



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Grado

El aprendizaje del bilingüismo en Primaria. Propuesta didáctica en francés: La Ville (La ciudad).

Alumno/a: Alberto Lomas Rayo

Tutor/a: Prof. Dña. Encarnación Medina Arjona
Dpto.: Lenguas y Culturas Mediterráneas

Mayo, 2022

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Grado (TFG) pretende hacer un recorrido histórico y legislativo sobre el bilingüismo en Educación Primaria y su importancia en la actualidad, mostrando diversas metodologías utilizadas en el aula, en especial, el enfoque por tareas. Esta metodología es la que sirve de apoyo en la Unidad Didáctica (UD) que mostramos en forma de propuesta para enseñar un idioma, en este caso, el francés a estudiantes de 4º de Primaria, donde utilizamos la temática de la ciudad para aprender aspectos de vocabulario, gramática y aspectos socioculturales para desarrollar la comprensión y expresión oral y escrita en francés y de forma interdisciplinar las materias de Ciencias Sociales y Educación Física con aspectos del patrimonio histórico de Andalucía y la orientación, entre otros.

Palabras Clave: Bilingüismo, enfoque por tareas, lengua extranjera, francés, ciudad.

SOMMAIRE

Ce travail de fin d'études (TFG) vise à faire un aperçu historique et législatif du bilinguisme dans l'enseignement primaire et de son importance actuellement, en montrant diverses méthodologies utilisées en classe, en particulier l'approche par les tâches. Cette méthodologie est celle qui sert de support dans l'Unité Didactique (UD) que nous montrons sous la forme d'une proposition d'enseignement d'une langue, en l'occurrence, le français aux élèves de 4ème, où nous utilisons le thème de la ville pour apprendre aspects du vocabulaire, de la grammaire et des aspects socioculturels pour développer la compréhension et l'expression orales et écrites en français et de manière interdisciplinaire les matières des sciences sociales et de l'éducation physique avec des aspects du patrimoine historique de l'Andalousie et de l'orientation, entre autres.

Mots-Clés: Bilinguisme, l'approche par tâches, langue étrangère, français, ville.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	pág. 1
2. OBJETIVOS DEL TRABAJO FIN DE GRADO.....	pág. 2
3. MARCO TEÓRICO.....	pág. 3
3.1. Bilingüismo.....	pág. 3
3.2. Tipologías de bilingüismo.....	pág. 4
3.3. Bilingüismo en España.....	pág. 8
3.4. Metodologías de enseñanza de la LE.....	pág. 11
3.4.1. Metodología AICLE.....	pág. 12
3.4.2. Gamificación.....	pág. 13
3.4.3. Enfoque por tareas.....	pág. 14
3.5. Propuestas educativas de LE a través del enfoque por tareas.....	pág. 17
4. PROPUESTA DIDÁCTICA. LA VILLE (LA CIUDAD)	pág. 19
4.1. Contextualización.....	pág. 19
4.2. Competencias.....	pág. 20
4.3. Objetivos.....	pág. 21
4.3.1. Objetivos Generales.....	pág. 21
4.3.2. Objetivos de Área.....	pág. 22
4.3.3. Objetivos específicos.....	pág. 23
4.4. Contenidos.....	pág. 23
4.5. Temporalización.....	pág. 26
4.6. Interdisciplinariedad y elementos transversales.....	pág. 26
4.7. Recursos y materiales.....	pág. 26
4.8. Metodología.....	pág. 26
4.9. Sesiones.....	pág. 27
4.10. Evaluación.....	pág. 32
4.10.1. Criterios de evaluación.....	pág. 32
4.10.2. Estándares de aprendizaje.....	pág. 34
4.10.3. Instrumentos de evaluación.....	pág. 35
5. CONCLUSIÓN.....	pág. 37
6. BIBLIOGRAFÍA.....	pág. 37
7. LEGISLACIÓN.....	pág. 40

1. INTRODUCCIÓN.

Actualmente, dominar una Lengua Extranjera (LE) además de nuestra lengua materna, se ha convertido en un elemento diferenciador y una herramienta imprescindible en el mundo laboral y en un mundo globalizado, donde estamos todos conectados. Los distintos efectos migratorios contribuyen a desarrollar una sociedad muy heterogénea culturalmente entre ellas las lenguas, de ahí, su importancia para dominar diversas LE.

Con este Trabajo Fin de Grado (TFG) se pretende desarrollar el bilingüismo, en este caso el francés, en las aulas de primarias a través de un recorrido histórico, conceptual y legislativo para alcanzar una propuesta didáctica mediante algunas de las metodologías que se utilizan en la enseñanza-aprendizaje de las LE.

Cabe destacar que el inglés es la primera lengua extranjera enseñada tanto en Educación Primaria como en secundaria obligatoria (97 %), seguida del francés (33 %), alemán (23 %) y español (13%) (Eurydice, 2017). El francés es usado por alrededor de unos 212 millones de personas, es el tercer idioma más utilizado en el mundo, el segundo en las relaciones internacionales y junto con el inglés, el único presente en los cinco continentes (Mike Voser, 2018).

Por todo esto, surge la necesidad de establecer sistemas educativos bilingües en francés, ya que el inglés está más implementado y sería un elemento diferenciador de nuestra propuesta didáctica. La enseñanza o aprendizaje del francés comienza en el segundo ciclo de Educación Primaria, mientras que el inglés comienza desde Infantil

Este TFG constará de un marco teórico donde se desarrollará los diferentes apartados del bilingüismo, la evolución histórica y legislativa de la enseñanza-aprendizaje de las LE y las distintas metodologías, por otro lado, se propone una propuesta didáctica para la enseñanza de una segunda LE en francés para un curso de Educación Primaria, utilizando algún tema o contenido de gran interés para el alumnado que conlleve a su implicación didáctica. Por último, se recogerán unas conclusiones donde se expone la importancia del bilingüismo y su aprendizaje en Primaria, en este caso del francés, usando una metodología innovadora con una temática cercana a los estudiantes.

2. OBJETIVOS TFG.

Los objetivos que podemos diferenciar son los siguientes:



Generales:

- Realizar un recorrido conceptual, histórico, legislativo y metodológico del bilingüismo para demostrar su importancia en la sociedad actual.
- Elaborar una propuesta didáctica a través del enfoque por tareas como una alternativa metodológica para la enseñanza-aprendizaje del francés en estudiantes de segundo ciclo de Educación Primaria.



Específicos:

- Seleccionar los contenidos, tareas y actividades en lo relativo a aspectos de temática relacionada con la ciudad.
- Seleccionar el vocabulario relacionado con el tema de la tarea, así como la gramática y formas verbales.
- Seleccionar instrumentos de apoyo didáctico (Tics, vídeos, juegos) como innovación de herramientas de aprendizaje.
- Seleccionar las estrategias metodológicas o actividades relacionadas con el tema de la tarea para el aprendizaje de palabras en francés.
- Fomentar la motivación del alumno, al darle más protagonismo e incrementar la participación y colaboración durante el desarrollo de las actividades para conseguir un mayor aumento del conocimiento y uso de la lengua francesa.
- Realizar un folleto turístico como forma de conocimiento del patrimonio histórico de Andalucía y promover una actitud de conservación del mismo.

3. MARCO TEÓRICO.

3.1. Bilingüismo

En relación a la presente investigación, es conveniente definir el término bilingüismo, puesto que al reconocerlo se comprende que es el resultado directo del contacto y la convivencia social entre múltiples poblaciones. En consecuencia, se puede señalar que este es producto de la vinculación y el proceso de comunicación que se produce gracias a las relaciones interpersonales. Ante ello, se puede precisar lo señalado por algunos autores acerca del tema cuando indican que el lenguaje es una herramienta que se transforma en medio y mensaje simultáneamente, teniendo en cuenta que las interacciones en estos espacios únicamente son debidas al uso efectivo de las lenguas en cuestión (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2012). Ajustándose a esta misma línea, Grosjean (1982) contribuye con un enfoque del bilingüismo muy significativo aseverando que se ocupa de un evento presente en la mayoría de la población, que se difunde por todos los continentes y abarca todos los países, razón por la cual, afecta a todas las clases sociales e incluye todas las edades:

...El bilingüismo está presente en prácticamente todos los países del mundo, en todas las clases de la sociedad, y en todos los grupos de edad [...] El bilingüismo no sólo es mundial, es un fenómeno que existe desde los inicios del lenguaje en la historia de la humanidad. Probablemente sea cierto que ningún grupo lingüístico ha existido aislado de otros grupos lingüísticos, y las historias de los idiomas están repletas de ejemplos de contactos lingüísticos que se prestan a alguna forma de bilingüismo (p.1).

El termino bilingüismo se aproxima a su definición empleando las teorías clásicas como las de Bloomfield, (1933); Weinreich, (1953); Macnamara, (1969) y Hagège, (1996), en ellas se ha destacado una primera posición de gran importancia, el manejo de dos idiomas en los espacios personal o profesional ineludiblemente. Así mismo, la calidad de competencia esencial para que el individuo se desempeñe en ambos códigos presenta apertura en cuanto a la orden flexible que no se corresponde con términos absolutos de todo o nada. Por tanto, no existe la concordia en el momento de demarcar la gradación, en virtud de ello, algunos autores consideran bilingüe a todo aquel que maneja dos idiomas, en cambio otros lingüistas atribuyen tal posición únicamente aquellas personas con la habilidad de dominar dos idiomas.

En este sentido, los estudios que aún mantienen que la capacidad en ambos idiomas debe conseguir el nivel de dominio para consentir que una persona se califique como bilingüe, sigue siendo motivo de debate. Razonablemente entonces, existiría un rango amplio de individuos, que según esta definición no podrían ser calificadas bilingües, menos aún monolingües

(Grosjean, 2015). Esta polémica se concreta en las perspectivas de Hagège y Grosjean, como sigue: Hagège (2005) persiste en aseverar que para ser bilingüe probado debe tener amplios conocimientos en cuanto a hablar, comprender, leer y escribir dos idiomas con la misma habilidad. Por su parte, Grosjean (2015), concibe el concepto de bilingüe para todo el que maneja dos o más lenguas; incluyendo dialectos en su vida diarias. Por lo que resulta complicado transformarlos en una definición que tome en consideración las diferentes vías en las que converge la condición bilingüe. Es por esta razón, que se establece de manera oportuna la necesidad de valorar los niveles que surjan, y que algunos lingüistas han acuñado como tipos de bilingüismo.

De manera necesaria, al verbalizar sobre bilingüismo, se debe hacer alusión a las lenguas que cohabitan y coexisten entre sí y que originan numerosos contextos lingüísticos y comunicativos. Ante esto, se ha detectado cierta incertidumbre para reconocer con precisión la cantidad de hablantes bilingües en el mundo, especialmente poniendo atención en que la definición del mismo es suficientemente extensa para entender con exactitud el número real. De acuerdo a lo expresado por Baker (2011), se puede considerar alrededor de unas 6000 lenguas las que se hablan en el mundo y aproximadamente 190 países existentes para cobijarlas. Igualmente, es significativo analizar que se estima un 95% de la población del mundo es bilingüe, motivo por el cual, se asevera que el bilingüismo es un evento de masas y globalización y una de las particularidades más significativas del mundo contemporáneo (Hoffman, 2014).

