul>
<b>9</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pauta M<sup>a</sup> Montessori: Completar conceptos sustraídos “sensibilización del cuidado del medio ambiente” (Corrección en PDI)</li> </ul>
<b>10</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realización de prueba escrita Individual: Pauta M<sup>a</sup> Montessori</li> <li>- Corrección de la prueba en la PDI</li> <li>- Completar cuestionario de autoevaluación de la U.D</li> </ul>

Tabla 15: Elaboración propia

### ➤ **Puesta en práctica del material elaborado**

Este es el último apartado que constituye la fase de Innovación e intervención (referido en nuestro plan de investigación).

Cronológicamente tuvo lugar entre las dos semanas comprendidas entre el 8 y el 19 de Abril y en esta fase del trabajo procedí a poner en práctica la U.D que acabamos de describir. Para ello, conté con el apoyo de la Auxiliar de conversación así como con la supervisión de la supervisora de prácticas.

Con la finalidad de poder analizar el “antes y después” de mi intervención, a lo largo de la puesta en práctica de mi U.D fuí completando diariamente la misma tabla (17) que elaboré en el período de observación donde valoré los siguientes ítems: Contexto, Contenidos, Objetivos, Aspectos relevantes al inicio de la sesión, Intervención docente, Intervención de los alumnos y las Consideraciones generales y conclusiones.

### 3.5.- ANÁLISIS DE RESULTADOS Y ORGANIZACIÓN DE DATOS (SEGUNDA FASE)

Tras el período de innovación e intervención, en esta última fase de nuestro plan de investigación me centré en el análisis estadístico descriptivo de las siguientes fases:

- **Análisis de los recursos elaborados** mediante la tabla 17 del período de observación descrita en el apartado de *Definición de instrumentos de recogida de datos* (3.2).
- **Análisis y valoración de los conocimientos adquiridos** mediante la prueba de evaluación descrita en el apartado de *Definición de instrumentos de recogida de datos* (3.2) (Figura 21).
- **Análisis de la opinión de los alumnos** de nuestra intervención mediante el cuestionario de valoración personal descrito en el apartado de *Definición de instrumentos de recogida de datos* (3.2) (Figura 22-23).

Finalizada esta fase, procedí a elaboración de un **informe final** que reflejara las conclusiones extraídas.

El comentario y análisis de los resultados obtenidos pueden ser consultados en el siguiente capítulo de este trabajo (**Capítulo V: Análisis de resultados**).

## CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo realizaremos el análisis de los diferentes momentos establecidos en nuestra propuesta de innovación abordados en los apartados anteriores. Para ello realizaré cuatro intervenciones que se corresponden con:

1. El período de observación
2. Los recursos elaborados
3. Los conocimientos adquiridos por parte del alumnado
4. La valoración de la experiencia por parte del alumnado

### **1.- Análisis de resultados y organización de datos del período de observación:**

PERÍODO:	
<b>SEMANA 1 (11-03-13)</b>	Observación y análisis de la primera mitad de la U.D: "Plants"
<b>SEMANA 2 (18-03-13)</b>	Observación y análisis de la segunda mitad de la U.D: "Plants"
<b>SEMANA 3 (25-03-13)</b>	Análisis PDI y herramientas de la Web 2.0 aplicables/ Elaboración de la U.D (siguiendo la planificación del aula fijada por el currículo)
<b>SEMANA 4 (01-04-13)</b>	Elaboración de la U.D
<b>SEMANA 5 (08-04-13)</b>	Consulta y validación de la U.D y puesta en práctica de la misma.
<b>SEMANA 6 (15-04-13)</b>	Puesta en práctica de la U.D creada.
<b>SEMANA 7 (22-04-13)</b>	Puesta en práctica de la U.D creada, reflexión de los resultados obtenidos y elaboración del informe final.

(TABLA 16: Elaboración propia)

Cronológicamente nos encontramos en las dos semanas resaltadas en amarillo en la tabla anterior (16). A lo largo de estas dos semanas asistí a un total de *nueve sesiones* de conocimiento del medio trabajadas con metodología AICLE/CLIL y tomé anotaciones en mi tabla de observación (17).

Recordemos que esta tabla de observación estaba compuesta por los siguientes ítems que fueron sometidos previamente a la opinión de los profesores integrantes del programa bilingüe: Contexto, Contenidos, Objetivos, Aspectos relevantes al inicio de la sesión, Intervención docente, Intervención de los alumnos y finalmente las Consideraciones generales y conclusiones. A su vez, cada uno de estos ítems contenían diferentes apartados que procedo a analizar:

**1.- Contexto:** El grupo estaba distribuido en forma de "U" con dos equipos centrales. Permaneció fijo y no se produjo cambio en el mobiliario. A la hora de "interaccionar" entre los alumnos observamos como solamente se

producía interacción entre los 2 grupos centrales, el resto trabajaba de forma autónoma.

**2.- Contenidos:** La valoración de los contenidos abordados resulta muy positiva en función de la puesta en común que realizamos con las profesoras de conocimiento del medio del segundo curso del primer ciclo de primaria. Las tres profesoras acordaron que eran equilibrados y de acorde con el bloque de contenidos que se desglosa de la U.D trabajada acerca de *las plantas*. Una vez sometidas cada una de las sesiones a una valoración cuantitativa donde puntuámos del 1 al 5 la idoneidad de los contenidos abordados, observamos que 7 sesiones obtuvieron un 5, una sesión un 4 y la otra sesión un 3.

**3.- Objetivos:** El planteamiento de los mismos por parte de la docente titular evidenció falta de jovialidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y un escaso desarrollo procedimental e interactivo.

**4.- Inicio de la sesión:** Las actividades planteadas en el inicio de la U.D resultaron motivantes pero a partir de la cuarta sesión comienzan a ser muy repetitivas y los alumnos comienzan a mostrar desinterés.

### **5.- Intervención docente/Actitud y estrategias de E-A:**

5.1.- En cuanto a la *actitud ante el grupo* podemos describir que se mostraba activa, contenta y comprometida.

5.2.- En cuanto a la *organización del trabajo* observamos que planificaba sus intervenciones de sesión en sesión de manera que no tenía una visión globalizada de la U.D que estaba trabajando y ello le impedía concretar diferentes momentos y diferentes actividades que motivaran al alumnado y atrallaran su interés ante el inicio de una actividad novedosa.

5.3.- Las *estrategias de E-A* que empleaba tenían por pilar el empleo de la Auxiliar de conversación que introducía todo el trabajo. Además de ello, la docente tenía preparadas las fichas de trabajo de una sesión a otra.

5.4.- En cuanto a la *comunicación con los alumnos*, podemos observar como era muy gestual ya que el poco control sobre la lengua inglesa le impedía hacer más producciones orales.

5.5.- De las 9 sesiones de trabajo que competen al desarrollo de esta U.D observamos como *globalizó* 5 de ellas con el resto de materias.

5.6.- El *desarrollo de habilidades* se centró en el desarrollo cognitivo y lingüístico.

## 6.- Intervención docente/ Recursos empleados en su trabajo:

6.1.- Los *instrumentos de apoyo* con los que contaba eran principalmente la auxiliar de conversación, que la empleaba en la totalidad de las sesiones observadas, en dos ocasiones intentó utilizar la PDI para proyectar un PPT que había preparado y finalmente en tres ocasiones recurrió al empleo de material fungible. Además de ellos, en ningún momento hizo uso de las dos alumnas de procedencia inglesa para que intervinieran en el transcurso de las explicaciones dándoles así un poco de protagonismo y acercando el conocimiento aún más a los alumnos.

6.2.- No presenciemos trabajo alguno de ningún *software*, ya que en las dos sesiones de trabajo en la que pretendía mostrar el PPT tuvo problemas técnicos con la PDI.

6.3/6.4.- El empleo de *herramientas de internet*/Frecuencia del *uso de las Tic* no se dió en ninguna de las 9 sesiones de trabajo.

6.5.- La *auxiliar de conversación* era muy expresiva y extrovertida hacía que las actividades que presentaba resultaran motivantes al alumnado.

## 7.- Intervención docente/Cómo evalúa el aprendizaje:

7.1.- Las *actividades de apertura* resultaban repetitivas y hacían que el alumnado poco a poco fuera perdiendo interés.

7.2.- En las *actividades de desarrollo* se planificaron actividades poco dinámicas, donde el alumnado permaneció estático en su sitio y no se involucra con el resto de compañeros ni experimentó las posibilidades del medio.

7.3.- Las *actividades de afianzamiento* respondían al mismo patrón que las anteriores, eran actividades de “mucho papel” y “poca interacción e investigación en el entorno”.



7.4.- Finalmente, en cuanto a las *actividades de evaluación* vemos como planteó dibujos en cuatro de las sesiones, una actividad de discriminación auditiva y finalmente un collage.

## 8.- Intervención docente/ Cómo evalúa el aprendizaje:

8.1.- Los *métodos y recursos* que empleó en el desarrollo de las sesiones de trabajo eran el libro de texto y la auxiliar de conversación diariamente, en cuatro sesiones de trabajo empleó flashcards y wordcards y en una sesión de trabajo empleó un collage. La evaluación del aprendizaje está supeditada a los contenidos conceptuales adquiridos por el alumnado puesto que no hay otras actividades que fomenten la valoración de otro tipo de destrezas.

8.2.- En cuanto a la *retroalimentación* de la que se nutre hemos de anotar que, a consecuencia de las limitaciones con el lenguaje, el apoyo de la propia auxiliar de conversación fue una fuente de enriquecimiento constante.

8.3.- Las *necesidades de refuerzo* las cubrió con fichas de refuerzo que abordan los contenidos trabajados en cada una de las sesiones.

## 9.- Intervención de los alumnos:

9.1.- La *actitud de los alumnos* en el inicio de las sesiones era de motivación y en algunas ocasiones incluso expectación (sirva de ejemplo la sesión en la que la auxiliar realiza el experimento de plantar la semilla).

9.2.- Los alumnos no asumieron ningún tipo de *rol* a lo largo de las sesiones de trabajo, se limitaron a ser receptores de la información.

9.3.- Podemos apreciar como participaron casi en la totalidad de las *actividades de apertura* exceptuando las tres últimas sesiones donde la visualizaron el estado de crecimiento de la planta comenzó a no tener tanta expectación entre todos los alumnos.

9.4.- En cuanto a su participación en las *actividades de desarrollo*, podemos ver como solamente en una actividad concreta alguno de ellos se perdió un poquito durante la explicación, pero en el resto de intervenciones el alumnado se involucró en un 100%.

9.5.- Finalmente, en las *actividades de evaluación* podemos destacar que en tres ocasiones visualizamos como el alumnado permanecía perdido



ante las directrices que se estaban dando, no obstante, en el resto de actividades presenciamos una actitud positiva y de trabajo.

9.6.- Los alumnos no experimentaron *movilidad* alguna del sitio donde estaban ubicados, solamente se desplazaron de él en dos ocasiones, la primera vez para salir al patio a ver las plantas que hay en el patio y una segunda vez se acercaron a la auxiliar de conversación para ver cómo hacía el experimento de la semilla.

9.7.- Concluiremos este apartado exponiendo que la *interacción con la PDI* que permanecía de manera fija en el aula era inexistente debido a que no se emplea en el desarrollo diario de las sesiones por el trabajo que conllevaba el traslado del portátil y la pérdida de tiempo que ello suponía.

## 10.- Consideraciones generales y conclusiones:

Para cerrar con este análisis del período de observación, hemos de hacer una pequeña reseña de aquellas cuestiones que nos resultaron más llamativas y procuré solventar o darle respuesta en mi propuesta de innovación. Por un lado, la inexistencia en el proceder diario de una PDI en un aula la cual estaba anclada a la pared de manera continua era un problema que debíamos solucionar haciendo que cobrara el protagonismo que se merecía dentro de las nuevas tendencias educativas del siglo en el que nos encontramos. Por otro lado, el mobiliario debía de ser flexible y cambiante adaptándolo a los alumnos y su necesidad de movimiento por el aula (de manera controlada obviamente). Conocimiento del medio es una materia experimental, donde el alumno debe conocer el entorno, interactuar con él y no podíamos negarle al alumno este derecho. Por tanto, incluí actividades grupales (inexistentes en las 9 sesiones del período de observación), a la vez que planifiqué experimentos de carácter individual, no nos servía que la auxiliar realizara el experimento y mostrara a todos cómo lo hacía, para el niño es infinitamente más motivante plantar él su propia semilla y ver cómo crece diariamente (pese a que la realización de esta actividad conlleve una sesión muy movida). Aunque he de destacar el gran trabajo que realizó la auxiliar de conversación que siempre se mostró involucrada 100% en el proceso de las sesiones y pendiente de servir de apoyo en cualquier momento dado. Este recurso es muy valioso y lo debía de expresar al máximo en la presentación de mi U.D.

## 2.- Análisis de resultados y organización de datos de los recursos elaborados:

Como he comentado anteriormente, la elaboración de mi U.D pretendía *mejorar y cubrir las necesidades* que acabamos de describir en el apartado anterior.

Para poder valorar la idoneidad del empleo de mi U.D, fuí completando diariamente la misma tabla de registro del período de observación con la finalidad de considerar los mismos ítems pero enfocados desde mi intervención docente en cada una de las 10 sesiones de las cuales está compuesta mi U.D. (Podemos visualizarlos en los anexos, Tabla 17)

Esta fase se llevó a cabo en el período destacado en amarillo en la siguiente tabla (16):

PERÍODO:	
<b>SEMANA 1 (11-03-13)</b>	Observación y análisis de la primera mitad de la U.D: "Plants"
<b>SEMANA 2 (18-03-13)</b>	Observación y análisis de la segunda mitad de la U.D: "Plants"
<b>SEMANA 3 (25-03-13)</b>	Análisis PDI y herramientas de la Web 2.0 aplicables/ Elaboración de la U.D (siguiendo la planificación del aula fijada por el currículo)
<b>SEMANA 4 (01-04-13)</b>	Elaboración de la U.D
<b>SEMANA 5 (08-04-13)</b>	Consulta y validación de la U.D y puesta en práctica de la misma.
<b>SEMANA 6 (15-04-13)</b>	Puesta en práctica de la U.D creada.
<b>SEMANA 7 (22-04-13)</b>	Puesta en práctica de la U.D creada, reflexión de los resultados obtenidos y elaboración del informe final.

TABLA 16: Elaboración propia

A continuación analizaremos los mismos ítems analizados en el período de observación:

1.- En cuanto al **Contexto**, pese a partir de la distribución espacial inicial, observamos como hicimos que la distribución del aula fuera más flexible, de manera que aprovechamos que el aula era muy espaciosa, y en varias actividades cambiamos la disposición de las mesas así como la distribución del alumnado con la finalidad de lograr una mayor interacción del alumnado.

2.- **Contenidos:** Al igual que en el período de observación, la valoración de los contenidos abordados fué muy positiva en función de la puesta en común que realizamos con las profesoras de conocimiento del medio del segundo curso del primer ciclo de primaria. Las tres profesoras acordaron que eran equilibrados y de acorde con el bloque de contenidos abordado por la U.D



*El entorno y su conservación.* Una vez sometidas a la valoración cuantitativa, observamos como a juicio de las docentes mencionadas las 10 sesiones se puntuaron con un 5.

**3.- Objetivos:** Así mismo, a juicio de de las docentes mencionadas anteriormente, la planificación de los objetivos de la sesión así como el trabajo de objetivos enfocados al desarrollo de destrezas procedimentales y actitudinales resultaron adecuados.

**4.- Inicio de la sesión:** Las actividades planteadas en el inicio de la U.D fueron motivantes, se caracterizaron por ser cambiantes y contrastantes entre una sesión y otra con la finalidad de captar desde el primer momento la atención del alumnado y hacer que nos siguiera desde el minuto 1 de clase. (Ver resultados del cuestionario de valoración, Gráfico 2)

### **5.- Intervención docente/Actitud y estrategias de E-A:**

5.1.- En cuanto a la *actitud ante el grupo* considero que básicamente estuve *muy ilusionada* por poder llevar a cabo esta experiencia.

5.2.- En cuanto a la *organización del trabajo* anoto que la totalidad de las 10 sesiones de trabajo se planificó en los días comprendidos entre el 25 de Marzo y el 8 de Abril (como indica la tabla 9), luego podemos afirmar que nada quedaba sometido a la improvisación y minimicé al máximo los problemas técnicos que pudiéramos tener con el empleo de la PDI.

5.3.- En cuanto a las *estrategias de E-A* observamos en la tabla como intervinieron varios factores, el empleo de la Auxiliar de conversación, la preparación a priori de todos los materiales y recursos necesarios, la movilidad continua en el aula (evitando que algún alumno se pierda), el empleo de “caritas sonrientes” como premio eventual a aquellos alumnos que se portaran bien a lo largo de la sesión de trabajo y avisos continuos de “*!!Interacción con la PDI!!*” (situación que les encantaba y los mantenía atentos).