3.2. Tipologías del bilingüismo

Como se ha manifestado anteriormente, para conferir una acertada definición recordando la amplitud del concepto de bilingüismo, se debe dar relevancia a las diferentes dimensiones que pudiera involucrar el término y en virtud de ello, no se debe permitir una definición limitada, pues al hacerlo se descalifica un número importante de bilingües que no manejan a la perfección los dos idiomas, de manera contraria, habría que incorporar y clasificar como bilingües a todo estudiante aprendiz de una lengua extranjera; inclusive, los inmigrantes que recién llegan a un país, siendo competentes para comunicarse y comprender el nuevo idioma dando uso a conocimientos y recursos ínfimos del mismo. Bajo esta premisa, se muestran distintos modelos de bilingüismo sustentados en la pluralidad de sus particularidades y elementos relacionados a la terminología en sí.

Para ello, vale acotar que Valdés y Figueroa citados en Baker (2011) instauran un conjunto de capacidades que facilitan la graduación del concepto de bilingüismo.

Primeramente, hablan del desarrollo de unas determinadas destrezas lingüísticas, tomando en consideración tanto la expresión escrita, la oral y las habilidades productivas, así mismo, la comprensión lectora y auditiva consideradas como las destrezas pasivas. En función de esto, existen casos en los que un individuo puede pasar como bilingüe en unas destrezas y no poseer un grado adecuado de competencia en otras habilidades. Por lo que este se puede identificar como un bilingüismo incipiente, debido a que al principio se desarrollan habilidades pasivas para suplementarlo con destrezas productivas.

Se tiene también el bilingüismo funcional o activo empleado para la cotidianidad y que se puede comparar con el bilingüismo pasivo. Usualmente una persona bilingüe no domina con la misma disposición los dos idiomas, mucho menos el mismo grado de naturalidad o corrección en ambos, es por esto que tienden a relacionar algunos aspectos de la cotidianidad, como el social, laboral o el ámbito educativo con un idioma, y otros aspectos con el segundo idioma. Ante esto, Fishman (1972) citado por Rydenvald (2018) generó la definición “domain” para delimitar los disímiles ambientes y el entorno donde puede darse la lengua “*languages assume different roles in different settings*”.

Cuando se hace referencia a la capacidad que tiene el sujeto de llegar adquirir destreza en las dos lenguas, esta se corresponde con algo poco frecuente, puesto que el hecho de que un individuo bilingüe o plurilingüe, lo pueda ser igualmente en todos los idiomas es muy poco probable, pues normalmente hay uno en el que el grado de erudición es más elevado que en el otro, por lo tanto, se tiene un bilingüismo dominante. A pesar de eso, aun cuando se logra en muy pocas ocasiones, puede suceder que la habilidad que la persona posee sea igual o muy parecida en las dos lenguas. Esto es lo que se denomina bilingüismo equilibrado, presentándose este como una excepción que no es parte de la norma.

Otra de las implicaciones que se debe tomar en consideración en el momento de clasificar y poner límite el término bilingüismo, es la edad del sujeto o el orden para adquirir las lenguas. En lo que concierne al orden de adquisición, se define como bilingüismo simultáneo aquel en el cual, desde la edad temprana, el niño asimila dos lenguas al mismo tiempo, un ejemplo de esto está representado por los hijos de matrimonios mixtos, donde cada padre usa con el niño su lengua de origen. Por otra parte, la edad de adquisición igualmente juega un papel de relevancia en el perfeccionamiento del bilingüismo, no exclusivamente en el aspecto cognitivo, sino de manera especial en aspectos relacionados con su evolución neuropsicológica. En este orden de ideas, se logra establecer la divergencia entre el bilingüismo temprano o tardío para hacer alusión, en el primer caso, a los bilingües que han obtenido dos o más idiomas en

sus primeros años de vida; en el segundo caso, a los que han asimilado una segunda lengua más tarde (Lambert, 1985).

En lo que concierne a la consonancia que se da en el aprendizaje de las lenguas, se puede diferenciar entre bilingüismo sucesivo o simultáneo y establece diferencia entre los bilingües que han aprendido los dos idiomas a un mismo tiempo de los que han aprendido inicialmente una lengua y luego la otra (McLaughlin, 1984).

Otra de las excepciones a tomar en consideración, son las diferentes maneras de representación que tiene el lenguaje en la percepción del individuo bilingüe en concordancia con su comportamiento cognitivo. Se trata entonces, el bilingüismo en base a la reciprocidad que posee el lenguaje y el pensamiento, por lo que estaría refiriéndose a un bilingüismo coordinado y uno compuesto. Así, Weinreich (1968) citado por Grosjean (1982) mantiene que cuando se habla de bilingüismo compuesto, la persona aprende un segundo idioma cuando ya tiene interiorizada la lengua materna, y puntualiza, sin embargo, que una de las peculiaridades del bilingüismo compuesto es que utiliza otros métodos semánticos para un mismo concepto, razón por la cual, se puede decir que se emplea una misma base conceptual para dos idiomas distintos, debido a que el alumno que ha desarrollado un bilingüismo compuesto establece un sistema verbal aventajado. El bilingüismo compuesto únicamente conoce un sistema de significantes, por lo que el significado orienta hacia los mismos conceptos o a equivalentes. En este orden de ideas, se tiene también el bilingüismo coordinado definido como aquel que, haciendo uso de entornos lingüísticos en paralelo, desarrolla al unísono aspectos que diferencian cada uno de los conceptos; es decir, ostenta dos sistemas verbales completamente independientes. Así, por cada palabra que la persona aprenda, éste determina dos significantes y dos significados visiblemente específicos. En consecuencia, se puede afirmar que el individuo bilingüe que ha desarrollado un bilingüismo coordinado se conduce como si en realidad fueran dos individuos monolingües yuxtapuestos, para el cual, todo significado es diferente pues representa y pertenece a sistemas semánticos disímiles.

Fundamentalmente, dicha segmentación se sustenta cuando se plantea que el bilingüe coordinado posee un sistema con dos significantes y dos significados o, dicho de otra manera, que los significados de las palabras semejantes en ambas lenguas se encuentran distanciados y hacen referencia a los conceptos distintos ligeramente entre ellos (Weinreich, 1968). Bajo esta perspectiva se incorpora un tercer tipo de bilingüismo a nivel neurolingüístico, conocido como el subordinado, en el que debe entenderse con claridad el significado de una palabra, el hablante establece un vínculo entre los significados y palabras del otro idioma, en otros términos, los

significados se determinan no a conceptos, sino a palabras. Por lo que, se puede indicar que el idioma que se aprende parte de la lengua ya adquirida (Bialystok 2001).

Siguiendo con los demás tipos de bilingüismo que se pueden clasificar, Lambert (1975) citado en Baker (2011) estableció uno de los razonamientos más distinguidos que, si bien profundiza en varios resultados conceptuales y lingüísticos, hace mención del estatus sociocultural de cada idioma. Razón por la cual, se plantea un modelo sociopsicológico, en el que concede un alto grado de importancia a los diferentes elementos socioculturales en el entorno del individuo, es decir se establece una discrepancia entre el bilingüismo aditivo y el sustractivo (Lambert, 1975); punto donde la reputación y el nivel que posean cada una de las lenguas a nivel social ejercen un papel esencial y, principalmente la manera de actuar que presente el hablante en relación al idioma que pretende aprender. En conclusión, se indica que en un primer momento, el crecimiento personal por el logro de una segunda lengua da reconocimiento y prestigio; por otro lado, adquirir otro idioma por una carestía económica o laboral implica el alejamiento o dejar la primera lengua y sustituirla por la nueva.

Sin mucho más que discutir, cuando la persona tiene una actitud favorable y aceptable hacia la segunda lengua, se presentan escenarios propicios entorno a un aprendizaje más expedito y eficaz, por lo que el bilingüismo aditivo posee un efecto positivo y absolutamente beneficioso para el hablante, dado que infiere una cantidad de habilidades y capacidades de la lengua previamente adquirida. Ambas logran ser reforzadas recíprocamente y el sujeto no advierte algún peligro para el desarrollo de su propia lengua.

Por consiguiente, la segunda lengua beneficiará al máximo al infante y representará al unísono un estímulo que le permitirá desarrollar una mayor flexibilidad cognitiva, debido a que es un enriquecimiento cultural. Específicamente en este caso, es ineludible que los estudiantes objeto de los planes bilingües distingan el aprendizaje de idiomas como un factor productivo y próspero, como un propósito asequible, verdadero y que les suministre una serie de recursos para mejorar la calidad de vida y profesional.

Por otra parte, cuando el individuo desarrolla un bilingüismo sustractivo, aparece un aprendizaje y un perfeccionamiento de la segunda lengua, que en un buen porcentaje de los casos se concibe en menoscabo de la primera lengua, teniendo así una consecuencia negativa sobre ésta y desapareciéndola lingüísticamente, pues no está siendo valorada de la misma forma, en consecuencia, le ocasiona una pérdida de identidad. Finalmente, Cummins (2005) hace énfasis en que el aprendizaje de un segundo idioma es percibido por el hablante como una amenaza en el momento de conservar y resguardar su propia cultura y lengua “subtractive bilingualism has been narrowly defined as the replacement of the first language” (p. 20).

En conclusión, se puede aseverar que el bilingüismo aditivo es considerado como una manera de enriquecimiento muy característica de las élites con el paso del tiempo, pues se correspondían con las únicas esferas sociales que podían favorecerse del aprendizaje de las lenguas extranjeras (Lewis, 1976 citado por Baetens Beardsmore, 1993). No obstante, el bilingüismo sustractivo era más particular de las minorías étnicas, con una baja posición socioeconómica y que, ocasionalmente, podía repercutir en el desarrollo cognitivo del propio sujeto.

Con esta amplia clasificación, como bien afirma Grosjean (1982) no sería justo catalogar a un individuo como alguien bilingüe o no, partiendo meramente de una cuestión de graduación, sería entonces un proceso por el cual un mismo hablante puede pasar por varios estados, sufriendo diferentes variaciones en el mismo proceso. En términos de una postura mucho más decisiva y concluyente, Macnamara (1970) citado por Grosjean (1982) asegura: “The manner in which a person has learned his languages is unlikely to fix his semantic systems for life. Some may start with fused semantic systems but gradually sort them out; others may start out with separate systems but gradually permit them to merge” (p. 244).

Aun cuando el establecimiento de categorías admite desmembrar un concepto de manera operativa, Grosjean (2015) concibe que las etiquetas empleadas para los tipos de bilingüismo son simplistas debido a que no muestran sus complejidades intrínsecas, y en varios casos no poseen base científica alguna. En cualquiera de los modelos presentados, el aprendizaje, bien sea, una adquisición natural o un aprendizaje intencionado no se produce por la memorización sistemática de las palabras o normas de gramática fuera de contexto, más bien, es consecuencia del repertorio de prácticas sensoriales como la adquisición de grupos de palabras, términos o giros gramaticales asociados a un entorno (Dalgalian, 2000); razón por la cual se intenta encasillar a un sujeto bilingüe de acuerdo a su experiencia individual. De esta manera, entre la posición monolingüe y la habilidad para manejar dos o más lenguas, existe una consecuencia que integra los aspectos psicocognitivos y sociolingüísticos con una amplia diversidad de tipos de bilingüismo. En otras palabras, una gradación en la que cada bilingüe tiene la posibilidad de reconocer su propia situación (Alarcón Neve, 2002).

3.3. Bilingüismo en España

Actualmente la sociedad mundial vive una dinámica bastante activa, la cual, evidentemente se refleja en el aula de clases y, por consiguiente, en el sistema educativo, pues se pone en juego la forma en que los conocimientos son transmitidos, así como también, la manera en que el individuo es formado para integrarse a dicha sociedad, lo que requiere

satisfacer las necesidades y demandas que esta presenta. Bajo el contexto del bilingüismo, el Consejo de Europa como órgano rector, ha desempeñado un papel fundamental al impulsar la educación plurilingüe a lo largo y ancho del continente, mediante la promoción de proyectos en los que prevalece la iniciativa de potenciar la diversidad lingüística como herramienta elemental del sistema de educación. En función de ello, se ha instado a los países, entre ellos España, a que consideren en las diferentes políticas lingüísticas la importancia de enseñar LE y que en dicho aprendizaje debe estar implícita la competencia que satisface el conocimiento intercultural (Izquierdo Sanchez-Migallón, 2017).

Cabe destacar que como consecuencia del proceso de globalización que vive el planeta en general y las permanentes demandas que se le hacen a la Unión Europea (UE), es precisamente, la promoción de las lenguas y la necesidad de mejorar la competencia en lengua y comunicación lo que ha conllevado a que esta enseñanza en el ámbito de la LE progresivamente cobre relevancia. Caso ejemplar y que se puede mencionar es el descrito bajo el contexto de la “Estrategia de Lisboa 2010”, en la cual se pretendía que los sistemas educativos y formativos de la Comunidad Europea se convirtieran en una guía y modelo de calidad a nivel internacional, ante ello, los Estados Miembros en LE solicitaron la estructuración de un indicador que permitiera evaluar la competencia lingüística, de manera precisa, fiable y continua.

Bajo la premisa descrita, y llevando el contexto a los estudiantes en el aula, se consideró la existencia de una escasa competencia lingüística, dado que en su momento se dio prioridad a la necesidad de aprobación de programas educativos bilingües implementados para impedir que las LE constituyeran un obstáculo para el individuo en su desarrollo profesional y personal, esta formación se caracterizaba sobre todo, por no conseguir los objetivos que se habían propuesto desde su inicio (Izquierdo Sanchez-Migallón, 2017). Estos alicientes sumados a la presión hecha por la UE conllevan a la reestructuración del currículo. Entonces, se estaba buscando que los estudiantes mejoraran su competencia comunicativa, de tal modo, que puedan ajustarse a una sociedad multilingüe que requiere satisfacer necesidades en el campo laboral estimulando el interés por la lengua y su contexto cultural.

Es relevante mencionar, que la realidad lingüística escolar de España dio signos de cambio a finales del siglo XX, la enseñanza bilingüe comienza específicamente en el año 1995 cuando se elabora el Libro Blanco, en el que se manifiesta la necesidad de implantar un método que se aproxime a las exigencias de la UE; en este documento se destaca que enseñar y aprender lenguas es realmente importante, esto se corresponde con un fin y con un medio que facilita la adquisición del conocimiento de otras áreas de estudio, lo que constituye el principio esencial

en el que se fundamenta la educación bilingüe en España y Europa. En paralelo, se firma en 1996 el convenio entre Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y el British Council, en el que se acuerda trabajar en un programa de educación bilingüe (inglés-español) para las escuelas públicas (Izquierdo Sanchez-Migallón, 2017).

El proyecto planteado gira en torno a la integración de la lengua inglesa como lengua empleada para enseñar contenidos del currículo. Una vez que se consiguieron resultados satisfactorios de la implementación de la propuesta, sucedió que las comunidades autónomas se plegaron al proyecto y ampliaron su enseñanza en educación bilingüe a diversas y numerosas escuelas en las que implementaron los programas con los currículos educativos correspondientes. Bajo este modelo educativo provocó un cambio notable, particularmente, en el enfoque metodológico que se empleaba para enseñar LE, aunque también esperaba idear este aprendizaje mediante una visión distinta (Izquierdo Sanchez-Migallón, 2017). Sin importar los retos, las dificultades, el gran trabajo y esfuerzo requerido por parte de todos los involucrados: profesorado, padres y alumnado, siempre se mantuvo el ideal en los programas bilingües, la preparación del estudiante para que sea capaz de hacer frente a la dinámica sociedad del momento.

Inicialmente en la propuesta participó la Comunidad de Madrid a través del “Programa de Colegios Bilingües” durante el 2004 y 2005, al igual que la Comunidad de Andalucía mediante la implementación del “Plan de Fomento del Plurilingüismo” a partir del año 2005. Es de resaltar, que estos programas bilingües han sido tema de gran controversia, justamente por las dificultades que se han podido presentar, pero también, son innumerables las ventajas que ofrece al alumnado al propiciar y facilitar el proceso de aprendizaje y fortalecer la preparación y formación académica.

De acuerdo a lo descrito, el proceso de enseñanza y aprendizaje de las LE se corresponde con una temática de gran interés e importancia para el ámbito educativo desde hace un tiempo y hasta la actualidad, dando trabajo y generando inquietud a los diferentes sectores y entes políticos afines con el sistema educativo. Ante ello, se han considerado desde los diferentes niveles, a saber, educación infantil hasta el nivel terciario, que aprender una segunda lengua resulta ser un asunto que se cuestiona en gran medida, a pesar de ello, este proceso ha venido en continua evolución y adaptación desde sus inicios, así como también, se han generado aportes desde las líneas legales, leyes como Ley General de Educación (LGE), Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), Ley Orgánica de Educación (LOE), Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) y Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

(LOMCE) a lo largo de su evolución han tomado en cuenta transferencias de autonomía, proceso y métodos de enseñanza.

3.4. Metodologías de enseñanza de la LE

La educación bilingüe en el país español tuvo su punto de inicio en la propuesta planteada por el Consejo de Europa en la que considera que la educación bilingüe se corresponde con un factor integrador que promociona e impulsa la pluralidad lingüística presente en el continente. En consecuencia, se ha promovido en Europa diversos proyectos finalizando el siglo pasado hasta hoy día, siguiendo lineamientos que los regulan, conocidos como Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCERL, 2002), de este modo, se dio forma definida a la educación bilingüe (Izquierdo Sanchez-Migallón, 2017).

De manera simultánea y como consecuencia de la descentralización política española se sucede el traspaso de las competencias educativas a la comunidad autónoma participante, lo que conllevó a que cada una gestionara particularmente la implantación del programa bilingüe, manteniendo el mismo propósito, el aumento de la competencia lingüística y el logro fluido de la competencia comunicativa de la lengua inglesa, a pesar de ello, cada comunidad consiguió contextualizar en función a la nomenclatura, la técnica de implementarla y los requisitos que se les solicita al profesor bilingüe.

En este sentido, el hecho de aceptar e implantar los programas bilingües para la enseñanza inglés-español en las diferentes comunidades autónomas estuvo estrechamente vinculado con el convenio *MEC-British Council*, no obstante, el modelo innovador no logró favorecer a las comunidades en su totalidad, además aquellas en las que consiguió calar, no se cumplió con todos los requisitos exigidos por Europa en cada centro involucrado, sin dejar de mencionar que tampoco se estaba satisfaciendo las demandas de la sociedad española (Izquierdo Sanchez-Migallón, 2017).

Bajo la premisa descrita, se tuvo la necesidad de desarrollar proyectos bilingües que beneficiaran a mayor cantidad de alumnos durante la primera década del siglo XXI, con el objetivo de promover la adquisición del aprendizaje de lenguas, el multilingüismo como herramienta que favorece el desarrollo individual y la interacción social entre europeos. En consecuencia, se viene promoviendo la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera), la cual se implementa en los centros bilingües que lo solicitan y se habilitan para tal fin, con la premisa de beneficiar al alumnado que constituye el elemento principal y fundamental de este programa y que son los beneficiarios directos de la enseñanza bilingüe buscando el mejoramiento en la competencia de la segunda lengua.

En este sentido, se precisa que el modelo de enseñanza propuesto busca que el estudiante, más que llegar a ser bilingüe, desarrolle la competencia lingüística, comunicativa e intercultural, dada la complejidad del bilingüismo, pero que se profundice y mejoren los conocimientos y se dé apertura a una actitud de tolerancia plena, para esto se requiere que las comunidades autónomas brinden a cada comunidad educativa los recursos económicos y humanos que hagan factible el desarrollo y funcionamiento satisfactorio de estos programas, de igual modo, deben propiciar el intercambio y la comunicación entre las distintas comunidades lingüísticas para que se desarrolle una concepción positiva y dispuesta hacia la segunda lengua (Navés, 2009).

3.4.1. Metodología AICLE

Los planes bilingües se cimientan en la unificación para instruir en los temas de un área y el aprendizaje de la LE, esta se transforma en la lengua vehicular para trasladar los contenidos lingüísticos y académicos que estipulan el currículo. En relación a esto, no se trata de un programa orientado tan sólo en enseñar la lengua extranjera, pues desde la perspectiva pedagógica, los docentes comprometidos con estos programas han de impartir su materia a través de una nueva visión metodológica, debido a que demanda una serie de herramientas y conocimientos precisos para desarrollar de manera perfecta y competente las actividades propias de su asignatura en las cátedras bilingües.

La acción de aprender una lengua no es equivalente a la capacidad para darle uso y a este respecto se enfatiza en el hacer con y a través de la lengua, haciendo uso en las aulas de actividades participativas que representen escenarios de la vida cotidiana y que favorezcan el uso real de la segunda lengua. Razón por la que es puntual desarrollar una perspectiva metodológica que promueva el aprendizaje en inglés en vez de aprender meramente la lengua inglesa. Con esta prioridad en mente, se debe tomar en consideración la producción de un currículo en el que las asignaturas o áreas de conocimiento sean integradas al idioma que se quiere enseñar. Este método propone una nueva manera de enseñar el idioma extranjero, no solo aprenderlo de forma aislada, más bien aprender haciendo uso de este, partiendo de la propia lengua extranjera (Baker, 2014). AICLE es un acrónimo que se corresponde con Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera y hace referencia a un método en el que las materias se instruyen partiendo de la lengua objeto. Lo que pretende la misma es, en un principio la enseñanza de los contenidos de la materia, y seguidamente la adquisición de una segunda lengua, o como lo expresan Deller y Price (2007) “The language is one part of the process, rather than an end to itself” (p. 6).