5.4.- En cuanto a la *comunicación con los alumnos*, anoto que me dirigí en todo momento a los alumnos en inglés, independientemente de que fueran o no de decodificar el contenido de la frase, siempre intenté explicarlo de otro modo y empleando objetos cercanos el contenido de nuestros propósitos sin

caer en la facilidad de “traducirles” nada. Además procuré acercarme más aún a aquellos alumnos que se mostraban un poco más indefensos ante este idioma así como empleaba un uso excesivo de gestos, mímica e imágenes que documentaran cada uno de los momentos dentro del aula.

5.5.- Las 10 sesiones de trabajo que competen al desarrollo de esta U.D fueron globalizadas con diferentes materias tales como educación física, inglés, matemáticas, lengua y educación artística.

5.6.- El *desarrollo de habilidades* se centra en el desarrollo cognitivo-lingüístico, *motriz y expresivo*.

## 6.- Intervención docente/ Recursos empleados en su trabajo:

6.1.- Los *instrumentos de apoyo* con los que conté fueron la auxiliar de conversación, flashcards y wordcards, cartulinas grandes y papel continuo. Además, empleé en varias ocasiones a las dos alumnas de procedencia inglesa, sobre todo en actividades de vocabulario, para hacerlas partícipes y acercar el conocimiento aún más a los alumnos.



FIGURA 13: Elaboración propia

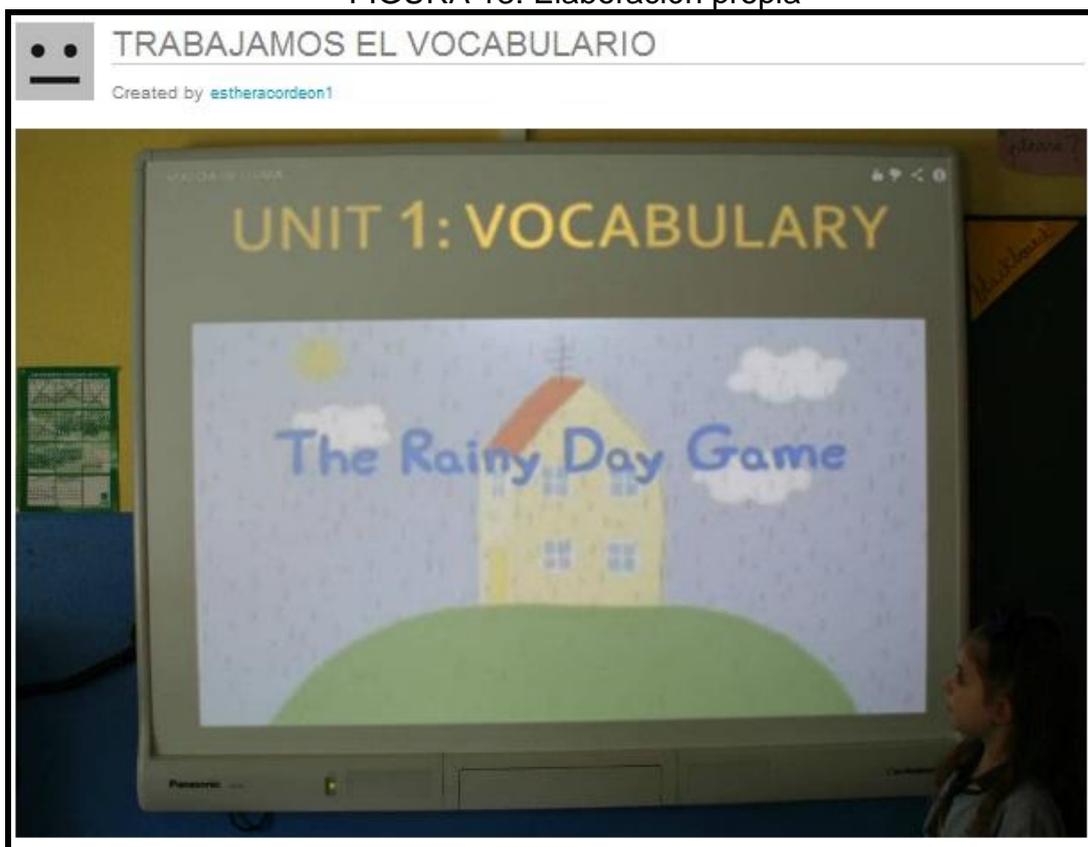


FIGURA 14: Elaboración propia

6.2.- El *software*, empleado fueron la herramienta de autor Exe-learning, PPT, Word y sistema de sonido.

6.3/6.4.- El empleo de *herramientas de internet*/Frecuencia del *uso de las Tic* abarcaba casi el 100% de nuestra intervención en cada una de las 10 sesiones de trabajo. El único momento en el que no hicimos uso de ellas fue cuando los alumnos trabajaron sobre papel.

6.5.- La *auxiliar de conversación* continuó siendo muy expresiva y extrovertida, estuvo implicada en cada una de las actividades pero no como coordinadora sino como *elemento de apoyo*, que es su verdadera función dentro de este programa.

## 7.- Intervención docente/Cómo evalúa el aprendizaje:

7.1.- Las *actividades de apertura* fueron cambiantes y muy contrastadas entre sí, con la finalidad de sorprender día a día a nuestro alumnado.



7.2.- En las *actividades de desarrollo* planifiqué actividades muy dinámicas, donde el alumnado no permaneció en su sitio y se involucró con el resto de compañeros experimentando las posibilidades del medio.

7.3.- Las *actividades de afianzamiento* respondieron al mismo patrón que las anteriores, y buscaron la interacción e investigación en el entorno ante todo.

7.4.- Finalmente, en cuanto a las *actividades de evaluación* vemos como planteó varias actividades diferentes tales como dibujos, fichas, actividades interactivas con la PDI (de verdadero-falso, completar huecos, emparejar imágenes...).

## **8.- Intervención docente/ Cómo evalúa el aprendizaje:**

8.1.- Los *métodos y recursos* que empleé fueron ante todo la observación sistemática y también los talleres y las fichas creadas.

8.2.- En cuanto a la *retroalimentación* que experimenté, tengo que anotar que la destreza mostrada por parte de los alumnos a la hora de interactuar con la PDI, me hizo reflexionar acerca de la idoneidad de la duración de algunas actividades que planteé. Me ocurrió algo similar al comprobar la creatividad y originalidad presentada en la realización de los talleres y trabajo en grupo. También pude comprobar la idoneidad del empleo de canciones como herramienta infalible para introducir nuevos conceptos.

8.3.- Las *necesidades de refuerzo* las cubrí con fichas de refuerzo que contenían muchas imágenes y abordaron los contenidos trabajados en cada una de las sesiones.

## **9.- Intervención de los alumnos:**

9.1.- La *actitud de los alumnos* en el inicio de las sesiones fue cada vez de más motivación y expectación

9.2.- Los alumnos asumieron diferentes tipos de *roles* a lo largo de las sesiones de trabajo como ser protagonistas de un cuento y de canciones, ser profesores que exponen su trabajo individual, ser público.

9.3.- Podemos apreciar como participaron en la totalidad de las *actividades de apertura*.



9.4.- En cuanto a su participación en las *actividades de desarrollo*, podemos ver como también contamos con un 100% del alumnado que participó en las mismas.

9.5.- Finalmente, en las *actividades de evaluación* podemos volver a anotar un 100% del alumnado participó en las mismas.

9.6.- Los alumnos experimentaron continuamente actividades de *movilidad* a lo largo de las 10 sesiones de trabajo planificadas.

9.7.- Concluiremos este apartado exponiendo que la *interacción con la PDI* intentó ser lo más frecuente posible. No podemos hacer que continuamente el alumado esté trabajando con ella, pero sí podemos controlar que al menos lo haga con una frecuencia de una vez cada 3 sesiones como ocurrió en el desarrollo de mi U.D.

## **10.- Consideraciones generales y conclusiones:**

Los alumnos disfrutaron todas y cada una de las actividades planteadas. Este nuevo enfoque de la asignatura basado en la jovialidad, la interacción y la experimentación con el medio ha hecho que nos ganemos al alumnado y los resultados que analizaremos a posteriori así lo abalan.

Procedaos pues a analizar los resultados obtenidos en la prueba escrita, así como en el cuestionario de valoración de nuestra intervención docente.

### 3.- Análisis de resultados y organización de datos de los conocimientos adquiridos:

Como podíamos apreciar en la figura 10 que se corresponde con la prueba escrita que pasamos a nuestros alumnos, fueron diez los conceptos sustraídos y cada uno lo consideré como “una pregunta”. A la hora de calificar la prueba planteé tres criterios de calificación: Bien, Bien/Mal grafía y Mal que se corresponden con lo siguiente:

- **Bien:** El término es correcto así como la escritura del mismo
- **Bien/Mal grafía:** El término es correcto pero no la grafía
- **Mal:** El término no es correcto

En el siguiente gráfico podremos visualizar el resultado obtenido tras corregir los resultados obtenidos:

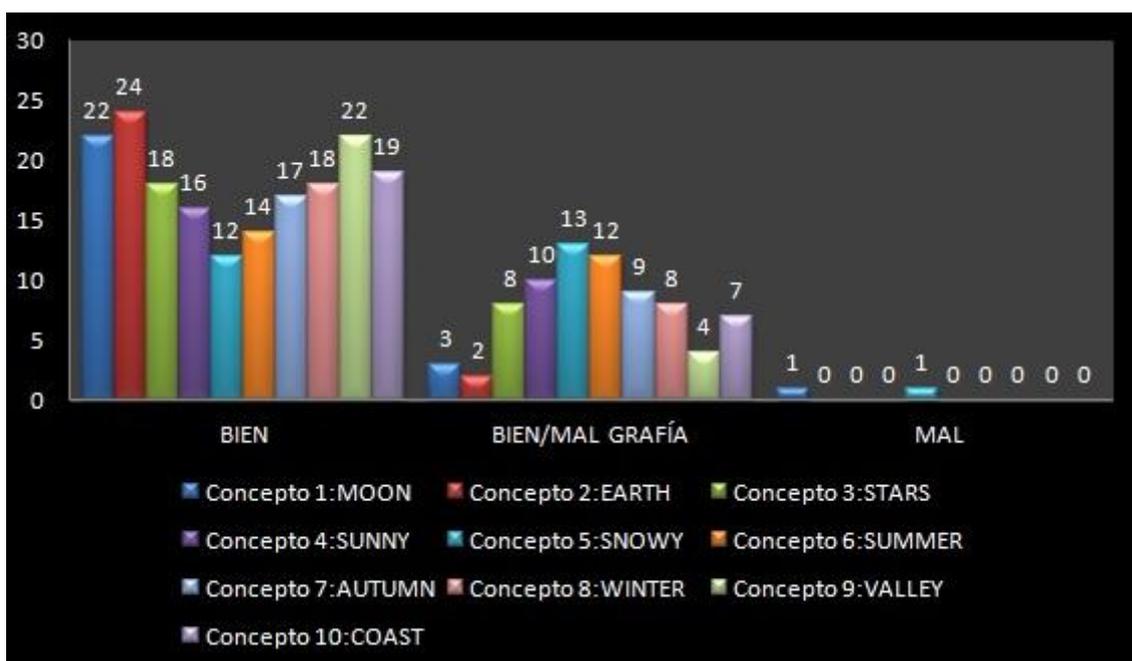


GRÁFICO 1: Elaboración propia

Considerando que el aula estaba compuesta por 26 niños (13 niños y 13 niñas) vamos a realizar un comentario de cada uno de los conceptos planteados:

- Concepto 1: Lo contestaron correctamente 22 alumnos, 3 de ellos escribió mal el concepto y tan solo 1 no contestó bien.



- Concepto 2: Lo contestaron correctamente 24 alumnos y 2 de ellos escribió mal el concepto.
- Concepto 3: Lo contestaron correctamente 18 alumnos y 8 de ellos escribió mal el concepto.
- Concepto 4: Lo contestaron correctamente 16 alumnos y 10 de ellos escribió mal el concepto.
- Concepto 5: Lo contestaron correctamente 12 alumnos, 13 de ellos escribió mal el concepto y tan solo 1 no contestó bien.
- Concepto 6: Lo contestaron correctamente 14 alumnos y 12 de ellos escribió mal el concepto.
- Concepto 7: Lo contestaron correctamente 17 alumnos y 9 de ellos escribió mal el concepto.
- Concepto 8: Lo contestaron correctamente 18 alumnos y 8 de ellos escribió mal el concepto.
- Concepto 9: Lo contestaron correctamente 22 alumnos y 4 de ellos escribió mal el concepto.
- Concepto 10: Lo contestaron correctamente 19 alumnos y 7 de ellos escribió mal el concepto.

Los resultados obtenidos son bastantes gratificantes, ya que hemos de tener presente que la escritura en inglés de términos propios de la materia de conocimiento del medio es especialmente difícil en estas edades debido a que la grafía no está del todo consolidada en la mayoría de los alumnos de 7 años y los conceptos presentados en esta materia en ocasiones no resultan tan significativos como se requiere, además, la finalidad del programa bilingüe no es que los alumnos escriban correctamente desde el comienzo del mismo, la destreza gráfica queda en un segundo plano con respecto a la destreza oral.

Es precisamente la *producción oral* el centro neurálgico del programa bilingüe, estaremos triunfando si conseguimos que el alumno sea capaz de comunicarse y expresar sus sentimientos, ideas y emociones, y más tarde la consolidación de la destreza escrita vendrá ligada a una madurez posterior.

Por todo ello considero que los resultados obtenidos tras la intervención de la PDI aula como soporte en el desarrollo de una Unidad Didáctica digital, son muy positivos.

Las pruebas realizadas por los alumnos se encuentran disponibles en la siguiente dirección: <https://drive.google.com/a/lasclaras.es/?tab=mo#recent>

#### 4.- Análisis de resultados y organización de datos de la opinión de los alumnos:

En cuanto al cuestionario de opinión que pasamos a nuestros alumnos una vez finalizada nuestra intervención, hemos de recordar que desde la pregunta 1 hasta la 8 debían pegar una carita alegre para valorar la afirmación como “muy bien/ siempre”, una carita pasiva para indicar “a veces/regular” y finalmente una carita triste para valorar “no/nunca”. En el siguiente gráfico (2) analizaremos los resultados obtenidos:

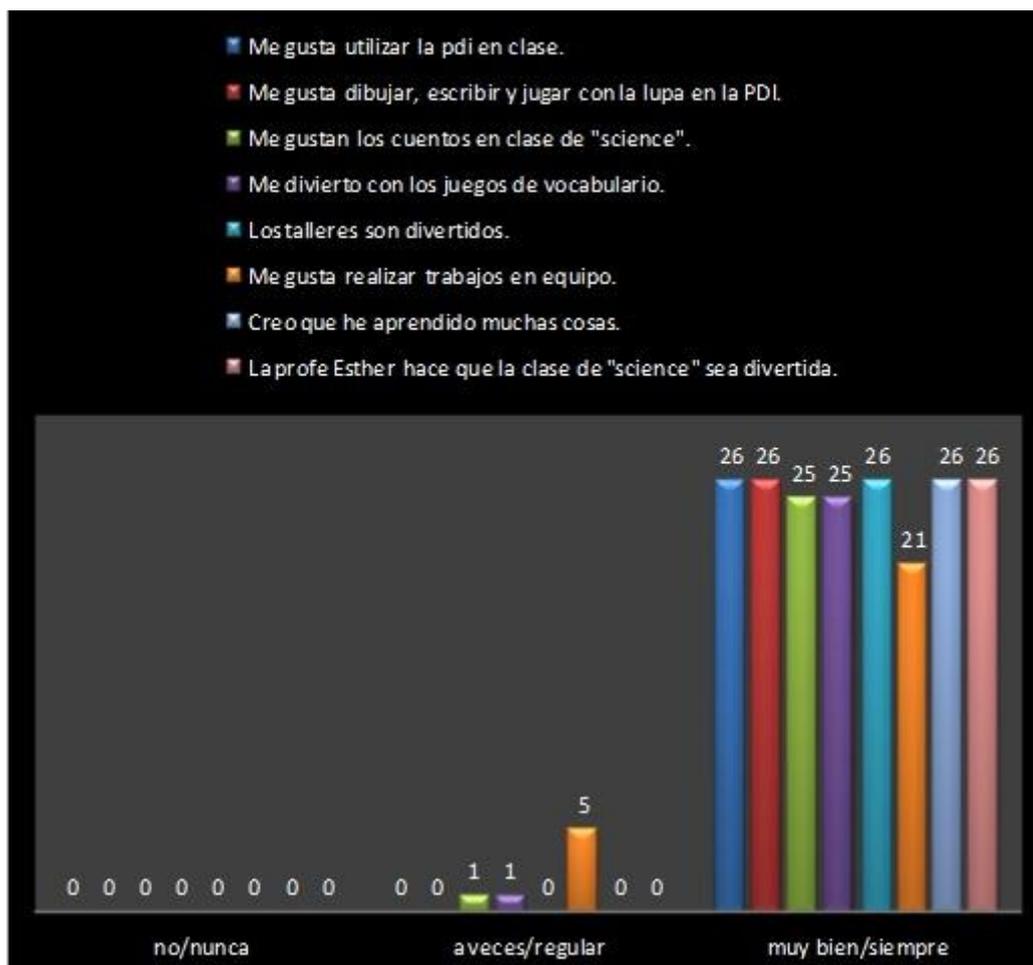


GRÁFICO 2: Elaboración propia

Como podemos visualizar en este diagrama de barras, exceptuando la cuestión del trabajo en equipo que ha sido contestada por 5 alumnos de los 26 totales que “A veces/regular”, y el empleo de los cuentos en science así como las actividades de vocabulario que también han sido calificadas por 1 alumno con “A veces/regular”, el resto de cuestiones planteadas en nuestro cuestionario de valoración han sido valoradas con una cara sonriente (“Muy bien/siempre”):

- Me gusta trabajar con la PDI
- Me gusta dibujar, escribir y jugar con la lupa de la PDI
- Los talleres son muy divertidos
- Creo que he aprendido muchas cosas
- La profe Esther hace que la clase de “Science” sea divertida.