Con este método el educador debe enseñar los contenidos de la materia y en paralelo deben estar incluidas las destrezas necesarias para que el estudiante adquiera la capacidad para resolver problemas, entender y comunicar, todo ello partiendo de la lengua adecuada. Asimismo, debe considerar los objetivos tanto de la asignatura como de la lengua, cuyo fin será comprender y comunicarse, proporcionando escasa atención a los elementos gramaticales o lingüísticos de la misma, no se debe dejar de lado, las estructuras léxicas y el vocabulario, los cuales serán el resultado de los contenidos precisos que especifiquen la materia.

En relación a los elementos que emplea este método, Coyle (2007) manifiesta que se requiere de cuatro elementos esenciales designados como las cuatro ces: Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura, de esta manera al combinarlas se favorece la adquisición por parte del estudiante de las capacidades elementales que establecen los Real Decreto 126/2014 en Primaria y Real Decreto 1105/2014 en Secundaria, primordialmente relativas a la capacidad lingüística y comunicativa.

3.4.2. Gamificación

La gamificación se ha convertido en otro método ampliamente usado para la enseñanza de una lengua, vale mencionar que autores como Deterding, Dixon, Khaled y Nacke (2011) estableció el término de gamificación definiéndolo como “*the use of game design elements in non-game contexts*” (p.10). Dicho de otra manera, es un método en el que se emplean elementos del diseño de juegos que están alejados del juego, es decir, son elementos de juego con los que no se juega; la idea no es jugar, más bien se busca, el empleo de los elementos y la mecánica de un juego determinado para lograr ciertos objetivos y resultados debidamente planificados. Bajo esta premisa se busca divertir con el fin de adquirir conocimiento.

En el ámbito educativo, los componentes del juego, tales como insignias, puntos, tablas de clasificación, además de otros, han estado presentes en el salón de clase desde hace ya bastante tiempo. Bajo este contexto, los educandos vienen adquiriendo puntos, gracias a las actividades que realizan de manera correcta, o como una forma de recompensar una buena conducta y de castigar la negativa. Asimismo, en el caso en el que su comportamiento ha sido satisfactorio, suben de nivel en la clasificación al finalizar el año académico (Lee y Hammer, 2011).

Ahora bien, ante la temática relacionada con la pedagogía del español como segunda lengua o LE, el juego resulta ser esencial en el proceso de aprendizaje. La conexión entre juego y aprendizaje se da de forma natural; los verbos “jugar” y “aprender” convergen (Andreu

Andrés y García Casas, 2000). Ambas terminologías tienen como propósito vencer dificultades, hallar el camino, concluir, concebir, pronosticar, llegar a ganar, progresar y perfeccionar.

Se percibe así una diferencia notable entre una actividad de aprendizaje gamificada y un juego/videojuego producido esencialmente para el aprendizaje (juego serio). Aun cuando los dos poseen un objetivo común que se orienta a que el usuario aprenda, un juego es un producto acabado reconocido como tal, por su parte una actividad de aprendizaje gamificada está orientada a la incorporación de ciertos elementos y del pensamiento del juego (Foncubierta y Rodríguez, 2014).

3.4.3. Enfoque por tareas

El enfoque por tareas es tomado como el sucesor del enfoque comunicativo, debido a que parte de los elementos gramaticales, discursivos, sociolingüísticos y pragmáticos de la comunicación (Candlin, 1990; Nunan, 1989). Aunque es importante resaltar que, en discrepancia con el anterior, este inicia con la ejecución de pequeñas actividades que se conocen como tareas. De cualquier modo, antes de puntualizar y detallar las particularidades de este enfoque es obligatorio definir y detallar algunos términos que son utilizados, por ejemplo: *input*, *intake* y tareas pues estos son parte de esta metodología. A este respecto, el *input* al igual que el *intake* han sido conceptualizados, entre otros, por el Diccionario de Términos Clave de ELE del Centro Virtual Cervantes (2019) el cual sugiere que el aducto vocablo inglés *input* o caudal lingüístico, se refiere a las muestras de lengua meta, orales o escritas, que quien aprende sitúa a lo largo del proceso de aprendizaje y desde las cuales lleva a cabo el mismo. En las investigaciones referidas a la adquisición de segundas lenguas, suele diferenciarse entre el total de datos presentes en el aducto que el aprendiz absorbe y la fracción de ellos que tiene la capacidad de comprender en consecuencia, logra almacenar en su memoria a corto plazo, a esta acción se le reconoce como la apropiación de datos o *intake*. Estos se inician con los saberes acumulados de manera temporal llegando a formar parte de la memoria a largo plazo. Es incuestionable que el *input* es elementalmente la serie de documentos y materiales en general que incluyen fracciones de la LE y a partir de los cuales el profesor procura hacer más fácil el proceso de aprendizaje del educando, sin embargo, el *intake* simboliza el fragmento de materiales e información que el alumno tuvo la capacidad de asimilar. Una posición similar a esta, la sustenta Martí (2017) quien plantea “el *input* (todo el material que el educador presenta al educando) no es lo mismo que el *intake* “los componentes que el alumno conserva y que tendrá la capacidad de utilizar posteriormente” (p. 62). Dicho de otra manera, aun cuando el docente presente al alumno un conjunto importante de materiales como guías, grabaciones,

lecturas, entre otros, esto no da garantía del proceso de asimilación de todo ello. Debido a que solamente logrará obtener una cantidad finita de información de esos materiales. Por consiguiente, la importancia de que los materiales (*input*) sean los apropiados no solo para los intereses sino para las necesidades de los alumnos, tomando en consideración los niveles en los que este se encuentren, es imprescindible además que es necesario que puedan ser entendidos por los estudiantes, logren estimular la curiosidad o llamar la atención de los que aprenden, así será mucho más probable que el proceso de adquisición de saberes y conocimientos de la LE, se desarrolle exitosamente.

Otros componentes que se mueven en el enfoque por tareas es el output que se precisa esencialmente como la obtención del lenguaje y el feedback cuya definición se fundamenta en la retroalimentación correctiva. Esta se ha considerado como uno de los factores de mayor relevancia en la enseñanza de LE, (Russel y Spada, 2006; Lyster y Mori, 2006). Así mismo, Sánchez (2014) expone que el propósito fundamental de la retroalimentación en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas (L2) es que durante la práctica se tome en cuenta el razonamiento de los alumnos y se les provean de correcciones. Razón por la que, el uso de material de retroalimentación (específicamente, en registros orales) favorece a los estudiantes como evaluación positiva de su avance en el aprendizaje de la segunda lengua y, como resultado, la obtención de enunciados en segunda lengua producirá efectos propicios (p. 284).

En consecuencia, el proceso de retroalimentación es continuo, el profesor la forma de corregir y el educando sigue las indicaciones en sus prácticas discursivas en la segunda lengua, principalmente en la oralidad, le compete al docente realizar evaluación continua para reconocer efectivamente los adelantos alcanzados. No obstante, para Sheen (2011) “Su efectividad variará dependiendo de si los estudiantes prestan atención a la retroalimentación y son conscientes el error” (p. 75). Dicho de otra manera, para que este proceso se desarrolle efectivamente, no sólo se precisa del interés del profesor sino de la responsabilidad legítima del estudiante para aplicar y estar de acuerdo con la importancia de las correcciones y observaciones de su profesor, proceso en el que reconoce los avances en la trayectoria del aprendizaje de la LE.

En relación al término tarea, Platt y Weber, citados en Molina (2016), exponen que es “una actividad o acción que es llevada a cabo como el consecuencia de la evolución y comprensión del lenguaje” (p. 14), desde otra perspectiva las tareas son ejercicios con los que se pretende evidenciar los aprendizajes que los educandos alcanzan relacionados con la segunda lengua, tiene como objetivo generar una semiosis entre elementos como significado, entendimiento, expresión, motivación, herramientas, para el logro de una meta específica,

empleando y vinculando a los educandos con el lenguaje real en el que el uso de la LE presente un objetivo y contexto conveniente (Nunan, 1989).

El enfoque por tareas, para estudiosos como Richards y Rodgers (1996) es un método fundamentado en la producción de tareas como primordial unidad de planeación e instrucción en el proceso de enseñanza de LE que genere, adicionalmente, la consolidación de habilidades y destrezas comunicativas. En otras palabras, se busca estimular al estudiante para progresar paso a paso en su aprendizaje de LE partiendo de ejercicios apropiados para cada contenido, guía y objetivo concreto. Por otra parte, las tareas más habituales bajo este enfoque están relacionadas con escribir cartas y postales, dramatizaciones de escenarios de la vida real, diálogos, entre otros. En consecuencia, todo ello es producto de los adiestramientos recibidos los cuales se basan en el manejo de léxico, entorno sociocultural, funcional y morfosintáctico (Martí, 2017). Algunos autores como García, Prieto y Santos (1994) afirman que el enfoque por tareas tiene como particularidad que “está basado en un conjunto de tareas organizadas en torno a un tema y no en torno a un objetivo lingüístico en concreto: importa así más el significado que la forma” (p. 71).

Entre las prerrogativas presentes en el enfoque por tareas con relación a los alumnos se encuentra que promueve el trabajo en equipo cooperativo y colaborativo robusteciendo las relaciones interpersonales, reforzando valores como la responsabilidad, la solidaridad, entre otros. (Pérez, 2016). Así mismo, el diseño de tareas debe trascender en el interés de los estudiantes a partir de actividades que estimulan al aprendizaje de la LE (Estaire, 2007), esto permite el desarrollo de las actividades de manera placentera. Adicionalmente, es importante enfatizar que en el enfoque por tareas concurren dos grandes grupos, las de tipo comunicativas que se orientan en el significado, reproducen escenarios de comunicación reales; y las relacionadas con el aprendizaje, que se centran en los procesos metacognitivos que favorecen a los educandos en la ejecución de actividades comunicativas (Estaire, 2007). De las particularidades que describen el enfoque por tareas tomadas en consideración para el diseño de alguna propuesta didáctica de la enseñanza una lengua extranjera resalta la planificación por unidades y la preparación de las tareas, debido a que se construyen y diseñan partiendo de un discurso creíble, en otras palabras, recrean un discurso moderadamente real. (Rosales, 1998); Así mismo, promueven un aprendizaje legítimo y con significado, vale decir, que el educando, no sólo, confronta la actividad con el fin de cumplir la lección, sino que alcance conocimientos útiles para resolver sus necesidades comunicativas en la LE (Brown, 1987).