Esto significa que el cuestionario de valoración ha sido muy positivo y gratificante a un tiempo ya que recoge las opiniones de los verdaderos protagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a las respuestas a la cuestión número 9 “Lo que menos me ha gustado ha sido” observamos que las opiniones se han centrado en tres respuestas: “Nada”, “no jugar más con la PDI” y “no hacer más talleres”.

Observemos el siguiente gráfico:

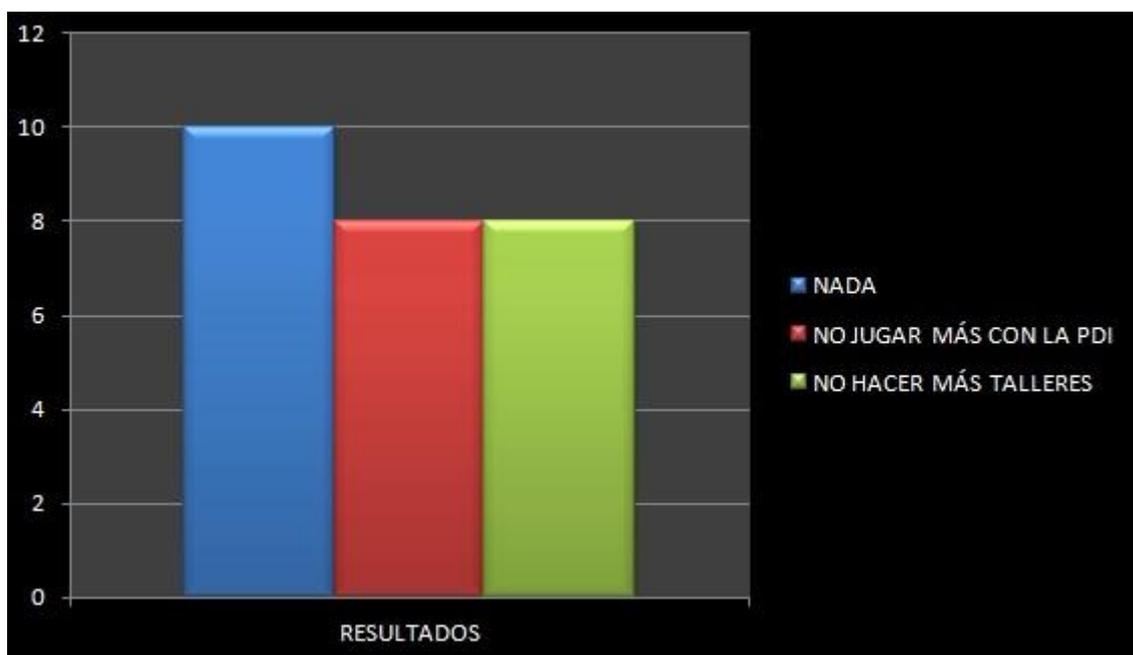


GRÁFICO 3: Elaboración propia

Los resultados del Gráfico 3, nos muestran que 10 alumnos han respondido que “no ha habido nada que no les haya gustado”, 8 alumnos han respondido que “no jugar más con la PDI” y otros 8 alumnos han contestado que “no hacer más talleres”. Dado el carácter constructivo de sus respuestas podemos valorar que en conjunto las actividades que hemos planteado les ha gustado ya que reclaman más interacción con al PDI así como la realización de más talleres.

En cuanto a las respuestas a la cuestión número 10 “Lo que más me ha gustado ha sido” vemos como los alumnos han planteado que lo que más ha sido “Moverse por clase” (6 alumnos), “los juegos” (5 alumnos), “los cuentos” (5 alumnos), “jugar con la PDI” (5 alumnos) y “los talleres” (5 alumnos).

Observemos los resultados en el siguiente gráfico (4):

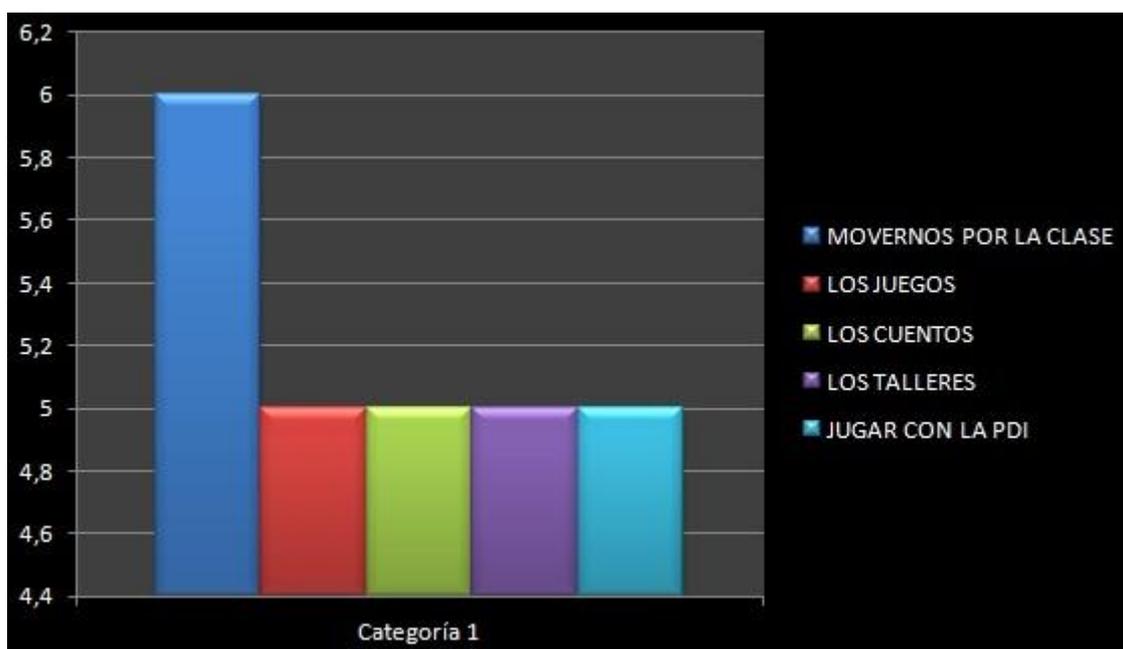


GRÁFICO 4: Elaboración propia

Como podemos valorar, las respuestas a este planteamiento ha sido más variada y han manifestado su preferencia por diferentes actividades planteadas lo cual nos lleva a valorar como muy positivas y acertadas las diferentes actividades planteadas.

Al igual que en el apartado anterior, podemos encontrar las autoevaluaciones de los alumnos en la siguiente dirección web:

<https://drive.google.com/a/lasclaras.es/?tab=mo#recent>

# **CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y**

## **DISCUSIÓN**

En el presente capítulo final de mi TFM pretendo extraer las conclusiones que se derivan tras la finalización de mi propuesta de innovación. Para ello, hemos de analizar si los objetivos previstos han sido satisfechos o no. Comenzaremos analizando el logro de los objetivos específicos para concluir con el objetivo principal.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

Para realizar una secuencia lógica de las fases de realización presentes en mi trabajo, podemos establecer tres momentos diferenciados entre sí:

1. Período de estudio
2. El período de observación
3. El período de intervención en el aula

#### **1.- Período de estudio:**

Tras el desarrollo de esta primera fase de mi trabajo considero que los bloques sometidos a estudio han quedado bien fundamentados.

En cuanto a los programas bilingües hemos trabajado rigurosamente en el origen así como en la necesidad de formación en un segundo idioma con el fin último de lograr una identidad europea que nos identifique como pueblo único y no como una dispersión de países integrantes de un mismo continente. Además, hemos fundamentado postulados de diversos investigadores acerca del vínculo existente entre el cerebro y el proceso de producción de un segundo idioma así como hemos visto las ventajas y desventajas que nos puede ofrecer el trabajo en paralelo de un segundo idioma junto al desarrollo de nuestra lengua madre.

Seguidamente, hemos abordado diferentes metodologías empleadas en el aprendizaje del segundo idioma y hemos fundamentado en qué consiste la metodología AICLE/CLIL demostrando la idoneidad del trabajo de contenidos curriculares no propios de la lengua inglesa que emplean este idioma como



lengua vehicular entre el docente y el alumno durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Una vez delimitado el concepto metodológico, hemos procedido a estudiar los diversos programas bilingües llevados a cabo en el territorio español señalando aquellas características más relevantes en cada uno de ellos.

Posteriormente, nos hemos centrado a fondo en el desarrollo del programa bilingüe llevado a cabo en la Región de Murcia, ya que en ella es donde hemos realizado nuestra propuesta de innovación. También hemos abordado las Competencias Básicas, donde hemos analizado su origen y definición así como hemos analizado cuántas son y cuáles de ellas están implicadas de un modo más directo en la propuesta de innovación que vamos a llevar a cabo.

Finalmente, hemos abordado el mundo de la web 2.0 y lo que implica para la educación actual el empleo de las herramientas que nos facilita poniendo de manifiesto las ventajas del empleo de la PDI en el aula como herramienta motivadora y las posibilidades de manejo que podemos encontrar.

A nivel global, considero que las pretensiones iniciales han quedado cubiertas y hemos realizado una buena síntesis sobre la que quedará sustentado en mi trabajo posterior.

## **2.- Período de intervención en el aula:**

En esta segunda fase de mi trabajo hemos descrito los parámetros evaluables dentro de la práctica docente ordinaria bajo el análisis de los ítems observables que prefijé. Tras este período comprobamos cómo existía una gran carencia de innovación tecnológica en el aula observada así como se requería de un planteamiento más “jovial” de la asignatura donde el alumno interactuara entre iguales y con el medio que le rodeaba, también se requería fomentar más el carácter “científico” que requiere la asignatura donde hemos focalizado nuestro estudio de caso (Conocimiento del medio).

Tengo que destacar la importancia de este período de análisis, ya que, pese a que estuvimos meramente como observadores, estas dos semanas resultaron muy enriquecedoras y supusieron una toma de contacto inicial con la



asignatura en sí y esto nos ha ayudado a conocer aún mejor al grupo y sus reacciones y carencias frente a la asignatura abordada. Esto resultó de gran ayuda a la hora de seleccionar y planificar las actividades que mejor se adaptaban a sus necesidades así como que cubrieran las expectativas de acercamiento a las Tic de una manera definitiva.

### **3.- Período de post- observación:**

Esta tercera y última fase de mi trabajo supuso el paso definitivo que nos llevó a poder valorar si habíamos cubierto el objetivo principal de nuestra propuesta o no.

Por los resultados obtenidos tras mi intervención, considero que hice una buena combinación entre las herramientas disponibles para la PDI y los elementos constitutivos del diseño de mi unidad de aprendizaje basada en las Tic. Para ello consideré las características y necesidades observadas en la fase anterior y diseñé un buen protocolo de trabajo, (adaptado a los requerimientos legales, a las demandas observadas en el aula y grupo y al empleo de la PDI), que sustentó todas las actividades trabajadas en las 10 sesiones de intervención docente.

La idoneidad de la selección y distribución de las actividades queda patente en las tablas de recogida así como su análisis posterior de datos donde podemos apreciar como mejoraron notoriamente los siguientes items analizados en el período de observación: interacción grupal, experimentación individual e interacción con PDI.

Además, quedó reflejada la adquisición de los contenidos trabajados por parte de los alumnos en los resultados obtenidos tras la realización de la prueba escrita, y su valoración de nuestra intervención en el aula así como de las actividades llevadas a cabo fue muy positiva como demostramos en los gráficos (1, 2, 3 y 4) del apartado de análisis de los resultados obtenidos. Así mismo, podemos destacar que los alumnos estuvieron muy motivados a lo largo de las sesiones de trabajo y asumiendo el rol de investigadora que adopté, opino que ello ha conllevado poder desarrollar las siguientes competencias básicas:



1.- **Competencia en comunicación lingüística:** Mediante la interacción entre iguales y participación en actividades planteadas. Además del trabajo íntegro en el desarrollo lingüístico de un idioma extranjero

2.- **Competencia matemática:** mediante el desarrollo de las actividades que plantean secuencias: fases de la planta, número de partes, estaciones...

3.- **Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico:** mediante todas las actividades planteadas dado el carácter de la asignatura que nos abarca.

4.- **Tratamiento de la información y la competencia digital:** Trabajado prácticamente en la totalidad de las actividades propuestas en la U.D diseñada tras la observación mediante el empleo de la PDI como herramienta de trabajo diaria.

5.- La **competencia social y ciudadana:** Mediante la interacción entre iguales y fomento de valores como el respeto y la igualdad en las actividades planteadas, tanto en las individuales como en las que requerían el trabajo en grupo.

6.- **Competencia cultural y artística:** Mediante la actividad “taller” organizada en la 6ª sesión de trabajo de la U.D diseñada tras la observación.

7.- **Competencia para aprender a aprender:** Ha sido desarrollada gracias a la metodología empleada y el planteamiento de las actividades de investigación y reflexión acerca de la realidad cotidiana e interacción con el medio.

8.- **Autonomía e iniciativa personal:** El carácter abierto de varias de las actividades planteadas y la creatividad que de ellas se desprende nos ha ayudado a fomentar esta última competencia básica.

Una vez expuestas todas estas conclusiones, estoy en disposición de poder afirmar que nuestro objetivo principal: *“Evaluar el uso de una U.D planificada según la metodología del programa bilingüe (AICLE/CLIL), para la asignatura de Conocimiento del medio, articulada mediante el programa de autor Exe-learning y presentada a los alumnos de 1º curso del programa Bilingüe mediante la PDI”*,

ha quedado satisfecho.

Como prueba visual de todo lo aquí referido puede ser consultado el material audiovisual creado relativo a los diferentes momentos trabajados en el aula y disponible en las siguientes direcciones web:

**1.- Trabajo del vocabulario:**

<http://photopeach.com/album/ln48pd>



FIGURA 15: Elaboración propia

**2.- Presentación de cuentos y trabajo en equipo:**

<http://photopeach.com/album/bcakvg>



FIGURA 16: Elaboración propia



FIGURA 17: Elaboración propia

### 3.- Trabajando los conceptos mediante la grafía:

<http://photopeach.com/album/by34c9>

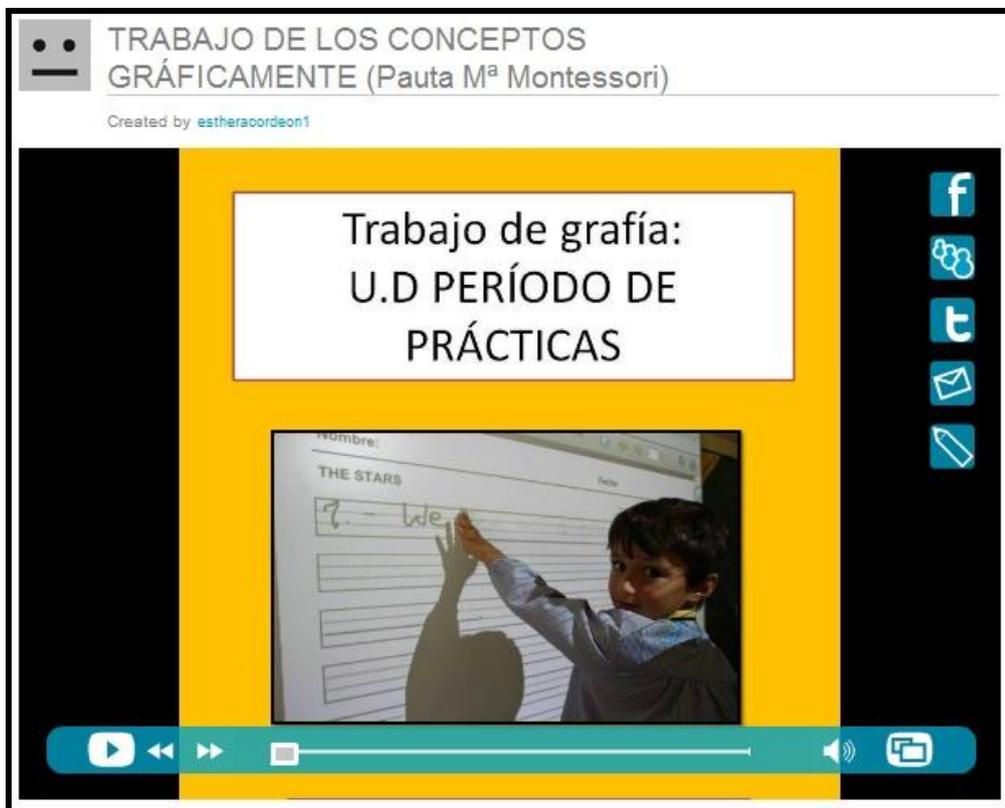


FIGURA 18: Elaboración propia

#### 4.- Interactuación con la PDI:

<http://photopeach.com/album/j7kgy1>



FIGURA 19: Elaboración propia

#### 5.- Actividades de movimiento:

<http://photopeach.com/album/674gbi>



FIGURA 20: Elaboración propia



Tras el desglose y comentario de cada una de las fases de las cuales ha estado compuesta mi intervención así como el visionado de las capturas anteriores, es lícito concluir este capítulo afirmando que no solamente hemos cumplido con el objetivo de nuestro trabajo:

*“Evaluar el uso de una U.D planificada según la metodología del programa bilingüe (AICLE/CLIL), para la asignatura de Conocimiento del medio, articulada mediante el programa de autor Exe-learning y presentada a los alumnos de 1º curso del programa Bilingüe mediante la PDI”,*

Sino que se ha puesto de manifiesto porqué fue la metodología AICLE/CLIL la elegida por la Comisión Europea (2005) para satisfacer las necesidades de este nuevo método de aprender un segundo idioma mediante el empleo de contenidos no propios de la materia.

Por el carácter experimental y novedoso de este método, hay momentos y situaciones en las que el docente puede sentir en ocasiones puntuales la sensación de frustración, de impotencia e ineficacia, esta fue mi sensación en repetidas ocasiones al inicio del programa bilingüe en mi centro educativo y este fue el factor determinante que me impulsó hacia el cambio.

Tras mi intervención, he demostrado con los resultados obtenidos que esto puede cambiar ya que abordando los contenidos de la materia de conocimiento del medio tal cual nos indica la metodología AICLE, de forma jovial, interactiva, con un buen empleo de los recursos a nuestro alcance (tanto personales como TIC), y sobre todo perfectamente estructurada y organizada, podemos luchar por el cambio y el logro de los objetivos fijados por el Consejo de Europa (1995) sin miedo al fracaso y sin dar credibilidad a los problemas que oímos en el día a día que argumentan absurdas cuestiones en contra de un aprendizaje bilingüe.

## **PERSPECTIVAS DE FUTURO:**

La realización de este Trabajo fin de Máster ha supuesto todo un logro tanto a nivel personal como profesional. Significa el colofón a doce años de experiencia docente con alumnos de educación primaria así como a un largo camino de formación continuada en herramientas de la Web 2.0 y la coordinación de varios programa de innovación educativa orientados a refrescar nuestras aulas, actualizarlas a la realidad que muchas veces, por desgracia para nuestros alumnos, nos negamos a ver simplemente por la comodidad que requiere la sistematización de nuestro trabajo.

Ser aceptada en la realización de este máster en sí me ha facilitado las herramientas, contenidos y conocimientos necesarios para poder llevar a cabo en este trabajo la labor investigadora en estos dos focos de interés tan actuales en la educación como lo son el empleo e inclusión de las Tic en el aula, así como la necesidad de la potenciación de una segunda lengua extranjera mediante los programas bilingües cada vez más extendidos en nuestra comunidad.

Como todo estudio de caso que se precie, sabemos que una de las características que posee es su carácter abierto. Tras finalizar con nuestra intervención hemos dado un pequeño paso hacia la mejora de los ejes de estudio abordados, pero ello no significa que ya esté todo determinado ya que hay que seguir investigando en esta línea, implementando este estudio y haciendo que el germen que en este TFM queda patente se convierta en un árbol el día de mañana. Solamente así habremos logrado nuestros objetivos iniciales.

De momento, en este curso lectivo continuaremos con este estudio ampliando la experiencia al segundo curso del presente año lectivo 2013-2014. Recordemos que el programa bilingüe va creciendo poquito a poco con nuestros alumnos, comienza en primero de primaria y año tras año va abarcando un nivel superior. Así mismo, dada la implicación mostrada por parte



de los profesores que componen el programa bilingüe podemos crear un equipo colaborativo de docentes del primer ciclo inmersos en el programa.

Un objetivo inmediato es que nuestra propuesta sea empuesta a nivel regional dándola a conocer en las IV Jornadas Educativas de ExperTIC que tendrán lugar en el mes de octubre (2013) y en las cuales seré ponente de una comunicación que me fue publicada el pasado mes de Mayo (una vez finalizado mi proceso de intervención en el aula). Esto puede dar paso a crear una red oficial de centros investigadores en metodología AICLE.

Con el tiempo, podríamos generar un repositorio o banco de recursos que abordara los tres ciclos de educación primaria y esta experiencia, podría ser compartida y vivenciada en otras comunidades autónomas con planteamientos de programas bilingües similares.

Comencé este trabajo indicando que la línea de trabajo apuntaba hacia el “diseño didáctico en entornos tecnológicos”, y es esta la línea de estudio que me gustaría continuar de cara a la realización de mi Tesis Doctoral.

Para concluir, he de anotar que lo más gratificante ha sido descubrirme capaz de poder intervenir en la mejora de la situación tanto del programa bilingüe como del empleo de las Tic en el aula, mediante nuestra propuesta de innovación la cual ha requerido de muchas horas de estudio y trabajo previo para poder hacerla real y poderla llevar a la práctica. Por todo ello, me gustaría terminar este trabajo del mismo modo que lo comencé: agradeciendo a todas las personas que con su apoyo han hecho que esto haya sido posible.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

### 1.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE CITAS EMPLEADAS

- Arroyable, E. (2001). *Europa como mosaico de identidades: algunas reflexiones*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Beacco, J.C y Byram, M.(2003). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: European Council Editions.
- Beacco, J.C. y Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Beacco, J.C. (2005). *Langues et répertoire de langues: le plurilinguisme comme «manière d'être» en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe
- Beacco, J.C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egly, M., Goullier, F., Panthier, J. (2010a). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Beacco, J. C., Coste, D., van de Ven, P.H., Vollmer, H. (2010b). *Langue et matières scolaires – Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Beeland, W.D. (2002). *Student Engagement, Visual Learning and Technology: Can Interactive Whiteboards Help? Annual Conference of the Association of Information Technology for Teaching Education*, Trinity College, Dublin.
- Bell, J., y Filella, E. R. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa Editorial.



- Bialystok, E y Morris, F. (2010). *Delaying the onset of Alzheimer disease Bilingualism as a form of cognitive reserve*. Canadá: Ed. *Neurology* vol. 75 no. 19 1726-1729
- Bialytok, E. (2011). *El bilingüismo protege contra el Alzheimer*. Álava: Ediciones Araba
- Castellotti, V. y Moore, D. (2010). *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Cavalli, M., Coste, D., Crişan A. & Van de Ven, P. H. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet. Langues dans l'éducation/langues pour l'éducation*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Cohen, L. y Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. Londres: Ediciones Routledge.
- Comisión Europea (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2005). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Recuperado de [http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe_es.pdf)
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación, enseñar y aprender hacia la sociedad cognitiva*. N<sup>o</sup> COM (95)590 Final.



- Consejería de Educación (2012). *Guía informativa para los centros de enseñanza bilingüe*. Recuperado de [http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Guia\\_informativa\\_centros\\_ense%C3%B1anza\\_bilingue\\_.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Guia_informativa_centros_ense%C3%B1anza_bilingue_.pdf)
- Consejería de Educación. *Averroes*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/upload/orientacionese Secundarianolingüísticas.pdf>
- Consejería de Educación (2005). *Plan de fomento del plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza*. Andalucía. Recuperado de <http://cms.ual.es/idc/groups/public/@vic/@vinternacional/documents/documento/jc80302.pdf>
- Consellería d'Educación i Esport. *Plurilingüismo*. Recuperado de [http://www.gva.es/contenidos/publicados/multimedia/pdf\\_plur\\_cast.pdf](http://www.gva.es/contenidos/publicados/multimedia/pdf_plur_cast.pdf)
- Consellería d'Educació. *Decret del tractament integrat de llengües*. Recuperado de <http://www.caib.es/govern/sac/fitxa.do?lang=es&codi=1469319&codu o=204&estua=204>
- Consejería de educación, Cultura y Deporte. *Educastur*. Recuperado de [http://www.educastur.es/index.php?option=com\\_content&task=category&sectionid=35&id=459&Itemid=238](http://www.educastur.es/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=35&id=459&Itemid=238)
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte. *Educantabria*. Recuperado de [http://www.educantabria.es/prog.\\_europeos\\_e\\_internacionales/programas\\_europeos\\_e\\_internacionales/programas-europeos-e-internacionales/-programas-comunitarios-e-internacionales-](http://www.educantabria.es/prog._europeos_e_internacionales/programas_europeos_e_internacionales/programas-europeos-e-internacionales/-programas-comunitarios-e-internacionales-)
- Consejería, Educación, Cultura y Deportes. *Educa.jccm*. Recuperado de [http://www.educa.jccm.es/educajccm/cm/educajccm/tkContent?idContent=35508&locale=es\\_ES&textOnly=falsehttp://www.colegiodelaeducacion.org/PDF/BILINGUE/bilingue.pdf](http://www.educa.jccm.es/educajccm/cm/educajccm/tkContent?idContent=35508&locale=es_ES&textOnly=falsehttp://www.colegiodelaeducacion.org/PDF/BILINGUE/bilingue.pdf)



Consejería de Educación. *Educacyl*. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/es/temas/idiomas-bilinguismo/programas-bilingues-secciones-linguisticas/nuevas-secciones-bilingues-curso-2013-2014>  
<http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/educacyl/images?idMmedia=397872>

Consejería de Educación, Cultura y Turismo. *Educarioja*. Recuperado de <http://www.educarioja.org/educarioja/index.jsp?tab=down&acc=ln&cat=126>

Consejería de Educación y Cultura. *Educarex*. Recuperado de <http://www.educarex.es/web/guest/secciones-bilingues>

Consejería de Educación Formación y Empleo (2009), *Orden de 25 de mayo de 2009*, Murcia: BORM N<sup>o</sup> 127. Recuperado de <http://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=374430>

Consejería de Educación Formación y Empleo (2011), *Orden de 18 de abril de 2011*, Murcia: BORM N<sup>o</sup> 99. Recuperado de <http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/172/2OrdenPrimaria18ABRIL2011.pdf>

Consejería de Educación, Juventud y Deporte. *+Educación*. Recuperado de [http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM\\_Actuaciones\\_FA&cid=1142431446124&language=es&pageid=1167899185200&pagename=PortalEducacion%2FCM\\_Actuaciones\\_FA%2FEDUC\\_Actuaciones](http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Actuaciones_FA&cid=1142431446124&language=es&pageid=1167899185200&pagename=PortalEducacion%2FCM_Actuaciones_FA%2FEDUC_Actuaciones)

Consejería de Educación, Juventud y Deporte (2010). *Los Programas de Enseñanza Bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado*. Madrid: Edupubli

Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad. *Portal de lenguas extranjeras*. Recuperado de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/lenguasextranjerass/>



Consejo de Europa, (2001). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Language Policy Division.

Consejo de Gobierno (2007). *Decreto nº 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. Murcia: BORM 211. Recuperado de <http://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=324650>

Consejo de la Unión Europea (1995). *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*. Nº C 247/1

Consejo de la Unión Europea del Educación, Juventud y Cultura (2008). *Resolución del Consejo relativa a una estrategia europea en favor del multilingüismo*. Nº 16207/08

Consejo de la Unión Europea (2011). *Diario Oficial de la Unión Europea. Conclusiones del Consejo sobre las competencias lingüísticas como motor de la movilidad*. Nº C 372/27

Consejo Europeo de Lisboa, (2000). *Empleo, reforma económica y cohesión social*. Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm)

Consejo Europeo (2010). *Europa 2020*. Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/es/FTU\\_4.1.pdf](http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/es/FTU_4.1.pdf)

Coste, D., Cavalli, M., Crişan A. y Van de Ven, P. H. (2007). *Un document européen de référence pour les langues de l'éducation ?*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.

Coyle, D. (1999). *Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts*. London: Editions Learning Through a Foreign Language



Curtain, H. & Dahlberg, A. (2004). *Languages and Children: Making the Match. New Languages for Young Learners*. New York: Longman.

De la Torre, A. (2006). *Web Educativa 2.0. Edutec*. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 20 / Enero 06. Recuperado de <http://www.uib.es/depart/gte/gte/edutec-e/revelec20/anibal20.htm>

Departamento de Educación\_Navarra. *Navarra.es* . Recuperado de [http://www.navarra.es/home\\_es/Servicios/ficha/4506/Programa-de-Secciones-bilingues-de-ingles-en-institutos-de-Educacion-Secundaria-2012](http://www.navarra.es/home_es/Servicios/ficha/4506/Programa-de-Secciones-bilingues-de-ingles-en-institutos-de-Educacion-Secundaria-2012)

Departamento de Educación, Política lingüística y cultura. *Euskadi.net*. Recuperado de [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig3/es\\_2085/g3\\_c.html](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig3/es_2085/g3_c.html)

Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte. *Educaragon*. Recuperado de [http://www.educastur.es/index.php?option=com\\_content&task=category&sectionid=35&id=459&Itemid=238](http://www.educastur.es/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=35&id=459&Itemid=238)

Ekhami, L. (2002) The power of interactive whiteboards. *School Library Media Activities Monthly*, 18(8), pp. 35-38. Edit. O`Reilly.

Gattegno, C. (1972). *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. New York: Educational Solutions

Generalitat de catalunya. *Gencat.cat*. Recuperado de <http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament>

Genesee F. (2004). *What do we know about bilingual education for majority language students? Handbook of Bilingualism and Multiculturalism*. T.K. Bhatia, Maldem, MA



Gillen, J., Littleton, K., Twiner, A., Staarman, J.K. y Mercer, N. (2007) *Using the interactive whiteboard to resource continuity and support multimodal teaching in a primary science classroom. Journal of Computer Assisted Learning*, 24(4), pp. 348–358.

Ginesta X. y Coll-Planas G. (2012). *La aplicación del método AICLE en los estudios de comunicación de la Universidad de Vic. Cataluña*, Vol,19, 813-821, ISSN: 1134-1629

Glover, D. y Miller, D. (2001). *Running with technology: the pedagogic impact of the large-scale introduction of interactive whiteboards in one secondary school. Technology, Pedagogy and Education*. Volume 17, Issue 1. 10(3), pp. 257-276.

Gurdián, F. A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, C.R: CECC : AECl, pag.75-76.

Hartley, J. (1994). *Case studies in organizational research*. London: Ediciones SAGE Publications.

Hull, R.y Vaid, J. (2007). *J. Language lateralization in bilinguals: A meta-analytic tale of two hemispheres*. Texas: Ediciones Sterling C. Evans Library

Kent, P. (2003). E-Teaching. The Elusive Promise. *15<sup>th</sup> International Conference of the Society for Information Technology and Teacher Education (SITE 2004)*. Recuperado de [http://practicalinteractivity.edublogs.org/files/2008/04/eteaching\\_-\\_the\\_elusive\\_promise.pdf](http://practicalinteractivity.edublogs.org/files/2008/04/eteaching_-_the_elusive_promise.pdf)

Krashen, S. (1983). *El Método natural de la Adquisición del Lenguaje en el aula*.Hayward: CA Alemany Press



- Kuhn, T. (1970). *Logic of discovery or psychology of research*. Cambridge: Ediciones Cambridge University Press.
- Ley Órgánica 2/2006, de 3 de mayo. *Título preliminar. Capítulo I, Principios y fines de la educación. Artículo 2j:Fines*. BOE-A-2006-7899. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899&p=20110312&tn=2>
- López, E. (2009). *Niños bilingües, aprender idiomas desde pequeños*. Recuperado de <http://www.todopapas.com/ninos/educacion/ninos-bilingues-aprender-idiommas-desde-pequenos-419>
- Lozanov G. (1967). *Suggestopedia and Memory*, Acta Med. Psychosomatica, Roma.
- Marqués, P. (2002). *El diseño instructivo de unidades didácticas*. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/ud.htm>.
- Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning: Paperback*. England: Editorial Cambridge University Press.
- Merriam, S.B. (1992). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). Real Decreto 1513/2006, del 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. BOE nº 293. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>
- Miller, D. y Glover, D. (2006). *The interactive Whiteboard as a Force for Pedagogic Change: The Experience of Five Elementary Schools in an England Education Authority*. Recuperado de: <http://www.editlib.org/p/10762>.