3.5. Propuestas educativas de LE a través del enfoque por tareas

En este apartado se considera pertinente traer a colación la investigación efectuada por Rendine, (2018), denominada El enfoque por tareas en la enseñanza de Lenguas extranjeras. Una sucesión pedagógica para Bachillerato, en la cual se planteó como objetivo identificar las características principales de las metodologías de enseñanza de LE, con especial atención al enfoque por tareas, tomadas como base para el diseño de una propuesta didáctica inscrita en el enfoque por tareas y que aporte elementos de consideración y ventajas en el aula de LE. Bajo este contexto, la investigación hace uso de metodologías tradicionales fundamentadas en la forma y las funciones establecidas en el rol comunicativo del alumno, el interés se centraliza en el enfoque por tareas; por lo que se considera una propuesta innovadora para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Se hace un gran aporte al partir de la planificación de una propuesta didáctica cuya base está orientada a la secuencia de atenciones y tareas, planeadas para ser efectuadas en un salón de clase de inglés LE de segundo de bachillerato. De su sistematización se evidencian conclusiones relevantes que se manifiestan en términos de componentes a tomar en consideración para una correcta y adecuada planificación por tareas, así como en términos de las ventajas que éstas admiten en el proceso de enseñanza y aprendizaje de Lenguas extranjeras.

Por su parte, Fernández, (2018) ha realizado una investigación intitulada La enseñanza de LE a partir de las nuevas tecnologías: reflexiones y propuestas. El fin último de este trabajo es presentar un grupo de actividades útiles para aprovechar las nuevas tecnologías en función de la enseñanza de lenguas extranjeras. Para ello, se ha explicado el concepto de nuevas tecnologías, así como también, se han planteado numerosas tareas que utilizan las TIC como herramienta fundamental para optimizar el desarrollo metacognitivo de los educandos. Por una parte, se exponen tareas con objetivo lingüístico explícito (competencia fonológica, gramatical, léxica, discursivo-pragmática); y por otra, se incorporan actividades sin objetivo lingüístico precisos, debido a que trabajan habilidades integradas, o en su defecto porque desean motivar, sencillamente, la inclusión en el aula de factores afectivos (autoestima, motivación o emociones) o el avance en algunos procesos cognitivos superiores (memoria, reflexión o razonamiento). La primordial conclusión conlleva a señalar que se esperan resultados satisfactorios una vez que el profesor logre explotar en su planificación la implementación de las nuevas tecnologías y de manera particular si tiene la capacidad de relacionarlas con otras técnicas de enseñanza.

Para finalizar, se destaca el estudio realizado por Ferrando Llimós (2017) donde propone la puesta en práctica de un enfoque vinculado a materiales que permiten la consecución de ciertos objetivos debidamente preestablecidos y que buscan satisfacer necesidades, en primer lugar, de los estudiantes, atrapando con ello su interés y motivación. Es necesario para esto, plantearse algunas preguntas relacionadas con las pautas que deben seguirse para el diseño de un curso fundamentado en la realización de tareas, la selección de las tareas idóneas, la división de las tareas según sus partes, así como, tener en cuenta de manera clara, el real concepto entre significado y forma; de tal modo, que el estudio va de lo teórico a lo práctico. Bajo esta premisa, se pretende considerar aquello que interesa al estudiante, lo que aprende y lo que se le evalúa. De igual manera, se destaca la importancia de este tipo de metodologías de trabajo, dado que expone propuestas existentes en la actualidad para diseñar las tareas que empleadas en un curso, resultado que puede ser una guía de trabajo para el profesor. De esta manera, se han utilizado diversas metodologías que siguen la conducción hacia al enfoque por tareas como estrategia didáctica empleada en los enfoques CLIL (Content and Language Integrated Learning) o CBI (Content Based Instruction).

Con esto, queda por sentado que para la enseñanza de LE se considera de gran importancia y relevancia, el incentivo de la comunicación en el aula y entre el alumnado, destacar que el estudiante debe ser el centro y protagonista del proceso de aprendizaje, el desarrollo de las actividades debe hacerse mediante un enfoque dirigido a la acción y siempre orientado a la función social y cultural que ofrece la enseñanza de LE, como símbolo de la inclusión e interculturalidad que debe estar presente en cualquier proceso de formación personal y profesional.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA. LA VILLE (LA CIUDAD).

La unidad didáctica (UD) que se presenta a continuación, se va a tratar la temática de la ciudad en la LE de francés para aprender con dicho contenido un vocabulario, una gramática y aspectos socioculturales específicos del idioma a partir de una realidad latente en la sociedad y que le sea cercana a nuestro alumnado. Esta propuesta didáctica irá dirigida a estudiantes de segundo ciclo, específicamente a 4º de Educación Primaria donde a través de las de las diversas tareas, actividades y ejercicios en las diversas asignaturas de forma interdisciplinar se pueda enseñar de manera progresiva los contenidos, estructuras gramaticales, ortografía y pronunciación en situaciones reales. Esta UD será tratada en marzo-abril con motivo previo a la Semana Santa que es cuando mayores desplazamientos hay en la sociedad para conocer otras ciudades o los propios recorridos de la ciudad a través de los pasos de Semana Santa. Se intentará inculcar en el alumnado la orientación y saber llegar de un destino a otro, el conocimiento de lugares de interés como monumentos, informaciones y descripciones de los lugares para que lo asocien con lo aprendido en francés.

La normativa estatal utilizada será el Real Decreto 126/2014, la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) y la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) debido a que aún no está implementada y desarrollada la nueva Ley Orgánica 3/2020 de modificación de la LOE. En cuanto a la normativa autonómica, será utilizada el Decreto 97/2015 modificado por el Decreto 181/2020 en el ámbito autonómico y la orden del 15 de enero de 2021.

4.1. Contextualización

Como se ha dicho anteriormente, la propuesta pretende ser llevada a cabo en un grupo de estudiantes de 4º de Primaria, en el Colegio Bilingüe San José de Calasanz (Mancha Real, Jaén) que es bilingüe tanto en inglés como en francés, ya que existen pocos en este último idioma, es un buen colegio para poder proponer y desarrollar nuestra propuesta. El colegio está situado en Mancha Real cuya población es de unos 11.000 habitantes. El edificio se encuentra próximo a zonas de viviendas con pequeños comercios y un par de supermercados grandes. Dispone de 6 unidades de Infantil, 13 de Primaria y 1 de Apoyo a la Integración con unos 450 estudiantes aproximadamente. El colegio dispone de comedor, pabellón, varias pistas, salas de usos múltiples, entre otras instalaciones. Además, el centro cuenta con pizarras digitales en algunas de sus aulas para favorecer la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) debido que es un centro TIC-Plurilingüe.

Con respecto a la situación socioeconómica de las familias de los estudiantes son de clase media baja, ya que muchos trabajan en la recolección de la aceituna o en Jaén capital como trabajadores de empresas de la capital en el sector servicios y existe cierta industria en el pueblo de la madera, relacionada con la carpintería. La plantilla del colegio consta de unos 27 profesores, una monitora escolar y un equipo de orientación escolar.

La UD que se pretende enseñar va dirigida a un grupo de 24 estudiantes de los cuales 10 son niños y 14 niñas con unas características psicológicas, físicas, sociales y evolutivas propias de la edad. En cuanto a la participación en clase suelen involucrarse tanto el alumnado como las familias en las diversas actividades que se proponen originando un ambiente agradable y de implicación óptima debido al favorecimiento de conocerse en el centro desde la etapa de Educación Infantil en la mayoría de ellos.

4.2. Competencias.

Según el Real Decreto 126/2014 en el artículo 2.2. recoge las competencias como las capacidades que tienen que tener el alumnado con el fin de aplicarlas de forma integral para llevar a cabo y resolución de actividades y problemas complejos de forma eficaz acorde a su edad. Existen siete competencias recogidas en la ley, son las siguientes:

1. Comunicación Lingüística (CCL): Hace referencia a la habilidad para utilizar la lengua como medio de expresión para interactuar con los demás de manera oral u escrita. Al trabajar la segunda lengua extranjera, en este caso el francés, está continuamente desarrollándose en las actividades como el conocimiento del vocabulario, las estructuras gramaticales, la pronunciación, etc.
3. Competencia digital (CD): Hace referencia al uso y utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en especial el uso del ordenador como herramienta de búsqueda y de trabajo.
4. Aprender a aprender (AA): Hace referencia al desarrollo de la iniciativa por aprender y continuar con el mismo, organizar su tiempo para realizar las actividades de manera individual o colectiva para conseguir el objetivo propuesto. En la propuesta se ofrecerá diferentes situaciones, oportunidades y actividades para desarrollar dicha competencia
5. Competencias sociales y cívicas: (CSC): Hace referencia a las capacidades y habilidades que tiene el alumnado para trabajar y participar de manera activa y democrática en la vida social y cívica en la escuela. Esto será posible gracias a actividades grupales donde se trabajarán el respeto por la diversidad y las opiniones de los demás.

6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE): Hace referencia a la transformación de ideas en actos. El alumnado usa la creatividad y la innovación para planificar y gestionar las diversas tareas, en especial para escribir una carta o un folleto informativo. Además de intentar expresarse en el idioma francés

7. Conciencia y expresiones culturales (CEC): Hace referencia al conocimiento de la cultura de un país, en este caso los monumentos propios de nuestra comunidad o el uso de medios para expresar ideas o sentimientos.

4.3. Objetivos.

4.3.1. Objetivos generales.

Los objetivos a desarrollar pretenden conseguir que los estudiantes alcancen unas metas al finalizar el proceso educativo como consecuencia de la experiencia en su proceso de enseñanza-aprendizaje como viene recogido en el Real Decreto 126/20214 en el ámbito estatal y el Decreto 97/2015 modificado por el Decreto 181/2020 en el ámbito autonómico. A través de la siguiente propuesta didáctica se pretende desarrollar y contribuir a los siguientes:

b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje y espíritu emprendedor.

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permite expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.

j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.

4.3.2. Objetivos de área.

Esta propuesta interdisciplinar se intenta desarrollar diversos objetivos de área recogidos en la Orden del 15 de enero de 2021 que a continuación se describe y se pretende alcanzar:

➤ **Segunda Lengua extranjera (francés)**

1. Escuchar y comprender mensajes en interacciones verbales variadas, utilizando las informaciones transmitidas para llevar a cabo tareas concretas diversas y relacionadas con su experiencia.
2. Expresarse e interactuar en situaciones sencillas y habituales, utilizando procedimientos verbales y no verbales y atendiendo a las reglas propias del intercambio comunicativo para responder con autonomía suficiente y de forma adecuada, respetuosa y de cooperación y correcta en situaciones de la vida cotidiana.
3. Escribir textos con fines variados sobre temas tratados previamente en el aula y con ayuda de modelos.
4. Leer de forma comprensiva textos diversos, relacionados con sus experiencias e intereses, para extraer información general y específica con una finalidad previa.
5. Aprender a utilizar con progresiva autonomía todos los medios a su alcance, incluidas las nuevas tecnologías, para obtener información y para comunicarse en la lengua extranjera.
6. Utilizar eficazmente los conocimientos, experiencias y estrategias de comunicación adquiridos en otras lenguas para una adquisición más rápida, eficaz y autónoma de la lengua extranjera.
7. Valorar la lengua extranjera y las lenguas en general como medio de comunicación entre personas de distintas procedencias y culturas desarrollando una actitud positiva hacia la diversidad plurilingüe y pluricultural integrada en nuestra comunidad andaluza.
8. Manifestar una actitud receptiva, de confianza progresiva en la propia capacidad de aprendizaje y de uso de la lengua extranjera.
9. Identificar aspectos fonéticos, de ritmo, acentuación y entonación, así como estructuras lingüísticas y aspectos léxicos de la lengua extranjera, usándolos como elementos básicos de la comunicación.