- Moreno, F. y Bailly-Bailliére, M. (2002). *Diseño instructivo de la formación on-line*. Barcelona: Ariel Educación.
- Ohlendorf. E (1998). *La identidad europea como objeto de estudio y enseñanza*. In: EDUVINET European Identity.
- Ojemann, G.A. & Whitaker, H.A. (1978) *The bilingual brain*. Arch Neurol,35:409-412.
- Orden de 29 de abril de 1996. *Disposiciones generales. Sección I*. BOE-A-1996-10208. Recuperado de [http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1996-10208](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1996-10208)
- O'Reilly, T. (2004). *What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. *Communications & Strategies*, No. 1, p. 17, First Quarter 2007.
- Parlamento Europeo (2006). *Resolución legislativa del Parlamento Europeo relativo a la propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004\\_2009/documents/pr/609/609848/609848es.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/pr/609/609848/609848es.pdf)
- Petitto, L. (2008). *Understanding Cognitive Neuroscience*. Recuperado de <http://petitto.gallaudet.edu/~petitto/index/>
- Price, C.J. y Green, D.W. (1999). *A functional imaging study of translation and language switching*. Brain, 122: 2221-35
- Real Decreto 942/1986, de 9 de mayo. *Disposiciones generales. Sección I*. BOE-A-1986-11786. Recuperado de [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1986-11786](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1986-11786)
- Rodgers, T y Richards, J. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.



Sakai, K.L. y Miura, (2004). *Correlated functional changes of the prefrontal cortex in twins induced by classroom education of second language*. *Cereb Cortex*. Tokyo, 14:1233-1239.

Special Eurobarometer, (386). *Europeans and their Languages*. Recuperado de [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_anx\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_anx_en.pdf)

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Editorial Morata.

Starkey, H. (2002), *Citoyenneté démocratique, langues, diversité et droits de l'homme*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

Vollmer, H. (2006a). *Vers un instrument européen commun pour la/les langue(s) de scolarisation. Langues dans l'éducation/langues pour l'éducation*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.

Vollmer, H. (2006b). *Langues d'enseignement des disciplines scolaires. Langues dans l'éducation/langues pour l'éducation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.

## 2.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE LAS FIGURAS Y TABLAS EMPLEADAS DE OTROS AUTORES:

Figura 3: European Comision (2012). *Europeans and their Languages*. Recuperado de [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf)

Figura 4: European Comision (2012). *Europeans and their Languages*. Recuperado de [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf)

Figura 5. BBC Salud, (Jueves, 29- 03-2012). *Ser bilingüe protege al cerebro de la demencia*. Recuperado de [http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2012/03/120329\\_bilinguismo\\_protege\\_demencia\\_men.shtml](http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2012/03/120329_bilinguismo_protege_demencia_men.shtml)

Figura 8: Elaboración propia. Basada en Coyle, 2006 *Developing CLIL: Towards a Theory of Practice in Monograph*. Barcelona pp 29

Figura 9: Educarm, *Programas Bilingües* <http://www.educarm.es/>

Tabla 8: Reeves, T. C. (2000). *Enhancing the Worth of Instructional Technology Research through "Design Experiments" and Other Development Research Strategies. International Perspectives on Instructional Technology Research for the 21st Century Symposium*. New Orleans, LA, USA. Recuperado de: <http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es.pape.gte/files/Una%20propuesta%20para%20el%20fortalecimiento%20de%20la%20investigacion%20en%20nuestro%20campo%20Panel%20Internacional%20de.pdf>

# ANEXOS:

## 1.- ANEXOS FORMATO DIGITAL

A continuación he realizado un listado con las direcciones donde se encuentran alojadas todas las herramientas empleadas para poder llevar a cabo mi propuesta de innovación así como varias presentaciones audiovisuales de momentos concretos del trabajo en el aula:

### 1.- Tabla preparada para la recogida de información (período de observación):

<https://docs.google.com/file/d/0B7y53QeY1sb9WkNjaVdhVXI2UDg/edit?usp=sharing>

### 2.- Tablas completadas por semanas (período de observación):

- Primera semana:

<https://docs.google.com/file/d/0B7y53QeY1sb9SXXVneUJUeJWNIU/edit?usp=sharing>

- Segunda semana:

<https://docs.google.com/file/d/0B7y53QeY1sb9QXB2Z18yMXk1NG8/edit?usp=sharing>

(Adjuntadas a continuación)

### 3.- Tablas completadas por semanas (período de intervención):

- Primera semana:

<https://docs.google.com/file/d/0B7y53QeY1sb9S2pHaWJtQjI4QVv/edit?usp=sharing>

- Segunda semana:

<https://docs.google.com/file/d/0B7y53QeY1sb9bXRhTkdKbkJaNGc/edit?usp=sharing>

(Aajuntadas a continuación)

**4.A.-** La plantilla de la **prueba escrita** que valora la adquisición de los contenidos del período de prácticas se puede consultar en la siguiente dirección:



<https://docs.google.com/file/d/0B7y53QeY1sb9XzZyUktTekVKSEE/edit?usp=sharing>

**4.B.-** El proceso de completar la **prueba escrita por parte del alumnado** se puede consultar en la siguiente dirección:

<http://photopeach.com/album/hhthp1>

**4.C.-** Los **cuestionarios** completados están disponibles en la siguiente dirección:

<https://docs.google.com/file/d/0B7y53QeY1sb9MllmRUxJYUNiSTA/edit?usp=sharing>

**5.A-** La plantilla del **cuestionario de satisfacción** se puede consultar en la siguiente dirección:

<https://docs.google.com/file/d/0B7y53QeY1sb9aVB6SVJfOXR4NDA/edit?usp=sharing>

**5.B.-** El proceso de completar los **cuestionario de satisfacción por parte del alumnado** se puede consultar en la siguiente dirección:

<http://photopeach.com/album/vu3lb5>

**5.C.-** Los **cuestionario de satisfacción** completadas por cada uno de los alumnos están disponibles en la siguiente dirección:

<https://docs.google.com/file/d/0B7y53QeY1sb9YTZXM3NjZjJEaWs/edit?usp=sharing>

**6.- Presentaciones de los alumnos trabajando en clase:**

**6.1.- Trabajando el vocabulario:**

<http://photopeach.com/album/ln48pd>

**6.2.- Presentación de cuentos y trabajo en equipo:**

<http://photopeach.com/album/bcakvg>



**6.3.- Trabajando los conceptos mediante la grafía:**

<http://photopeach.com/album/by34c9>

**6.4.- Interactuamos con la PDI:**

<http://photopeach.com/album/i7kgy1>

**6.5.- Actividades de movimiento:**

<http://photopeach.com/album/674gbj>

## **2.- ANEXOS FORMATO PAPEL**

**PRIMERA SEMANA DE OBSERVACIÓN:**

	<b>SESIÓN:</b>	<b>LUNES(DÍA 11)</b>	<b>MARTES(DÍA12)</b>	<b>MIÉRC.(DÍA13)</b>	<b>JUEVES(DIA14)</b>	<b>VIERNES(DÍA15)</b>
<b>CONTEXTO</b>	<b>Descripción espacial del grupo</b>	Situación en U con 2 equipos interiores	Situación en U con 2 equipos interiores	Idem	Idem	Idem
	<b>Formas de interacción en el grupo</b>	Interactúan los 2 equipos (por la disposición espacial), y trabajan autónomamente el resto	Interactúan los 2 equipos (por la disposición espacial), y trabajan autónomamente el resto	Idem	Idem	Idem
<b>CONTENIDOS</b>	<b>Contenido/os de la sesión</b>	“En el jardín”	“Necesidades de las plantas”	“Partes de las plantas”	“Etapas de crecimiento de las plantas”	“Las plantas a mi alrededor”
	<b>Valoración de la idoneidad de 0 a5:</b>	4	5	5	5	5
<b>OBJETIVOS</b>	<b>Objetivo/os de la sesión</b>	Identificar las plantas y sus necesidades	Entender la importancia de la luz, aire y agua	Distinguir las partes de las plantas	Observar las etapas básicas de su crecimiento	Observar las plantas del entorno
	<b>Clasificación</b>	-Desarrollo de vocabulario y adquisición de conceptos	-Desarrollo de vocabulario/ conceptos -Dllo. motriz (mímica)	-Desarrollo de vocabulario/ conceptos -Dllo. motriz (Art)	-Desarrollo de vocabulario/ conceptos	-Desarrollo de vocabulario/ conceptos
	<b>Observaciones</b>	Falta ludicidad y desarrollo motriz	Falta desarrollo procedimental	Falta desarrollo procedimental	Falta desarrollo procedimental	Falta ludicidad, desarrollo motriz e interacción
<b>INICIO DE LA SESIÓN</b>		Introduce qué es una planta (Flashcards)	Repasa el vocabulario de la sesión anterior	Vuelven a cantar la canción “La pequeña semilla”	Vuelven a escuchar la historia de “Max la semilla”	Comprueban el progreso de las semillas
<b>INTERVENCIÓN DOCENTE: <u>Actitud y estrategias de E-A:</u></b>	<b>Actitud ante el grupo</b>	Activa e ilusionada por iniciar una nueva U.D	Contenta por el tema de la sesión	“Comprometida” en la entonación de melodía	Motivadora ante el nuevo tema	Comprometida por el empleo de la PDI
	<b>Organización del trabajo</b>	Planea las intervenciones de sesión en sesión	Idem	Idem	Idem	Idem



		así como el material necesario. Explica a la auxiliar qué deberá explicar en la sesión próxima.				
	<b>Estrategias de E-A</b>	-Empleo de Auxiliar para introducción de la sesión y trabajo de contenidos. -Tiene preparadas las fichas de trabajo	Idem	Idem	Idem	Idem
	<b>Comunicación con alumnos</b>	-Muy gestual pero poco verbal	Idem	Idem	Idem	Idem
	<b>Globalización</b>	No trabajada en esta sesión	Pide a compañera de música que trabaje la melodía en su sesión.	Pide a la compañera de plástica que realice la ficha de refuerzo	Pide a la compañera de matemáticas que cuando hagan sumas emplee semillas	Pide a la compañera de Lengua que haga un dictado relacionado con las plantas del jardín
	<b>Desarrollo de habilidades</b>	-Congitivas-lingüísticas	-Congitivas-lingüísticas -Expresivas	-Congitivas-lingüísticas -Motrices (Ficha ref.)	-Congitivas-lingüísticas -Expresivas	-Congitivas-lingüísticas -Expresivas
<b>INTERVENCIÓN DOCENTE: Recursos empleados en su trabajo:</b>	<b>Instrumentos de apoyo</b>	-Auxiliar -Póster del método	-Auxiliar - Reproductor CD	-Auxiliar -Experimento con plantas en vasos	-Auxiliar	-Auxiliar -Patio primaria -Póster
	<b>Software trabajado</b>	Ninguno	Ninguno (Problemas con PDI: reproducción canción)	Ninguno (Problemas con PDI: reproducción historia de Max)	Ninguno	Ninguno (Problemas con PDI: reproducción de "las plantas a nuestro alrededor", el audio no funcionaba)
	<b>Herramientas de Internet</b>	Ninguna	Ninguna	Ninguno	Ninguno	Ninguno

	<b>Frecuencia empleo de TIC</b>	Ninguna	Ninguna	Ninguno	Ninguno	Ninguno
	<b>Cualidades de la auxiliar de conversación?</b>	-Es muy expresiva y extrovertida	-Es muy expresiva y extrovertida -Motivadora en canción	-Es muy expresiva y extrovertida en la historia de Max -Motivadora en la exposición del experimento.	-Es motivante e intenta captar la atención de todos en todo momento por difícil que sea la situación...	Es muy motivadora en la “excursión del patio”, expresiva y extrovertida
<b>INTERVENCIÓN DOCENTE: Tipo de actividades que emplea:</b>	<b>De apertura:</b>	Identificar lo que son las plantas	Cantar la canción “La pequeña semilla”	Escuchar la historia de “Max la semilla”	Repiten la canción de “La pequeña semilla”	Excursión por el patio de Primaria
	<b>De desarrollo:</b>	1.- Escuchar a la auxiliar y aprender a pronunciar “plant” 2.-Escuchar un pequeño diálogo 3.- Señalar lo que las plantas necesitan	1.- Leer unas palabras y unirlas al dibujo correcto 2.- Completar una tabla con las necesidades de las plantas	1.-Observar las plantas del experimento de la auxiliar 2.- Dibujarlas y etiquetarlas 3.- Observar la partes de las plantas	1.- Hacen un dibujo en una ficha en la que se indica: 1.1.-la planta es semilla 1.2.-la planta comienza a crecer 1.3.-La planta tiene tallo	1.- Observar el crecimiento de las plantas del experimento de la auxiliar del pasado martes. 2.- Escucha de la presentación “las plantas a nuestro alrededor”
	<b>De afianzamiento:</b>	4.- Leer palabras y marcar las correctas	3.- Adivinar y hacer supuestos de lo que pasaría con las plantas 4.- La Auxiliar hace experimento de plantas sin luz, sin agua, sin aire...	4.- Hacer un dibujo de las partes comunes de las plantas	2.- Colorean la ficha anterior.	3.- Completan una ficha con la información de la presentación anterior
	<b>De evaluación:</b>	Hacer un dibujo con lo aprendido	Hacer un dibujo de cada uno de los supuestos planteados	Poner el nombre de cada una de las partes de las plantas del dibujo anterior.	Escuchan a la auxiliar y deben indicar 1, 2 o 3 en la ficha 1 de desarrollo según lo que acaba de dictar.	Hacer un dibujo con lo aprendido



<b>INTERVENCIÓN DOCENTE: Cómo evalúa el aprendizaje:</b>	<b>Métodos/recursos</b>	-Libro de texto -Auxiliar de conversación -Flashcards -Wordcards	-Libro de texto -Auxiliar de conversación -Flashcards -Wordcards -Radio cassette	-Libro de texto -Auxiliar conversación -Flashcards -Wordcards	-Libro de texto -Auxiliar de conversación -Flashcards -Wordcards	-Libro de texto -Auxiliar de conversación -Póster -Flashcards -Wordcards
	<b>Retroalimentación</b>	(Aprendizaje en paralelo de la correcta pronunciación)	Idem	Idem	Idem	Idem
	<b>Necesidades de refuerzo</b>	Ficha de discriminar qué son plantas	Ficha de unir dibujos con término correcto	Hacer una planta pegando papeles de colores en función de la parte trabajada	Ficha para hacer una flor	Dibujar plantas del entorno
<b>INTERVENCIÓN DE LOS ALUMOS:</b>	<b>Actitud de los alumnos:</b>	-Motivados por el tema	-Motivados en canción y un poquito dispersos en la explicación	-Motivados en la Historia narrada por la auxiliar. Algunos perdidos a la hora de etiquetar correctamente las partes de las plantas.	- Contentos por la narración de la historia de la semilla Max, pero un poco aburridos con la repetición de la canción.	-Excitados por la idea de salir al patio a investigar. (Tristes por la brevedad de la excursión y vuelta a clase)
	<b>Roles?</b>	No son sometidos a roles	Idem	Idem	Idem	Idem
	<b>Participación en act. de apertura?</b>	100%	100%	100%	100%	100%
	<b>Intervención en act. de desarrollo?</b>	100%	+90% (algunos se han perdido)	100%	100%	100%
	<b>Actitud en act. de evaluación?</b>	Positiva aunque poco creativa en algunos casos	Desconcertante ante tener que plasmar los 3 supuestos planteados	Algunos no se sentían seguros en el etiquetado.	Positiva, y los resultados han sido buenos ya que han prestado atención gracias a la motivación de la	En general ha salido muy bien, estaban muy motivados por la excursión y haber "roto con la rutina".



					narración de la Auxiliar.	
	<b>Frecuencia de desplazamiento en el aula</b>	Ninguna (han permanecido sentados en toda la sesión)	Ninguna	Se han levantado para observar de cerca el experimento de la auxiliar	Ninguna	Se han desplazado al patio a observar las plantas.
	<b>Frecuencia de interacción con la PDI</b>	Ninguna (no ha sido empleada)	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna
<b>CONSIDERACIONES GENERALES Y CONCLUSIONES</b>		<p>En falta (+ludicidad):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Empleo de PDI (recursos interactivos)</li> <li>-Movilidad en el aula</li> </ul> <p>La intervención docente de la tutora es muy escasa</p> <p><b>-OK:</b> Auxiliar y motivación</p>	<p>Falta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Experimentación por parte de cada alumno.</li> <li>-Empleo de PDI (recursos interactivos)</li> <li>-Movilidad en el aula en la dramatización de la canción.</li> <li>- Trabajo en equipo (ej: creación de murales por equipos)</li> </ul> <p><b>-OK:</b> Canción empleada Auxiliar y motivación transmitida en cada momento.</p>	<p>Falta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Empleo de PDI (recursos interactivos)</li> </ul> <p>+ Movilidad en el aula</p> <p>+Interacción entre iguales</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Una ficha de trabajo grafomotriz que de seguridad al alumno.</li> </ul> <p><b>-OK:</b> Historia narrada por la Auxiliar y motivación transmitida en cada momento.</p>	<p>Falta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Empleo de PDI (recursos interactivos)</li> <li>-Actividades más creativas, menos lineales...</li> </ul> <p>+ Movilidad en el aula</p> <p>+Interacción entre iguales</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La intervención docente de la tutora es muy escasa</li> <li>- La canción comienza a ser pesada</li> </ul> <p><b>-OK:</b> Historia repetida por la Auxiliar y motivación transmitida.</p>	<p>Falta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Empleo de PDI (recursos interactivos)</li> </ul> <p>+ Movilidad en el aula</p> <p>+Interacción entre iguales (trabajo en equipo)</p> <p>+Ejercicios donde expongan sus conocimiento y se expresen con los nuevos contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La evaluación mediante otro dibujo es muy subjetiva y poco precisa</li> </ul> <p><b>-OK:</b> Auxiliar y motivación</p>

**SEGUNDA SEMANA DE OBSERVACIÓN:**

	<b>SESIÓN:</b>	<b>LUNES (DÍA 18)</b>	<b>MIÉRCOL. (DÍA 20)</b>	<b>JUEVES (DÍA 21)</b>	<b>VIERNES (DÍA 22)</b>
<b>CONTEXTO</b>	<b>Descripción espacial del grupo</b>	Situación en U con 2 equipos interiores	Idem	Idem	Idem
	<b>Formas de interacción en el grupo</b>	Se levantan todos para la actividad de apertura. Luego interactúan los 2 equipos (por la disposición espacial), y trabajan autónomamente el resto	Interactúan los 2 equipos (por la disposición espacial), y trabajan autónomamente el resto	Idem	Idem
<b>CONTENIDOS</b>	<b>Contenido/os de la sesión</b>	“Investigamos las plantas”	“Comemos diferentes partes de las plantas”	“El ciclo vital de las plantas”	“Repasamos el tema”
	<b>Valoración de la idoneidad de 0 a 5:</b>	5	3 (resulta un poco confuso, ¿patata=raíz?)	5	5
<b>OBJETIVOS</b>	<b>Objetivo/os de la sesión</b>	Observar como toman las plantas el agua	Identificar las partes comestibles de las plantas	Comprender los ciclos básicos de las plantas	Repasar los contenidos abordados
	<b>Clasificación</b>	Desarrollo de vocabulario y adquisición de conceptos	Desarrollo de vocabulario y adquisición de conceptos	Desarrollo de vocabulario y adquisición de conceptos	(Repaso conceptual)
	<b>Observaciones</b>	Falta ludicidad y desarrollo motriz (experimentación propia)	Falta ludicidad y desarrollo motriz (procedimental)	Falta ludicidad y desarrollo motriz (procedimental)	Falta valoración procedimental así como actitudinal
<b>INICIO DE LA SESIÓN</b>		Vuelven a cantar: “La pequeña semilla”	Vuelven a cantar: “La pequeña semilla”	Dibujar una planta en la pizarra repasando sus partes mientras se solucionan los problemas con la PDI	Vuelven a cantar: “La pequeña semilla”
<b>INTERVENCIÓN DOCENTE: <u>Actitud y estrategias de E-A:</u></b>	<b>Actitud ante el grupo</b>	Motivadora por la investigación de la sesión	Participativa y muy colaboradora en trabajo de collage	Comprometida ante los problemas iniciales con la PDI	Contenta por el cierre de la unidad e interactúa con el grupo para evaluación
	<b>Organización del trabajo</b>	Planea las intervenciones de sesión en sesión así como el material	Idem	Idem	Idem



		necesario.			
	<b>Estrategias de E-A</b>	-Empleo de Auxiliar para introducción de la sesión y trabajo de contenidos. -Tiene preparadas las fichas de trabajo	Idem	Idem	Idem
	<b>Comunicación con alumnos</b>	-Muy gestual pero poco verbal	-Muy gestual pero poco verbal	-Muy gestual pero poco verbal	Idem
	<b>Globalización</b>	-Pide a la profesora de plástica que hagan un mural entre todos	-Esta sesión no está globalizada	-Esta sesión no está globalizada	-Esta sesión no está globalizada
	<b>Desarrollo de habilidades</b>	-Congitivas-lingüísticas	-Congitivas-lingüísticas	-Congitivas-lingüísticas	-Congitivas-lingüísticas
<b>INTERVENCIÓN DOCENTE: Recursos empleados en su trabajo:</b>	<b>Instrumentos de apoyo</b>	-Auxiliar -PDI	-Auxiliar -Póster del método y flashcards	-Auxiliar -PDI	-Auxiliar -Fichas de toma de resultados
	<b>Software trabajado</b>	PDI (PPT)	Ninguno	PDI (PPT)	Ninguno
	<b>Herramientas de Internet</b>	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna
	<b>Frecuencia empleo de TIC</b>	15% de la sesión	Ninguno	15% de la sesión	Ninguno
	<b>Cualidades de la auxiliar de conversación?</b>	-Es muy expresiva y extrovertida	-Es muy expresiva y extrovertida	-Es muy expresiva y extrovertida, canaliza muy bien los problemas de la PDI y controla al grupo mientras la tutora los resuelve realizando repases	-Es muy expresiva y extrovertida
<b>INTERVENCIÓN DOCENTE: Tipo de actividades que emplea:</b>	<b>De apertura:</b>	1.-Revisar el experimento de la auxiliar y comprobar el estado de las semillas. (Rodean los alumnos a la auxiliar)	1.-Comprobar el progreso de la semilla (lo muestra la auxiliar sin que se levanten los alumnos)	1.-Comprobar el progreso de la semilla (lo muestra la auxiliar sin que se levanten los alumnos)	1.-Última comprobación del progreso de la semilla
	<b>De desarrollo:</b>	2.- Dibujar el estado del experimento	2.- Ver las flashcards de las plantas que comemos	2.- Ver la presentación de nuevos contenidos en la	2.- Ficha final de valoración del experimento iniciado



		3.- Experimento por parte de la auxiliar: ¿Cómo toman agua las plantas?	3.- Atender a la explicación de las diferencias entre frutas y verduras	PDI 3.- Leen un texto	por la auxiliar. 3.- Realizar dos fichas de evaluación del libro del alumno que valorarán los contenidos trabajados en las sesiones anteriores.
	<b>De afianzamiento:</b>	4.- Hacer un dibujo de lo observado en el experimento	4.- Seleccionar las partes de una planta comestibles (Collage) 5.- Clasificar qué plantas son frutas y cuáles son verduras en una ficha (Collage)	4.- Ordenan el ciclo de una planta numerando cada uno de ellos en orden a la presentación PPT. Lo colorean después 5.- Unen con flechas dibujos con texto correspondiente	(Leer y unir, colorear discriminativamente según los códigos establecidos, completar palabras clave...)
	<b>De evaluación:</b>	Ver unas diapositivas en la PDI y hacer un dibujo de los supuestos planteados por la auxiliar	Rodear aquellas partes de las plantas que comemos y colorear las frutas de rojo y verduras de verde (Ficha de trabajo)	Realizan un dibujo para cada texto que corresponde a los diferentes ciclos	Además de las actividades anteriores los alumnos deben completar una Autoevaluación de su libro de texto.
<b>INTERVENCIÓN DOCENTE: <u>Cómo evalúa el aprendizaje:</u></b>	<b>Métodos/recursos:</b>	-Libro de texto -Auxiliar de conversación -PDI	-Libro de texto -Auxiliar de conversación	-Libro de texto -Auxiliar de conversación -PDI	-Libro de texto -Auxiliar de conversación
	<b>Retroalimentación:</b>	(Aprendizaje en paralelo de la correcta pronunciación)	(Aprendizaje en paralelo de la correcta pronunciación)	(Aprendizaje en paralelo de la correcta pronunciación)	(Aprendizaje en paralelo de la correcta pronunciación)
	<b>Necesidades de refuerzo:</b>	Ficha: puzzle recortable donde se ordena una planta que está siendo regada	Ficha: de unir con flechas productos con ¿verdura o fruta?	Ficha: Colorear una serie de dibujos de un color determinado en función del ciclo en el que se encuentre	(No hay material creado para esta sesión)
<b>INTERVENCIÓN DE LOS ALUMOS:</b>	<b>Actitud de los alumnos:</b>	Expectantes por el empleo de la PDI	-Aburridos ante la actividad de inicio: la canción está perdiendo atracción -Expectantes nuevamente ante la presentación de	Expectantes nuevamente por el empleo de la PDI	Extasiados ante tantas fichas de evaluación de contenidos



			los nuevos contenidos		
<b>Roles?</b>	No son sometidos a roles	Idem	Idem	Idem	Idem
<b>Participación en act. de apertura?</b>	100% (expectantes ante cómo estarán las semillas tras 2 días sin verlas)	-Comienzan a haber niños indiferentes ante el seguimiento del experimento	Hay niños indiferentes ante el seguimiento del experimento pero se muestran 100% expectantes por el empleo de la PDI nuevamente	Considerando el planteamiento que ha realizado la auxiliar han estado atentos ante la idea de ser un “examen”	
<b>Intervención en act. de desarrollo?</b>	100% expectantes por el nuevo experimento “Cómo toman el agua las plantas”	Expectantes antes las nuevas exposiciones de flashcards	Expectantes pese a no interactuar con la PDI	100% entienden que deben de hacerlo lo mejor posible	
<b>Actitud en act. de evaluación?</b>	Contentos porque la PDI se encienda	No manifiestan mucho entusiasmo, están en su línea habitual de trabajo	No manifiestan mucho entusiasmo, están en su línea habitual de trabajo	100%, resulta un juego poder “autoevaluarse”	
<b>Frecuencia de desplazamiento en el aula</b>	Ninguna (han permanecido sentados en toda la sesión incluso en ambas observaciones)	Ninguna	Ninguna	Ninguna	
<b>Frecuencia de interacción con la PDI</b>	Ninguna (simplemente han visualizado desde el sitio las diapositivas)	Ninguna	Ninguna	Ninguna	
<b>CONSIDERACIONES GENERALES Y CONCLUSIONES</b>	<p>Falta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Experimentación por parte de cada alumno/Investigar su propio experimento</li> <li>-Empleo de PDI (recursos interactivos)</li> <li>+ Movilidad en el aula</li> <li>+Interacción entre iguales (trabajo en equipo)</li> <li>+Ejercicios donde expresen con los nuevos contenidos</li> <li>-Manipulación de productos reales</li> <li>-La canción a perdido efectividad entre los</li> </ul>	<p>Falta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Empleo de PDI (recursos interactivos)</li> <li>+ Movilidad en el aula</li> <li>+Interacción entre iguales (trabajo en equipo)</li> <li>+Ejercicios donde se expresen con los nuevos contenidos</li> <li>-Manipulación de productos reales</li> <li>-La canción a perdido efectividad entre los</li> </ul>	<p>Falta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Interacción del alumnado con PDI (recursos interactivos, corrección de las actividades o fichas trabajadas por los alumnos...)</li> <li>+ Movilidad en el aula, sobre todo para volver a captar a los alumnos que están aburridos de comenzar visualizando el estado de las plantas sin</li> </ul>	<p>Falta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Interacción del alumnado con la PDI empleando diferentes recursos como elemento de toma de notas acerca del conocimiento adquirido por cada uno de ellos.</li> <li>- Empleo de otros ejercicios de evaluación donde esté incluida la movilidad tipo: hacer círculos concretos en el que deban desplazarse</li> </ul>	



	<p>expresen con los nuevos contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La evaluación mediante otro dibujo es muy subjetiva y poco precisa</li> <li>-La canción comienza a aburrir a los alumnos</li> <li><b>-OK:</b> Auxiliar y motivación</li> </ul>	<p>alumnos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>-OK:</b> Auxiliar y motivación</li> <li>- Actividad de collage ha resultado diferente y motivadora (Act.4 y 5)</li> </ul>	<p>participar en ello.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>+Interacción entre iguales (trabajo en equipo)</li> <li>+Ejercicios donde expongan sus conocimiento y se expresen con los nuevos contenidos</li> <li><b>-OK:</b> Auxiliar, motivación y control de la situación inicial (problemas con PDI)</li> </ul>	<p>según el ciclo de crecimiento de las planta y escenificar físicamente dicho estado...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>+Ejercicios donde expongan sus conocimiento orales y lo hagan con naturalidad, sin vergüenza mi miedo.</li> <li><b>-OK:</b> Auxiliar, motivación</li> </ul>
--	--	--	--	---

TABLA 17: Elaboración propia



**PRIMERA SEMANA DE TRABAJO CON MI U.D:**

	SESIÓN:	LUNES (DÍA 8)	MARTES (DÍA9)	MIÉRCOL. (DÍA10)	JUEVES (DIA 11)	VIERNES (DÍA12)
<b>CONTEXTO</b>	<b>Descripción espacial del grupo</b>	Situación en U con 2 equipos interiores	Situación en U con 2 equipos interiores	Situación en U con 2 equipos interiores	Situación en U con 2 equipos interiores	Situación en U con 2 equipos interiores <sup>3</sup>
	<b>Formas de interacción en el grupo</b>	-Desde el sitio: trabajo de vocabulario -En asamblea: visionado del capítulo -Desde el sitio: juegos planteados -“Actores seleccionados” , frente PDI -Individual frente al grupo como la profesora: presentación de dibujo	- En asamblea: frente a PDI en actividad inicial y resolución de actividades -Desde el sitio: trabajo de vocabulario y ficha de contenidos	- En asamblea: frente a PDI en actividad inicial y resolución de actividades -Desde el sitio: trabajo de vocabulario y ficha de contenidos -En asamblea: visionado del capítulo	-En asamblea: vocabulario y canción -En equipos: Trabajo del mapa del tiempo -Frente a PDI: exposición del mapa por equipos -Individual: interacción con PDI en ejercicio evaluación	-En asamblea: vocabulario y canciones -Individual: interacción con PDI en ejercicio evaluación
<b>CONTENIDOS</b>	<b>Contenido/os de la sesión</b>	Vocabulario: <b>NIGHT-DAY +</b> Camping, daddy, mummy, brother, tent, sticks, camp fire, soup, owl, rain and car	<b>LOS ASTROS:</b> Sun, moon, earth, star + cloud (day+night: repaso)	<b>TIEMPO ATMOSFÉRICO:</b> It’s rainy, It’s sunny + partes/objetos de la casa: bathroom, kitchen, bedroom, table, TV, radio, sofa...	<b>INDICACIONES CLIMATOLÓGICAS:</b> Rainy, sunny, cloudy, snowy, windy, stormy, hail + expresiones: IT’S RAINY...	<b>INDICACIONES CLIMATOLÓGICAS (II):</b> <b>Expresiones:</b> What’s the weather?/ If it’s cold/ It’s so wet <b>Vocabulario:</b> sunshine, sweater, kite, raincoat, coat and mitts
	<b>Valoración de la idoneidad de 0 a 5:</b>	5	5	5	5	5
<b>OBJETIVOS</b>	<b>Objetivo/os de la sesión</b>	-Introducir la U.D -Conocer diferencia entre día-noche -Trabajar vocabulario	-Trabajar los astros mediante discriminación visual y auditiva	-Repasar los contenidos de la sesión anterior y evaluar su adquisición	-Entonar y escenificar una canción -Aprender las diferentes	-Afianzar las indicaciones meteorológicas -Conocer prendas de

		de familia y camping: discriminar auditiva y visualmente y adquirir los nuevos conceptos. -Presentar conocimientos adquiridos de manera autónoma	-Interactuar con la PDI -Mejorar la grafía combinando la adquisición de nuevos contenidos	-Presentar los nuevos contenidos y adquirirlos	indicaciones climatológicas del tiempo -Interpretar y exponer grafías	vestir relacionadas con las indicaciones meteorológicas -Interactuar con el software de la PDI en resolución de conceptos mutilados
	<b>Clasificación</b>	-Conceptuales: trabajo del vocabulario -Procedimentales e interactivos: Juegos empleados -Actitudinales: interacción con el grupo, puesta en escena, presentación del trabajo	-Conceptuales: trabajo del vocabulario -Procedimentales e interactivos: Juegos empleados -Actitudinales: interacción con el grupo	-Conceptuales: trabajo del vocabulario -Procedimentales e interactivos: Juegos empleados -Actitudinales: interacción con el grupo	-Conceptuales: trabajo del vocabulario -Procedimentales e interactivos: Juegos empleados (vocabulario) -Actitudinales: interacción con el grupo mediante el trabajo en equipo	-Conceptuales: trabajo del vocabulario -Procedimentales e interactivos: Juegos empleados (vocabulario) -Actitudinales: Trabajo en aula, disposición e interacción
	<b>Observaciones</b>	Sesión muy dinámica, activa y divertida	Sesión activa, de gran interacción con la PDI	Sesión motivante por la introducción de una nueva historia	Sesión muy breve y amena por el alto contenido de actividades dinámicas	Trabajar una 2 <sup>a</sup> canción ha resultado muy acertado, ha consolidado los conceptos de la sesión anterior
<b>INICIO DE LA SESIÓN</b>		Presentación del tema: Título y PDI	Recordatorio del vocabulario de sesión anterior	Repaso: Galería de imágenes	Capítulo: "The rainy day game"	Repaso de la canción: "It's rainy"
<b>INTERVENCIÓN DOCENTE: Actitud y estrategias de E-A:</b>	<b>Actitud ante el grupo</b>	Ilusionada ante el inicio de mi trabajo	Expectante por comprobar la idoneidad de esta sesión	Contenta por repetir la vivencia de trabajar un nuevo cuento	Ilusionada por la introducción de la canción de esta sesión y el trabajo en equipo	Expectante por ver la reacción de presentar una 2 <sup>a</sup> canción
	<b>Organización del trabajo</b>	-Preparación: 25-03-13 al 08-04-13 -Puesta a punto de la PDI en el recreo	-Preparación: 25-03-13 al 08-04-13 -Puesta a punto de la PDI en el recreo	-Preparación: 25-03-13 al 08-04-13 -Puesta a punto de la PDI de 8:40 a 9:00h	-Preparación: 25-03-13 al 08-04-13 -Puesta a punto de la PDI de 8:40 a 9:00h	-Preparación: 25-03-13 al 08-04-13 -Puesta a punto de la PDI en el recreo 11:00