➤ **Educación física**

6. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas, deportivas y artísticas como propuesta al tiempo de ocio y forma de mejorar las relaciones sociales y la capacidad física, teniendo en cuenta el cuidado del entorno natural donde se desarrollen dichas actividades

➤ **Ciencias Sociales**

10. Despertar la curiosidad y el interés por aprender y conocer las formas de vida del pasado valorando la importancia de monumentos, museos y restos históricos como fuentes y espacios, mostrando una actitud de respeto con su entorno y cultura, adoptando responsabilidades de conservación de su herencia cultural a nivel de localidad, de Comunidad Autónoma, de España y de Europa.

4.3.3. Objetivos específicos

- Conocer vocabulario relacionado con la ciudad en francés
- Saber dar indicaciones para alcanzar un lugar en francés
- Saber llegar a un lugar a través de instrucciones o indicaciones
- Mejorar la redacción y pronunciación en la LE
- Describir monumentos de nuestra comunidad y Francia.
- Escuchar audios en francés para mejorar nuestra comprensión oral
- Realizar un folleto o una carta sobre una ciudad
- Concienciar sobre la conservación del entorno cultural y su importancia

4.4. Contenidos

La UD pretende desarrollar los contenidos recogidos en la orden del 15 de enero de 2021 de la comunidad autónoma de Andalucía con el fin de desarrollar un conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes que contribuyan a alcanzar los objetivos y la adquisición de las competencias. En este caso, se pretende se llevar a cabo contenidos del segundo ciclo de diversas áreas:

❖ **Segunda Lengua Extranjera (francés)**

Bloque 1: Comprensión de textos orales

1.1. Identificación y comprensión de la información esencial de textos orales y sencillos sobre temas habituales y concretos (instrucciones, indicaciones, peticiones, avisos).

1.3. Uso y comprensión de funciones comunicativas: saludos y despedidas, costumbres, descripción de personas, animales u objetos, condiciones de vida. Petición y ofrecimiento de

información, ayuda, objetos, permiso, valores, creencias y actitudes. Establecimiento y mantenimiento de la comunicación. Expresión de la capacidad, el gusto, acuerdo o desacuerdo, el sentimiento, la intención. Hábitos.

1.5. Identificación y reconocimiento de vocabulario habitual relativo a identificación personal, género, partes del cuerpo; prendas de vestir, familia y amigos; el colegio y la clase; mascotas y otros animales; actividades de la vida diaria; elementos del patrimonio artístico de su entorno; la casa y sus dependencias; nuevas tecnologías de la comunicación e información.

1.6. Reconoce y aplica los patrones sonoros acentuales, rítmicos y de entonación.

1.7. Manejo de estructuras sintácticas-discursivas para establecer interacciones orales, oraciones afirmativas, exclamativas, negativas; expresión de relaciones lógicas: conjunción, de posición: 1ª y 2ª persona del singular, de tiempo verbal, de aspecto, de capacidad, de cantidad, preposiciones y adverbios.

Bloque 2: Producción de textos orales: expresión e interacción

2.5. Práctica de funciones comunicativas: descripción de personas, actividades, lugares y objetos. Narración de hechos pasados remotos y recientes. Expresión de la capacidad, el gusto, la preferencia, el acuerdo o desacuerdo, el sentimiento, la intención. Establecimiento y mantenimiento de la comunicación. Petición y ofrecimiento, sugerencia de información, ayuda, instrucciones, objetos y permisos.

2.6. Identificación y reconocimiento de vocabulario tratados en el aula en dramatizaciones relativas a identificación personal; vivienda, hogar y entorno; actividades de la vida diaria; familia y amigos; trabajo y ocupaciones; tiempo libre, ocio y deporte; viajes y vacaciones; salud y cuidados físicos; educación y estudio; compras actividades comerciales; alimentación y restauración; transporte; lengua y comunicación; medio ambiente, clima y entorno natural; tecnologías de la información y la comunicación.

2.8. Utilización de estructuras sintácticas y conectores básicos para intercambiar información, preguntas, respuestas; afirmación, negación, interrogación; expresión de la posesión; expresión de ubicación de las cosas.

Bloque 3: Comprensión de textos escritos

3.5. Lectura, comprensión y práctica de un léxico y/ o mensajes escritos referidos a: Identificación personal, género, partes del cuerpo, prendas de vestir, familia, amigos, el colegio y la clase, mascotas y otros animales, actividades de la vida diaria, la casa y sus dependencias,

patrimonio artístico y cultural de su entorno, nuevas tecnologías de la comunicación e información.

Bloque 4: Producción de textos escritos: expresión e interacción

4.1. Elaboración de textos breves y sencillos en soporte papel o electrónico.

4.2. Iniciación en la utilización de alguna estrategia básica para producir textos escritos muy breves y sencillos.

4.5. Utilización de las funciones comunicativas: saludos y despedidas, presentaciones, disculpas y agradecimientos. Expresión de la capacidad, el gusto, el acuerdo o desacuerdo, el sentimiento y la atención. Descripción de personas, actividades, lugares y objetos, petición y ofrecimiento de información, ayuda, instrucciones, objetos permisos. Establecimiento y mantenimiento de comunicación

❖ Educación Física

Bloque 4: El juego y el deporte escolar

4.4. Aprendizaje y utilización de estrategias básicas en situaciones de cooperación, de oposición y de cooperación-oposición, en la práctica de juegos y deportes.

4.5. Práctica de juegos y actividades físicas en un entorno tanto habitual como no habitual y en el medio natural. (Colegios, calles, plazas, campo.)

4.7. Propuestas lúdicas de recorridos de orientación, pistas y rastreo.

❖ Ciencias Sociales

Bloque 4: Las huellas del tiempo

4.5. Apreciación de la importancia de la preservación y cuidado de los vestigios del pasado como señas de identidad cultural, social y artística.

4.6. Valoración de la importancia de los museos, sitios, bibliotecas y monumentos históricos como espacios didácticos, con actitud de respeto a su entorno.

4.5. Temporalización

La propuesta se llevará a cabo desde el 24 de marzo hasta el 7 de abril de 2022 próximo a la fecha de Semana Santa como motivo de los grandes desplazamientos a otras ciudades o los recorridos de los pasos de Semana Santa para conocer el patrimonio de otras ciudades. Se utilizarán en su mayoría horas de LE (francés) impartiendo las clases los martes y jueves en su horario habitual de una hora de duración, exceptuando los momentos en que se necesite al profesorado de otras materias para implementar la propuesta, previa coordinación con ellos.

4.6. Interdisciplinariedad y elementos transversales

Se pretende que exista una gran disposición por parte del profesorado implicado en la UD para realizar las tareas, actividades y ejercicios de manera conjunta en las áreas de LE, Educación Física (orientación en mapas o guiar a alguien hacia un destino) y Ciencias Sociales (conocer el patrimonio histórico)

En relación a los elementos trasversales se puede definir como los aspectos comunes que conducen a la formación del alumnado y a su preparación para integrarse en la sociedad, recogido en el artículo 10 del Real Decreto 126/2014. En la comunidad autónoma de Andalucía vienen establecidos en el Decreto 97/2015, destacando los siguientes:

- Fomento de la igualdad y la integración entre hombres, mujeres y personas discapacitadas
- Conocimiento del patrimonio histórico andaluz y promoción de una actitud de conservación del mismo
- Capacidad para trabajar en equipo y de forma autónoma desarrollando su creatividad y su confianza.

4.7. Recursos y materiales

Los recursos y materiales que se van a utilizar en la UD se detallarán más adelante en las diferentes sesiones descritas. El aula común es el principal lugar de trabajo, excepto en Educación Físico que usaremos una parte del recinto para realizar una prueba de orientación o gymkhana donde deberán encontrar diversos objetos. Destacar en este apartado el uso de la pizarra digital, la utilización del ordenador y los materiales propios de los estudiantes (cuadernos, lápices, bolígrafos, diccionario, etc.)

4.8. Metodología

Se pretende desarrollar y construir un conocimiento nuevo en el alumnado a través de un aprendizaje significativo, para ello, se partirá de las ideas previas que tienen y de sus intereses. Se ha explicado distintas metodologías utilizadas a lo largo de este trabajo, en nuestra propuesta se pretende utilizar el enfoque por tareas como una metodología activa donde el estudiante construye su propio conocimiento a su ritmo y donde colabora, se implica y participa

de una forma activa en las actividades y tareas que el profesorado propone como viene recogido en el Real Decreto 126/2014 donde se establece el conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por parte del profesorado de forma concienzuda y metódica con el fin de alcanzar unos objetivos que permita el aprendizaje del alumnado. Durante este proceso de enseñanza-aprendizaje se propone diversas actividades, tareas y ejercicios de forma individual y colectiva con el objetivo de mantener la motivación y atención. Al ser interdisciplinar, se pretende que las diversas áreas estén involucradas (Lengua Extranjera, Educación Física y Ciencias Sociales) al mismo tiempo que se pretende desarrollar valores de respeto al grupo, la solidaridad, la tolerancia de otras culturas, el aprendizaje de un nuevo idioma y el conocimiento y conservación de nuestro patrimonio.

4.9. Sesiones

La UD será desarrollada con un total de 5 sesiones, donde se plasma lo que se pretende conseguir y alcanzar en cada una de ellas a través de las actividades que se muestra a continuación:

UNIDAD DIDÁCTICA (UNITÉ DIDACTIQUE): LA VILLE		
Sesión 1 (Séance 1): La Ville. Lieux.		Fecha: 24 de marzo
Ciclo: 2º	Curso: 4º. Primaria	Alumnos: 24
Recursos: pizarra digital, flashcards, diccionario, etc		Instalaciones: Aula
Objetivos		
- Conocer vocabulario de los lugares - Asimilar la pronunciación y la ortografía - Describir tu pueblo o una ciudad		
Contenidos		
- Vocabulario de la ciudad (la rue, l'école, le marché, l'avenue, le musée, le boulevard, le parc, la place, le rond-point, le village, l'église, l'hôpital, le métro, le théâtre, la gare, etc.) - Estructuras gramaticales: Où est + lieu; Les points cardinaux (Au nord, Au sud, À l'est, à l'ouest)		
Desarrollo y organización de las actividades		
1. Lectura de la descripción de una ciudad y responder las preguntas de la lectura (https://lingua.com/es/frances/lectura/ville/) 2. En un mapa se pondrá imágenes de lugares de la ciudad y los estudiantes de forma grupal deberán saber donde estás situados 3. Describir el pueblo o una ciudad		

Tabla 1. Sesión 1. Elaboración Propia.