		11:00 a 11:30h	11:00 a 11:30h			a 11:30h
<b>Estrategias de E-A</b>	-Empleo de Auxiliar como apoyo lingüístico en el trabajo de contenidos. -Preparación a priori de todos los materiales a emplear. -Movilidad continua en clase para acceder a todos los alumnos - Empleo de las 2 alumnas nativas del aula.	-Empleo de Auxiliar como apoyo lingüístico en el trabajo de contenidos. -Preparación a priori de todos los materiales a emplear. -Movilidad continua en clase para acceder a todos los alumnos y ayudar en la ficha de trabajo -Empleo de “caritas alegres” (pegatinas), para aquellos que se hayan esforzado en hacer bien la grafía	-Empleo de Auxiliar como apoyo lingüístico en el trabajo de contenidos. -Preparación a priori de todos los materiales a emplear. -Movilidad continua en clase para acceder a todos los alumnos - Empleo de las 2 alumnas nativas del aula.	-Empleo casi excesivo de la mímica -Uso de Auxiliar como apoyo lingüístico en el trabajo de contenidos. -Preparación a priori de todos los materiales a emplear. -Movilidad continua en clase para acceder a todos los alumnos - Empleo de las 2 alumnas nativas del aula.	-Empleo casi excesivo de la mímica -Uso de Auxiliar como apoyo lingüístico en el trabajo de contenidos. -Preparación a priori de todos los materiales a emplear. -Movilidad continua en clase para acceder a todos los alumnos - Avisos continuos de “interacción con PDI”	
<b>Comunicación con alumnos</b>	- Empleo 100% de idioma Inglés -Uso de gestos, mímica e imágenes para explicar conceptos problemáticos -Gran acercamiento a alumnos, acceso frecuente a sus mesas así como integración en el corro para visualizar la historia	- Empleo 100% de idioma Inglés -Uso de gestos, mímica e imágenes para explicar conceptos problemáticos -Gran acercamiento a alumnos, acceso frecuente a sus mesas	- Empleo 100% de idioma Inglés -Uso de gestos, mímica e imágenes para explicar conceptos problemáticos -Gran acercamiento a alumnos, acceso frecuente a sus mesas así como integración en el corro para visualizar la 2ª historia	- Empleo 100% de idioma Inglés -Uso excesivo de gestos, mímica e imágenes para explicar conceptos de los iconos climáticos -Gran acercamiento a alumnos: acceso frecuente a las mesas de los equipos establecidos	- Empleo 100% de idioma Inglés -Uso excesivo de gestos, mímica e imágenes para explicar conceptos de los iconos climáticos -Gran acercamiento a alumnos: acceso frecuente a sus mesas para comprobar el trabajo realizado en formato papel.	
<b>Globalización</b>	<b>Lengua:</b> Narración de los alumnos del texto de la historia en	<b>Matemáticas:</b> Trabajar el dibujo grupal: “qué podemos	<b>Inglés:</b> Explicarán a la profesora tanto el	<b>Plástica:</b> Realizar individualmente un	<b>Inglés:</b> Presentarán a la profesora el	



		castellano/Respuestas a preguntas cortas por parte de la tutora	ver en el cielo” (guardado en el escritorio de la PDI fija del aula), mediante el recuento de los dibujos creados y su clasificación por conjuntos	dibujo realizado por todos en la PDI como los contenidos trabajados en esta sesión (ambas cosas se encuentran en el escritorio de la PDI)	icono meteorológico a elegir empleando plastilina, trazar un país imaginario sobre un trozo de papel continuo y pegar sobre él todos los iconos realizados, indicar debajo de cada uno lo que representa (en inglés). Exponerlo en la entrada de nuestro centro	vocabulario de las 2 canciones trabajadas (un concepto por cada alumno) y las cantarán de manera colectiva. (ambas cosas se encuentran en el escritorio de la PDI)
	<b>Desarrollo de habilidades</b>	-Congitivas-lingüísticas -Expresivas -Motrices	-Congitivas-lingüísticas -Expresivas -Motrices	-Congitivas-lingüísticas -Expresivas -Motrices	-Congitivas-lingüísticas -Expresivas -Motrices	-Congitivas-lingüísticas -Expresivas -Motrices
<b>INTERVENCIÓN DOCENTE: Recursos empleados en su trabajo:</b>	<b>Instrumentos de apoyo</b>	-PDI -Flashcards (en PDI)	-PDI -Ficha de trabajo	-PDI -Fichas de trabajo	-PDI -Flashcards (en PDI) -Cartulinas grandes	-PDI -Flashcards (en PDI)
	<b>Software trabajado</b>	-Herramienta de Autor: Exe learning -PPT -Sistema sonido	-Herramienta de Autor: Exe learning -Word -Sistema sonido	-Herramienta de Autor: Exe learning -Word -PPT -Sistema sonido	-Herramienta de Autor: Exe learning -PPT -Sistema sonido	-Herramienta de Autor: Exe learning -Word -PPT -Sistema sonido
	<b>Herramientas de Internet</b>	*Conexión (Exe-learning)	Conexión (Exe-learning)	Conexión (Exe-learning)	Conexión (Exe-learning)	Conexión (Exe-learning)
	<b>Frecuencia empleo de TIC</b>	100%	100%	100%	100%	100%
	<b>Cualidades de la auxiliar de conversación?</b>	Involucrada en la actividades aunque como apoyo lingüístico, no como coordinadora.	Involucrada en la actividades aunque como apoyo lingüístico, no como coordinadora.	Involucrada en la actividades aunque como apoyo lingüístico, no como coordinadora.	Idem	Idem
<b>INTERVENC</b>	<b>De apertura:</b>	Vocabulario del vídeo: Camping	Dibujo: “qué podemos ver en el cielo” (PDI)	Actividad para repasar los conceptos claves	Vocabulario de la canción: “It’s rainy”	Pauta M <sup>a</sup> Montessori: 2 <sup>os</sup> contenidos



<b>IÓN DOCENTE: <u>Tipo de actividades que emplea:</u></b>	<b>De desarrollo:</b>	(Repetición y juegos de discriminación auditiva y visual) Capítulo: "Camping" (Visionado/escenificación)	Galería de imágenes (Repetición y juegos de discriminación auditiva y visual)	trabajados: Hot Potatoes (completar huecos) -Individual: Pauta M <sup>a</sup> Montessori: completar contenidos mutilados -Colectivo: Interacción en PDI de alumnos elegidos al azar	(Repetición y juegos de discriminación auditiva y visual) Canción: "It's rainy"	Vocabulario canción: "What's the weather?"
	<b>De afianzamiento:</b>	Dibujo sobre la historia	¿Verdadero o falso? (PDI)	Vocabulario del 2º vídeo: "The rainy day game"	Taller: Por equipos elaboraremos nuestro mapa del tiempo y lo expondremos al resto de clase	Canción: "What's the weather?"
	<b>De evaluación:</b>	Exposición del dibujo frente a los compañeros (trabajo de términos del vocabulario)	Ficha con pauta M <sup>a</sup> Montessori: 1º individual/2º colectiva en PDI	-Corrección de la ficha individual - Actividad preparación: Capítulo: "The rainy day game"	Individualmente saldrán a la PDI y dibujarán el concepto que les pidamos (El dibujo final se guardará en la PDI)	-¿Verdadero o falso? (PDI) -Ficha de trabajo M <sup>a</sup> Montessori: conceptos mutilados. (Individual/corrección en PDI)
<b>INTERVENCIÓN DOCENTE: <u>Cómo evalúa el aprendizaje:</u></b>	<b>Métodos/recursos:</b>	-Observación sistemática de la implicación en cada una de las actividades propuestas	-Observación sistemática de la implicación en cada una de las actividades propuestas	-Observación sistemática de la implicación en cada una de las actividades propuestas -Fichas creadas	-Observación sistemática de la implicación en cada una de las actividades propuestas -Taller creado -Respuesta en actividad de evaluación	-Observación sistemática de la implicación en cada una de las actividades propuestas -Fichas creadas
	<b>Retroalimentación:</b>	-Flexibilidad de algunas actividades/ idoneidad/ mejora	-Idoneidad de interacción con software de la PDI por parte de almos.	-El empleo de actividades fuera del sitio genera más expectación	-Descubrimiento de la originalidad de los alumnos cuando se plantean ejercicios de creatividad. (Libres)	-Abordar los nuevos contenidos mediante canciones simplifica la adquisición de los conceptos
	<b>Necesidades de refuerzo:</b>	-Ficha con los términos empleados e imágenes descriptivas	-Ficha con los términos empleados e imágenes descriptivas	-Ficha con los términos empleados e imágenes descriptivas	-Ficha con los términos empleados e imágenes descriptivas	-Ficha con los términos empleados e imágenes descriptivas



<b>INTERVENCIÓN DE LOS ALUMOS:</b>	<b>Actitud de los alumnos:</b>	-Contentos, felices y expectantes ante los cambios de actividad	-Contentos y motivados ante la idea de lograr una "cara sonriente" si trabajaban bien la grafía	-Contentos y motivados ante el trabajo de un nuevo cuento	-Felices por el trabajo de la canción -Ilusionados por el trabajo en equipo planteado	-Contentos por el trabajo de una nueva canción
	<b>Roles?</b>	-Protagonistas del cuento (los elegidos en esta ocasión)/ Público (el resto) -Presentadores de su propia creación	Creador de su propio aprendizaje, colaborador en dibujo grupal	Creador de su propio aprendizaje /interacción con PDI	Creador de su propio aprendizaje/Distribución y coordinación en equipo de trabajo/presentadores de su trabajo: mapa del tiempo/interacción con PDI	Creador de su propio aprendizaje /interacción con PDI
	<b>Participación en act. de apertura?</b>	100%	100%	100%	100%	100%
	<b>Intervención en act. de desarrollo?</b>	100%	100%	100%	100%	100%
	<b>Actitud en act. de evaluación?</b>	-Deseosos de que llegara su turno para hacer de "profes" y explicar su creación pictórica	-Impacientes por ver quién salía a la PDI a completar la ficha de conceptos	-Contentos por saber que veríamos otro cuento en esta sesión	-Ilusionados por la propuesta del taller	-Deseosos de interactuar con la PDI completando los conceptos mutilados
	<b>Frecuencia de desplazamiento en el aula</b>	60% (Juego desde el sitio y dibujo creativo)	50% (Trabajo de ficha desde el sitio)	60% (Trabajo de ficha desde el sitio)	70% (Trabajo del taller en equipos)	60% (Trabajo de ficha desde el sitio)
	<b>Frecuencia de interacción con la PDI</b>	No interacción con el software propio de la misma pero sí con su producción visual	40% de la sesión (al comienzo, en verdadero-falso y al final)	40% de la sesión (Hot-potatoes, ficha de conceptos)	Interacción con el software propio de la PDI en el ejercicio de evaluación	Interacción con el software propio de la PDI en el ejercicio de evaluación



<p><b>CONSIDERACIONES GENERALES Y CONCLUSIONES</b></p>	<p>-Los alumnos han disfrutado mucho de esta sesión inicial especialmente con los juegos de vocabulario. Si bien no han estado muy conformes con no poder hacer “todos” de protagonistas de la historia, sí que han quedado satisfechos con poder exponer su dibujo final ante el resto de compañeros. -La “asamblea” para ver el cuento ha resultado una buena idea -El empleo de la PDI de manera ininterrumpida (menos en la actividad final), ha supuesto un gran factor motivante</p>	<p>-Los alumnos han disfrutado mucho con la idea de interactuar con la PDI. -También han estado motivados ante el premio de obtener caritas alegres por su buen trabajo.</p>	<p>-Los alumnos se han mostrado expectantes ante la idea de trabajar un 2º cuento ya que en la sesión 1ª disfrutaron mucho con las actividades planteadas de vocabulario y en esta ocasión he planteado de mismo modo la introducción del 2º cuento. -Los alumnos trabajan contentos las fichas individuales gracias a la motivación de salir posteriormente a corregirla en la PDI</p>	<p>-Han disfrutado mucho con el planteamiento y desarrollo de la canción -Los alumnos se han mostrado atraídos por la idea de trabajar en equipos el taller propuesto - Los alumnos + tímidos pierden el miedo a exponer cuando lo hacen por equipos -Emplear el software de la PDI como elemento evaluador les resulta divertido</p>	<p>-Las actividades de canto gustan mucho por el componente jovial e interactivo entre iguales. -Trabajar la segunda canción nos ha servido para asegurar los conceptos de la sesión anterior. -El planteamiento de interactuar con el software de la PDI resulta un buen recurso para hacer que permanezcan atentos</p>
--	--	--	---	---	--

\*Para suplir los posibles problemas que pudieran haber con la conexión a internet, todos los materiales a emplear cada sesión están debidamente guardados en sus correspondientes carpetas en una memoria extraíble.


**SEGUNDA SEMANA DE TRABAJO CON MI U.D:**

	<b>SESIÓN:</b>	<b>LUNES (DÍA 15)</b>	<b>MARTES (DÍA16)</b>	<b>MIÉRCOL. (DÍA17)</b>	<b>JUEVES (DIA 18)</b>	<b>VIERNES (DÍA19)</b>
<b>CONTEXTO</b>	<b>Descripción espacial del grupo</b>	Situación en U con 2 equipos interiores	Situación en U con 2 equipos interiores	Situación en U con 2 equipos interiores	Situación en U con 2 equipos interiores	Situación en U con 2 equipos interiores
	<b>Formas de interacción en el grupo</b>	-En asamblea: vocabulario y canción -En equipos: Trabajo Taller -Individual: interacción con PDI en ejercicio V-F	-En asamblea: vocabulario -En PDI: (individual) ejercicios interactivos	-En asamblea: vocabulario-galería de imágenes -En equipos: Trabajo dramatización -Frente a PDI: Interpretación de dramatización cuento	-En asamblea: PPT/ vocabulario/juegos -En PDI: (individual) ejercicios	-En el pasillo: Explicación de nuestros alumnos del "Árbol inteligente" -En asamblea: Repaso de términos -En PDI: (individual) ejercicios
<b>CONTENIDOS</b>	<b>Contenido/os de la sesión</b>	<b>Elementos de paisaje:</b> Mountain, valley, coast	<b>-Elementos de paisaje (II)</b> <b>- Las 4 estaciones:</b> Spring, summer, autumn, winter	<b>- Las 4 estaciones (II):</b> Spring, summer, autumn, winter	<b>-Aire y agua:</b> "We need air to live"/ "We need water to live" <b>-Contaminación:</b> Pollution, waste, factory, sea, vehicles	-Repaso de los contenidos trabajados en las 9 sesiones anteriores
	<b>Valoración de la idoneidad de 0 a 5:</b>	5	5	5	5	5
<b>OBJETIVOS</b>	<b>Objetivo/os de la sesión</b>	-Conocer y trabajar los elementos propios del paisaje -Construir una maqueta mediante la elaboración de una parte del paisaje trabajando en equipos	-Afianzar los elementos propios del paisaje - Conocer el vocabulario de las 4 estaciones	-Afianzar los elementos propios de las estaciones -Desarrollar la expresividad e interacción con el grupo mediante la dramatización	- Conocer la importancia del agua y el aire para nuestras vidas -Identificar acciones que perjudican nuestro ecosistema -Apreciar la necesidad de cuidar el entorno	-Valorar los conocimientos adquiridos por nuestros alumnos -Conocer la opinión de nuestros alumnos acerca de las sesiones trabajadas
	<b>Clasificación</b>	-Conceptuales: trabajo del vocabulario	-Conceptuales: trabajo del vocabulario	-Conceptuales: trabajo del vocabulario -Procedimentales e	-Conceptuales: trabajo del vocabulario -Procedimentales e	-Conceptuales: trabajo del vocabulario -Procedimentales e