UNIDAD DIDÁCTICA (UNITÉ DIDACTIQUE): LA VILLE		
Sesión 2 (Séance 2): Lieux et indications		Fecha: 29 de marzo
Ciclo: 2º	Curso: 4º. Primaria	Alumnos: 24
Recursos: pizarra digital, flashcards, diccionario, etc		Instalaciones: Aula
Objetivos		
- Conocer vocabulario de los lugares - Asimilar la pronunciación y la ortografía - Dar indicaciones para llegar a un lugar		
Contenidos		
- Vocabulario de indicaciones: (à droite, à gauche, tout droit, jusqu'à + lieu) - Verbos: comenzar, girar, parar, continuar (commencer, tourner, arrêter, continuer) - Estructuras gramaticales: Imperativo / Pour aller + lieu, tu dois + inf		
Desarrollo y organización de las actividades		
1. Sobre el mapa del pueblo, el alumnado describirá el recorrido que hacen desde su casa hasta el colegio 2. Un juego conocido como "Le garage" donde de forma aleatorio un estudiante le dice a otro indicaciones para llegar a un sitio. Se utilizara el mapa de la primera sesión con los diferentes lugares. Deben dar al menos cuatro indicaciones 3. Se pondrá diferentes audios de situaciones de la vida real y los alumnos deben adivinar el lugar donde se encuentra (profesor de autoescuela, un repartidor, una persecución policial, un itinerario de un recorrido de un turista)		

Tabla 2. Sesión 2. Elaboración Propia

UNIDAD DIDÁCTICA (UNITÉ DIDACTIQUE): LA VILLE		
Sesión 3 (Séance 3): Orientation et activité physique.		Fecha: 31 de marzo
Ciclo: 2º	Curso: 4º. Primaria	Alumnos: 24
Recursos: material deportivo, material propio		Instalaciones: pista y pabellón
Objetivos		
- Conocer vocabulario de los lugares de la escuela - Asimilar la ortografía y pronunciación - Encontrar las diversas pistas en francés y practicar la actividad física		
Contenidos		
- Vocabulario sobre indicaciones y orientación - Estructuras gramaticales: Imperativo - La práctica de la actividad física y relación con la orientación		
Desarrollo y organización de las actividades		
1. Realizar una especie de gymkhana donde se realizará 6 grupos de 4 personas de forma aleatoria. Al comienzo a los grupos se le da un papel con unas indicaciones en francés para ir a un sitio, allí realizarán la prueba física correspondiente y se le dará la siguiente pista a así un total de 6 pistas y postas. Las pistas pueden ser indicaciones en francés o pequeñas adivinanzas del mismo idioma que llevan a lugares del colegio. Hay pruebas que se debe guiar al alumnado estas indicaciones serán francés ya que se le vendará los ojos. Al terminar cada prueba se le da un objeto como recompensa, se intentará que este relacionado con la orientación (brújula, mapa, GPS, guía turística, estrella y una pequeña figurita de un monumento). En las pruebas en las que haya que dar indicaciones en francés, las que digan en español comienzan de nuevo y tienen una penalización en caso de cometer dicha falta tres veces.		

Tabla 3. Sesión 3. Elaboración Propia.

UNIDAD DIDÁCTICA (UNITÉ DIDACTIQUE): LA VILLE		
Sesión 4 y 5 (Séance 4 y 5): Patrimoine Historique		Fecha: 5 y 7 de Abril
Ciclo: 2º	Curso: 4º. Primaria	Alumnos: 24
Recursos: Pizarra digital, ordenador, material escolar		Instalaciones: Aula
Objetivos		
- Conocer el patrimonio de Andalucía y Francia - Asimilar la ortografía y pronunciación - Describir un monumento de Andalucía - Redactar una carta o un folleto turístico sobre una ciudad		
Contenidos		
- Vocabulario - Estructuras gramaticales: On + verbo (impersonal) - La práctica de la actividad física y relación con la orientación		
Desarrollo y organización de las actividades		
1. Realizar una lectura del monumento más emblemático de Francia, la Torre Eiffel (https://lingua.com/pdf/francais-texte-tour-eiffel.pdf) 2. Conocer otros monumentos de París a través de imágenes y dar explicaciones históricas (Arco del Triunfo, Museo del Louvre, Palacio de Versalles y catedral de Notre Dame). 3. Conocer nuestro patrimonio histórico en Andalucía (Alhambra en Granada; Mezquita en Córdoba; Catedral de Jaén; Teatro Falla de Cádiz; la Giralda o Torre del Oro en Sevilla; Muelle de las Carabelas en Huelva; Teatro Romano de Málaga; Alcazaba de Almería) en tríos deberán seleccionar alguna del listado y deberán describir el monumento, su utilización, donde se encuentra en la ciudad y el momento histórico que representa, no se puede repetir ya que son 8 grupos en total. 4. Exponer los diversos monumentos a los compañeros. 5. Realizar una carta o un folleto turístico donde se incluya el monumento que han descrito alguno de los compañeros para explicar la visita a una ciudad, menos la de su monumento.		

Tabla 4. Sesión 4 y 5. Elaboración Propia.

4.10. Evaluación

La evaluación pretende que se alcance los objetivos propuestos y las competencias a través de un aprendizaje progresivo de una manera eficaz, objetiva y adecuada a la edad del alumno como viene recogida en el Decreto 97/2015 y la orden del 04/11/2015, de esta manera la evaluación debe ser:

- Evaluación diagnóstica: Este primer contacto con la temática nos permite conocer e identificar que aspectos sobre la temática de la ciudad conoce el alumnado y a partir de estos conocimientos, reconducir nuestra propuesta o mejorarla como profesorado
- Evaluación continua: El profesorado de forma coordinada propone actividades, tareas y ejercicios para desarrollar los contenidos, alcanzar los objetivos y desarrollar las competencias clave de una manera progresiva.
- Evaluación sumativa: El docente tiene en cuenta la evolución de los estudiantes a lo largo de todo el año académico a través de diferentes pruebas orales y escritas para valorar en conjunto la progresión del alumnado. Los términos para evaluar son: insuficiente, bien, notable y excelente; todos con una calificación numérica.

4.10.1 Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación vienen recogidos en la orden del 21/01/2021 en Andalucía que indica la concretización y secuencia de los estándares de aprendizaje recogidos en el Real Decreto 126/2014 en la que establece lo que el alumnado debe conocer, comprender y saber hacer, es decir los resultados del aprendizaje. En Andalucía viene más detallado en los indicadores de evaluación, acordes al ciclo que se está enseñando. Estos deben ser observables, medibles y evaluables en función del grado y del objetivo a alcanzar. Podemos encontrarnos los siguientes criterios de evaluación del segundo ciclo con respecto a sus áreas, relacionado con el bloque de contenidos:

✂ Lengua Extranjera (francés)

2.1. Comprender el sentido general de textos orales cortos y sencillos e informaciones sobre temas habituales y concretos en diferentes contextos, iniciándose en el uso de las estructuras sintácticas discursivas, junto a un léxico habitual y el uso de estrategias básicas para mejorar la comprensión.

2.2. Identificar ideas y estructuras sintácticas básicas en una conversación captando el significado de lo que nos quiere transmitir sobre temas concretos relacionados con sus intereses y su propia experiencia, tales como aficiones, juegos, amistades.

- 2.3. Conocer la idea principal en diferentes situaciones comunicativas sobre temas cotidianos
- 2.4. Realizar presentaciones y descripciones breves, empleando estructuras sintácticas sencillas, conectores básicos y un vocabulario adecuado para expresar información sobre asuntos cotidianos y de su interés. como: diálogos, entrevistas, etc., reconociendo y diferenciando patrones sonoros y rítmicos básicos en la entonación, y apoyándose en materiales audiovisuales diversos.
- 2.5. Participar en una conversación sencilla y breve de uso cotidiano, haciéndose entender, con pronunciación entonación y ritmo básicos, usando algunas expresiones sencillas sobre temas cercanos, técnicas no verbales (gestos, expresiones, contacto visual...) y un vocabulario adecuado a la situación.
- 2.6. Comprender el sentido de un texto o notas, SMS, correo electrónico, postales, letreros y carteles en las calles, tiendas, medios de transporte, etc., en diferentes soportes, con apoyos visuales y contextualizados, con un léxico sencillo, pudiendo consultar el diccionario para mejorar la comprensión.
- 2.7. Comprender el sentido global de un texto sobre situaciones cotidianas y temas habituales, utilizando estrategias de comunicación comprensión básicas, como la aplicación de los conocimientos adquiridos, el reconocimiento de patrones básicos (pedir información, hacer una sugerencia, etc....), el uso de apoyos contextuales comunicativos que conlleva diferentes tipos de texto, (SMS, correo electrónico, postales, etc.) e identificando los signos ortográficos conocidos.
- 2.9. Crear textos breves ajustándose a la función comunicativa, utilizando estrategias básicas, estructuras sintácticas sencillas, empleando para ello un vocabulario adaptado al contexto y usando convenciones ortográficas básicas

✂ Educación Física

- 2.3. Identificar y utilizar estrategias básicas de cooperación, oposición o cooperación- oposición para la resolución de los retos planteados en situaciones de juegos y actividades físicas, interaccionando de forma individual, coordinada y cooperativa, respetando los acuerdos, normas y reglas por las que se rige.
- 2.8. Conocer y experimentar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y artísticas, creando gustos y aficiones personales hacia ellas, practicándolas tanto dentro como fuera de la escuela.
- 2.10. Reconocer y practicar juegos populares, alternativos y actividades en el medio natural, describiendo acciones de cuidado y respeto por el medio donde se desarrollan y la riqueza de estos juegos como parte del patrimonio de nuestra comunidad.

4.12. Valorar la herencia cultural de la localidad y del entorno, situándola en el tiempo, apreciando y disfrutando con la contemplación de obras artísticas, la importancia del legado y reconociendo la finalidad y el papel de los museos, asumiendo la necesidad de preservarlos y mostrando un comportamiento respetuoso en ellos

4.10.2 Indicadores de evaluación

Según la orden del 21/01/2021 de la Comunidad Autónoma de Andalucía por cada criterio, existen varios indicadores, se recogerán los que más se aproximen a la UD:

✓ Lengua Extranjera (francés)

2.1.01. Comprende mensajes y anuncios públicos que contengan instrucciones, indicaciones u otro tipo de información (por ejemplo, números, precios, horarios, en una estación o en unos grandes almacenes)

2.2.01. Entiende lo que se le dice en transacciones habituales sencillas (instrucciones, indicaciones, peticiones, avisos).