		-Procedimentales e interactivos: Juegos empleados/trabajo manualidad -Actitudinales: interacción con el grupo de trabajo	-Procedimentales e interactivos: Juegos empleados -Actitudinales: Interacción en juegos	interactivos: Juegos empleados -Actitudinales: Interacción en dramatización	interactivos: Juegos empleados -Actitudinales: Interacción en juegos y respuestas a los vídeos acerca de la contaminación	interactivos: Repaso previo a la prueba escrita -Actitudinales: Valoración de nuestras sesiones
	<b>Observaciones</b>	Trabajar en equipo resulta altamente motivante por el hecho de romper con la disposición ordinaria del mobiliario de clase.	La actividad de jugar con la lupa ha resultado todo un éxito en clase	No dirigir la actividad de dramatización y dejar que ellos expresaran libremente los que les sugería cada una de las estaciones y la música asociada, es un buen método para desarrollar su creatividad	Los objetivos de esta sesión de trabajo han sido altamente alcanzados debido a la concienciación que manifiestan nuestros escolares acerca de la necesidad de cuidar nuestro entorno.	Los objetivos ambicionados en esta U.D en bastante ambiciosos, en ciertas ocasiones creí que eran excesivos pero los resultados obtenidos han manifestado su idoneidad
<b>INICIO DE LA SESIÓN</b>		Canción: "It's rainy"	Canción: "What's the weather?"	Repaso vocabulario: "The four season"	Visionado del montaje en PPT de dibujos de los alumnos	Presentación de los alumnos del trabajo realizado en plástica: "El árbol inteligente"
<b>INTERVENCIÓN DOCENTE: <u>Actitud y estrategias de E-A:</u></b>	<b>Actitud ante el grupo</b>	Contenta por la experiencia de romper la distribución del mobiliario de clase y aportar dinamismo	Ilusionada por la planificación de las actividades interactivas con la PDI de esta sesión, ya que encantan a los alumnos	Expectante por los resultados obtenidos del trabajo autónomo de cada equipo para la escenificación de las estaciones	Contenta por el material preparado, búsqueda de vídeos, galería de imágenes... y expectante ante la respuesta de los escolares	Expectante ante los resultados obtenidos en la conclusión de mi período de prácticas
	<b>Organización del trabajo</b>	-Preparación: <b>25-03-13 al 08-04-13</b> -Puesta a punto de la PDI en el recreo 11:00 a 11:30h	-Preparación: <b>25-03-13 al 08-04-13</b> -Puesta a punto de la PDI en el recreo 11:00 a 11:30h	-Preparación: <b>25-03-13 al 08-04-13</b> -Puesta a punto de la PDI de 8:40 a 9:00h	-Preparación: <b>25-03-13 al 08-04-13</b> -Puesta a punto de la PDI de 8:40 a 9:00h	-Preparación: <b>25-03-13 al 08-04-13</b> -Puesta a punto de la PDI en el recreo 11:00 a 11:30h
	<b>Estrategias de E-A</b>	-Empleo de Auxiliar como apoyo	-Empleo de Auxiliar como apoyo	-Empleo de Auxiliar como apoyo	-Empleo de Auxiliar como apoyo	-Empleo de Auxiliar como apoyo



		lingüístico en el trabajo de contenidos. -Preparación a priori de todos los materiales a emplear. -Movilidad continua en clase para acceder a todos los alumnos y ayudar en la elaboración del taller - Empleo de las 2 alumnas nativas del aula.	lingüístico en el trabajo de contenidos. -Preparación a priori de todos los materiales a emplear. -Movilidad continua en clase para acceder a todos los alumnos para ayudarlos	lingüístico en el trabajo de contenidos. -Preparación a priori de todos los materiales a emplear. -Movilidad continua en clase para acceder a todos los alumnos para ayudarlos -Permiso a cada equipo para interactuar con los objetos que consideraran idóneos para desarrollar su dramatización	lingüístico en el trabajo de contenidos. -Preparación a priori de todos los materiales a emplear. -Empleo de mímica casi “exagerada” con la intención de hacer más entendible la cantidad de contenidos empleados en los vídeos. - Empleo de las 2 alumnas nativas del aula.	lingüístico en el repaso de los contenidos de la U.D. -Preparación a priori de todos los materiales a emplear.
	<b>Comunicación con alumnos</b>	- Empleo 100% de idioma Inglés -Uso de gestos, mímica e imágenes para explicar conceptos problemáticos -Gran acercamiento a alumnos, acceso frecuente a los equipos	- Empleo 100% de idioma Inglés -Uso de gestos, mímica e imágenes para explicar conceptos de vocabulario de estaciones -Gran acercamiento a alumnos	- Empleo 100% de idioma Inglés -Uso de gestos, mímica e imágenes para explicar conceptos de vocabulario de estaciones -Gran acercamiento a alumnos para asesorar o sugerirles material a emplear en sus dramatizaciones...	- Empleo 100% de idioma Inglés -Uso exagerado de gestos, mímica e imágenes para explicar conceptos problemáticos	- Empleo 100% de idioma Inglés -Uso de gestos, mímica e imágenes para repasar los conceptos de vocabulario de esta U.D -Gran movilidad en el aula para solventar las posibles dudas de nuestros alumnos
	<b>Globalización</b>	<b>Plástica:</b> Trabajo maquetas, unir las todas en una misma presentación. Exponerla en el hall del colegio	<b>Música:</b> Cantarán las 2 canciones trabajadas a la profesora (empleo de la PDI)	<b>Ed. Física:</b> Los alumnos escenificarán por equipos su dramatización frente al profesor que empleará	<b>Plástica:</b> “El árbol inteligente”. Los alumnos sobre un gran árbol que dibujaremos en un trozo de papel continuo	<b>Inglés:</b> Los alumnos exponerán su creación en el taller de plástica “Árbol inteligente” a la especialista de



				sus expresiones corporales para globalizarlo en su materia y enriquecerlos	pegado en la pizarra, elaborarán dentro de sus ramas secuencias de "lo que se debe hacer" y lo "que se debe evitar" en función de lo visualizado en los vídeos acerca de "Sensibilización de cuidado del medio ambiente". Se expondrá en los pasillos del centro	esta materia
	<b>Desarrollo de habilidades</b>	-Congitivas-lingüísticas -Expresivas -Especialmente <b>Motrices</b>	-Congitivas-lingüísticas -Expresivas -Motrices	-Congitivas-lingüísticas -Expresivas: Dramatización -Motrices: Creación de sus dibujos (estaciones)	-Congitivas-lingüísticas -Expresivas: Dramatización -Motrices: Taller de plástica	-Congitivas-lingüísticas -Expresivas: Dramatización (profes) del "Árbol inteligente"
<b>INTERVENCIÓN DOCENTE:</b> <u>Recursos empleados en su trabajo:</u>	<b>Instrumentos de apoyo</b>	-PDI -Ficha de trabajo	-PDI -Fichas de trabajo	-PDI -Fichas de trabajo	-PDI -Fichas de trabajo	-PDI -Fichas de trabajo
	<b>Software trabajado</b>	-Herramienta de Autor: Exe learning -Sistema sonido	-Herramienta de Autor: Exe learning -Word -Sistema sonido	-Herramienta de Autor: Exe learning -Word -Sistema sonido	-Herramienta de Autor: Exe learning -Word -Sistema sonido	-Herramienta de Autor: Exe learning -Word -Sistema sonido
	<b>Herramientas de Internet</b>	Conexión (Exe-learning)	Conexión (Exe-learning)	Conexión (Exe-learning)	Conexión (Exe-learning)	Conexión (Exe-learning)
	<b>Frecuencia empleo de TIC</b>	100%	100%	100%	100%	100%
	<b>Cualidades de la auxiliar de conversación?</b>	Involucrada en la actividades aunque como apoyo lingüístico, no como coordinadora.	Involucrada en la actividades aunque como apoyo lingüístico, no como coordinadora.	Idem	Idem	Idem
<b>INTERVENCIÓN</b>	<b>De apertura:</b>	Repaso canción: "What's the	Pauta M <sup>a</sup> Montessori: repaso contenidos	Canción: "The four season"	Vocabulario y video: "We need water and air"	Actividades de repaso "Step back".



<b>N DOCENTE: Tipo de actividades que emplea:</b>		weather?"	de sesión anterior		to live"/ "Water pollution"/Juegos y dramatización	
	<b>De desarrollo:</b>	"Galería de imágenes", bloque 3º de contenidos.	¡Jugamos con la lupa! Los alumnos salen de uno en uno a la PDI y repasamos los contenidos de la sesión anterior.	Vídeo mudo: "el paso de las estaciones"/Trabajo por equipos y escenificaciones. Les permito que usen prendas (abrigos/chaquetas/chubasqueros...) y objetos propios de la clase	6ª Galería de imágenes: "Sensibilización de cuidado del medio ambiente"/ Juegos	Trabajo de los términos del "glossary".
	<b>De afianzamiento:</b>	Actividad de "verdadero o falso" (PDI)	Pauta M <sup>a</sup> Montessori: texto con contenidos mutilados	-Presentar la 4ª galería de imágenes: "las estaciones" -Actividad de Verdadero-falso	- Videos: sensibilización de cuidado del medio ambiente/Dramatización	Repaso: Idevices (Exelearning) de completar huecos.
	<b>De evaluación:</b>	Repaso y explicación taller de manualidades por equipos: "Nuestro relieve"	- En PDI los alumnos dibujan el concepto que les decimos (guardamos el dibujo final resultante) - Presentación vocabulario: "The four season"/ Juegos para adquirir el nuevo vocabulario.	-Seleccionar una estación trabajarla en un folio individualmente. - Pauta M <sup>a</sup> Montessori: Completar conceptos sustraídos, 5º contenidos(Corrección en PDI)	- Pauta M <sup>a</sup> Montessori: Completar conceptos sustraídos "sensibilización del cuidado del medio ambiente" (Corrección en PDI)	Realización de prueba escrita: -Individual: Pauta M <sup>a</sup> Montessori -Corrección en PDI - Completar cuestionario de autoevaluación de la U.D
<b>INTERVENCIÓN DOCENTE: Cómo evalúa el aprendizaje:</b>	<b>Métodos/recursos:</b>	-Observación sistemática de la implicación en cada una de las actividades propuestas -Taller creado -Respuesta en actividad "verdadero o falso" (PDI)	-Observación sistemática de la implicación en cada una de las actividades propuestas	-Observación sistemática de la implicación en cada una de las actividades propuestas -Implicación en taller por equipos de escenificación	-Observación sistemática de la implicación en cada una de las actividades propuestas	-Observación sistemática de la implicación en cada una de las actividades propuestas -Resultados cuantitativos de la prueba final
	<b>Retroalimentación:</b>	Hay que nivelar	Una vez más	Las actividades de	Trabajar contenidos	Permitir a los

		bien los componentes de los grupos de trabajo, repartir equitativamente los alumnos con más facultades motrices	compruebo que todas las herramientas que podamos emplear propias del software de la PDI o de otras herramientas de autor son altamente motivantes para nuestros alumnos	dramatización resultan muy divertidas tanto para el profesor como para los alumnos. Se rompe con la rutina, se relacionan entre sí y desarrollan su creatividad intentando conjugar concepto con mímica y expresión corporal	relacionados directamente con el entorno y su deterioro es algo que impacta mucho a nuestros alumnos y con la edad de los mismos es muy fácil crear hábitos saludables y de respeto hacia el mismo	alumnos que tomen el rol de “profesor” dejándoles que sean ellos los que nos expliquen lo que han diseñado en el taller de plástica es una buena manera de subir la autoestima de aquellos alumnos menos participativos y hacerles sentir importantes dentro del grupo, ya que <b>todos</b> han explicado su aportación en dicho taller. (El empleo de la “bata” del profesor ha contribuido a ello)
	<b>Necesidades de refuerzo:</b>	-Ficha con los términos empleados e imágenes descriptivas	-Ficha con los términos empleados e imágenes descriptivas	-Ficha con los términos empleados e imágenes descriptivas	-Ficha con los términos empleados e imágenes descriptivas	-Ficha con los términos empleados e imágenes descriptivas
<b>INTERVENCIÓN DE LOS ALUMOS:</b>	<b>Actitud de los alumnos:</b>	Felices por el trabajo en equipos y motivados por el trabajo de estos contenidos	Contentos ante el trabajo de una nueva herramienta: “la lupa”	Muy expectantes ante su dramatización en la historia muda de “las 4 estaciones”	Disfrutan mucho con la temática de esta sesión	Contentos por ser “los profes” en la actividad de inicio de la sesión
	<b>Roles?</b>	Creador de su propio aprendizaje (actividad “verdadero o falso” (PDI)) . Colaborador en taller grupal	Creador de su propio aprendizaje, colaborador en dibujo grupal (act. Evaluación)	Creador de su propio aprendizaje mediante la escenificación y dramatización	Creador de su propio aprendizaje mediante la escenificación y dramatización	Profesores:
	<b>Participación en act. de apertura?</b>	100%	100%	100%	100%	100%



	<b>Intervención en act. de desarrollo?</b>	100%	100%	100%	100%	100%
	<b>Actitud en act. de evaluación?</b>	Muy contentos por la manipulación de materiales y creación de los nuevos conceptos trabajados	Contentos por poder usar los colores y trazos disponibles de la PDI en la creación del dibujo demandado	Inspirados por hacer un buen trabajo ya que les comenté a priori que elaboraría una presentación en PPT que visualizarían en la siguiente sesión	Se esfuerzan por hacer una buena ficha de evaluación ya que representa su actitud observadora en el aula y consecuentemente la adquisición de una carita sonriente al finalizar esta sesión	Están motivados por hacer una buena evaluación y demostrar todo lo que han aprendido
	<b>Frecuencia de desplazamiento en el aula</b>	50% (Resolución desde el sitio del ejercicio V-F)	60% (Actividades de fichas individuales)	50% (Trabajo dibujo de evaluación desde el sitio)	50% (Trabajo word desde el sitio)	50% (Trabajo word desde el sitio)
	<b>Frecuencia de interacción con la PDI</b>	Alumnos seleccionados para resolver el ejercicio V-F	-Todos en ej. De evaluación -Alumnos seleccionados para resolver el ejercicio word	- Resolución de actividades Verdadero-falso	- Resolución de actividades: completar lecciones de sensibilización y cuidado del medio ambiente y conceptos sustraídos	- Resolución de actividades: cuestionario final
<b>CONSIDERACIONES GENERALES Y CONCLUSIONES</b>		-Ser elegido para interactuar con la PDI en la resolución de actividades es altamente motivador para ellos. Nos ayuda a controlar el dinamismo algunas veces excesivo por parte de algunos alumnos más	-Cada vez que se introduce una nueva herramienta o una actividad que trabaja la interacción con la PDI y las herramientas propias de su software los alumnos se muestran muy contentos y	-La dramatización en el aula es una actividad muy atractiva para los alumnos más aún si se les permite emplear los recursos disponibles a su alcance (ropa/objetos...). Igualmente, les resulta motivante realizar un dibujo	-Trabajar la contaminación y la problemática que se deriva sobre el ser humano es un tema que impacta a nuestros escolares. En esta sesión de trabajo han permanecido especialmente atentos. Comentarios posteriores a mi	- En el centro educativo en el que he llevado a cabo mi período de prácticas es obligatorio el empleo de la "bata" en la labor docente. El simple hecho de poner la bata a cada alumno en su explicación del "Árbol inteligente" les ha resultado altamente



	<p>inquietos. -Cada vez trabajan mejor las actividades en equipo, se organizan de manera más presta y actúan con más autonomía siendo menos dependientes de las órdenes del profesor.</p>	<p>motivados. Incentivar con resolver en la PDI las fichas que previamente han trabajado desde sus sitios resulta un elemento positiva para fomentar “un buen trabajo de grafía” en las fichas de trabajo individual.</p>	<p>que posteriormente se transforme en una presentación en la PDI.</p>	<p>intervención en el aula por parte de los padres me han hecho reflexionar del nivel de concienciación que son capaces de adquirir a estas edades tan tempranas.</p>	<p>motivador y ha hecho que hasta los más introvertidos se sintieran “seguros” en su intervención. -Los resultados obtenidos en la autoevaluación de mi intervención a lo largo de estas 10 sesiones de trabajo están disponibles en la dirección web facilitada en el informe de prácticas. A título personal las considero más que satisfactorias y estoy muy orgullosa por ello.</p>
--	---	---	--	---	---

(TABLA 18: Elaboración propia)

\*Para suplir los posibles problemas que pudieran haber con la conexión a internet, todos los materiales a emplear cada sesión están debidamente guardados en sus correspondientes carpetas en una memoria extraíble

TFM: M<sup>a</sup> Esther López Peinado



**TFM: M<sup>a</sup> Esther López Peinado**