2.2.03. Entiende la información esencial en conversaciones breves y sencillas en las que participa que traten sobre temas familiares como, por ejemplo, uno mismo, la familia, la escuela, el tiempo libre, la descripción de un objeto o un lugar.

2.3.01. Identifica el tema de una conversación cotidiana predecible que tiene lugar en su presencia (por ejemplo, en una tienda, en un tren).

2.5.02. Participa en conversaciones cara a cara o por medios técnicos (teléfono, Skype) en las que se establece contacto social (dar las gracias, saludar, despedirse, dirigirse a alguien, pedir disculpas, presentarse, interesarse por el estado de alguien, felicitar a alguien), se intercambia información personal y sobre asuntos cotidianos, se expresan sentimientos, se ofrece algo a alguien, se pide prestado algo, se queda con amigos o se dan instrucciones (p.e. cómo se llega a un sitio con ayuda de un plano)

2.6.01. Comprende instrucciones, indicaciones, e información básica en notas, letreros y carteles en calles, tiendas, medios de transporte, cines, museos, colegios, y otros servicios y lugares públicos

2.6.02. Comprende información esencial y localiza información específica en material informativo sencillo como menús, horarios, catálogos, listas de precios, anuncios, guías telefónicas, publicidad, folletos turísticos, programas culturales o de eventos, etc.

2.7.01. Comprende correspondencia (SMS, correos electrónicos, postales y tarjetas) breve y sencilla que trate sobre temas familiares como, por ejemplo, uno mismo, la familia, la escuela, el tiempo libre, la descripción de un objeto o un lugar, la indicación de la hora y el lugar de una cita, etc.

✂ Educación Física

2.3.01. Utiliza los recursos adecuados para resolver situaciones básicas de táctica individual y colectiva en diferentes situaciones motrices.

2.8.01. Expone las diferencias, características y/o relaciones entre juegos populares, deportes colectivos, deportes individuales y actividades en la naturaleza.

2.10.02. Reconoce la riqueza cultural, la historia y el origen de los juegos y el deporte.

✂ Ciencias sociales

4.12.02. Identifica, valora y respeta el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico y asume las responsabilidades que supone su conservación y mejora.

4.12.03. Respeta los restos históricos y los valora como un patrimonio que debemos legar y reconoce el valor que el patrimonio arqueológico monumental nos aporta para el conocimiento del pasado.

4.12.05. Aprecia la herencia cultural a escala local, nacional y europea como riqueza compartida que hay que conocer, preservar y cuidar.

4.10.3. Instrumentos de evaluación

Al estar coordinado con otras dos materias (Educación Física y Ciencias Sociales), en este apartado nos centraremos en la LE, a la hora de plasmar los instrumentos:

- **Rubrica:** Criterios de LE de manera global:

Alumno:					
Criterio	Mal (0-4)	Bien (5-6)	Muy bien (7-8)	Excelente (9-10)	Puntuación
Vocabulario					
Lectura					
Comprensión					
Expresión					
Redacción					
Observaciones					

Tabla 5. Rúbrica de aspectos globales de LE. Elaboración Propia

- **Rúbrica:** Criterios de aula:

Alumno:					
Criterio	Mal (0-4)	Bien (5-6)	Muy bien (7-8)	Excelente (9-10)	Puntuación
Limpieza, orden y en tiempo					
Puntualidad					
Material necesario					
Trabaja en equipo					
Participación					
Observaciones					

Tabla 6. *Rúbrica de clase.* Elaboración Propia.

- **Rúbrica:** aspectos de productos o actividades de la UD

Alumno:					
Criterio	Mal (0-4)	Bien (5-6)	Muy bien (7-8)	Excelente (9-10)	Puntuación
Folleto turístico / Carta					
Explicación. Monumentos					
Indicaciones					
Actitud y participación en Gymkhana					
Descripción ciudad					
Observaciones					

Tabla 7. *Rúbrica de aspectos o productos o actividades de la UD.* Elaboración Propia.

El porcentaje de valoración de la rúbrica de la participación será de un 35% de la nota, un 25% la rúbrica de criterios globales de la LE y por último la rúbrica de los diversos aspectos o actividades será del 40% del cual como hay dos actividades importantes en relación a otras materias tendrá un mayor peso.

5. CONCLUSIÓN.

La UD diseñada pretende enseñar una LE de otra forma, es decir, de una manera activa donde el alumnado sea partícipe de su propio aprendizaje de una manera progresiva, motivadora e implicando a más áreas de Primaria lo que hace que el papel del profesorado tenga un rol importante y de coordinación con otros profesionales para alcanzar los objetivos propuestos al inicio de este TFG. Además, utilizar una metodología como el enfoque por tareas como una alternativa a la enseñanza-aprendizaje de idiomas permite innovar, reflexionar y realizar los cambios oportunos que se precisen para optimizar el proceso de aprendizaje y que los estudiantes a realizar actividades propias de otras materias pierdan la vergüenza de hablar en público en otro idioma y que se retroalimenten y animen entre ellos. Además, se pretende que el alumnado valore el patrimonio histórico de Andalucía, conozca otros monumentos de otros países y el turismo como forma de ocio a través del conocimiento de la ciudad como punto de partida para la enseñanza de esta temática

Por último, a pesar de las dificultades que puede llevar a cabo la implementación de la propuesta didáctica y los errores no previstos durante el proceso de explicación, esta propuesta cumple con expectativas lo que se pretende llevar a cabo en el aula apoyado en la legislación vigente, cumpliendo así uno de los grandes objetivos del Grado de Educación Primaria para su implementación en la realidad.

6. BIBLIOGRAFÍA.

- Alarcón Neve, L.J. (2002). Bilingüismo y adquisición de segundas lenguas extranjeras, in Memorias del Simposio CONCYTEQ. *La investigación y el Desarrollo Tecnológico*. Querétaro, México, pp. 124-133.
- Andreu Andrés, M. A. y García Casas, M. (2000). Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico, *en español para fines específicos*. *Actas del I CIEFE*, Ámsterdam, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, 2000, pp. 121-125. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0016.pdf
- Baetens Beardsmore, H. (1993). *European Models of Bilingual Education*. Cleveland: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2014). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. 4th edition:..Multilingual Matters.

- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloomfield, L. (1994). *Language*. India: Motilal Banarsidass Publishers.
- Candlin, C. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7 (8), 33-53.
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 10 (5), 543-562. Recuperado de: <https://pdfcoffee.com/coyle-2007-content-and-language-integrated-learning-towards-a-connected-research-agenda-for-clil-pedagogies-4-pdf-free.html>
- Cummins, J. (2005). *Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls*. In TESOL Symposium on dual language education: Teaching and learning two languages in the EFL setting (pp. 1–17). Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Dalgalian, G. (2000). *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris: Harmattan.
- Deller, S. y Price, C. (2007). *Teaching other Subjects through English*. Oxford: Oxford University Press
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke L.E. (2011). *From game design elements to gamefulness: Defining gamification*. Conference: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments Doi: [10.1145/2181037.2181040](https://doi.org/10.1145/2181037.2181040)
- Eurydice (2017). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas en el contexto escolar europeo*. España. Basado en el enfoque por tareas. Análisis de necesidades, selección y tipos de tareas.
- Ferrando Llimós, E. (2017). Propuestas metodológicas para el diseño de un curso de lengua extranjera. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 56 (3), 801-837. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/010318138649737287421>
- Fishman, A. (1972). *Domains and the relationship between Micro- and Macrosociolinguistics*. In John J. Gumperz y Dell Hymes (eds.), *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*, 435–453. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Foncubierta, J. M. y Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Madrid: Edinumen.

- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, MA and London, England: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues: Le monde des bilingües*. Paris: Albin Michel
- Guzmán Bejarano, D. A. (2016). *La comprensión oral y las habilidades del pensamiento: Propuesta didáctica para el aprendizaje del francés como lengua extranjera en la educación inicial* (trabajo fin de grado). Bogotá, Universidad Libre.
- Hagège, C. (2005) in Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues: Le monde des bilingues*. Paris: Albin Michel, p. 14.
- Hoffmann, C. (2014). *Introduction to Bilingualism*. Londres: Routledge.
- Izquierdo Sanchez-Migallón, E. (2017). *Origen, causas y evolución de la educación bilingüe: el caso de Estados Unidos, Canadá y España* (tesis doctoral). Madrid, Universidad Rey Juan Carlos.
- Lambert, W. (1975). *Culture and language as factors in learning and education*. En A. Wolfgang, *Education of Immigrant Students*. Toronto: O.I.S.E.
- Lambert, W. (1985). Some cognitive and sociocultural consequences of being bilingual. En J. E. Alatis, y J. J. Staczek (eds.), *Perspectives on bilingualism and bilingual*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Lee, J. y Hammer, J. (2011). *Gamification in Education: What, How, Why Bother?* *Academic Exchange Quarterly*, 15 (2), 1-5.
- Lorenzo, F., Trujillo F. y Vez, J. M. (2012). Educación bilingüe: integración de contenidos y segundas lenguas. *Lengua y Migración*, 4 (2), 95-106.
- Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2002). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- McLaughlin, B. (1984). *Second language acquisition in childhood: Preschool children*. Vol. 1. New Jersey: Erlbaum
- Mike Voser, S. (20 de marzo de 2018). Día de la lengua francesa [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <https://www.yuqo.es/20-de-marzo-dia-de-la-lengua-francesa/>
- Navés, T. (2009). Effective Content and Language Integrated Learning (CLIL) Programmes. En Y. Ruiz de Zarobe y R. M. Jiménez Catalán (eds.). *Content and Language Integrated Learning: Evidence from research in Europe* (pág. 22-40). Bristol: Multilingual Matters.
- Nunan, D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Rydenvald, M. (2018). Who speaks what language to whom and when – rethinking language use in the context of European Schools. *International Journal of the Sociology of Language*, 2018 (254), 71-101. Recuperado de: <https://doi.org/10.1515/ijsl-2018-0034>
- Weinreich, U. (1953). *Language in contact. Findings and problems*. Nueva York: Publications of the linguistic Circle of New York (La Haya, Mouton)
- Weinreich, U. (1968). *Modern English-Yiddish Yiddish-English Dictionary*. New York: YIVO Institute for Jewish Research y McGraw-Hill.

7. LEGISLACIÓN

- Decreto 97/2015, del 3 de marzo, que establece la orden y las enseñanzas correspondientes a la enseñanza primaria en Andalucía. (BOJA, nº50, 13 marzo 2015).
- Ley 17/2007, del 10 de diciembre, de la Enseñanza en Andalucía (BOJA nº 252, 26 diciembre 2007).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE nº 106, 4 de mayo 2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE nº295, 10 diciembre 2013).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 340, 30 de diciembre de 2020)
- Decreto 181/2020, de 10 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA nº 221, 16 de noviembre 2020).
- Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas (BOJA nº7, 18 de enero 2021).
- Orden del 17/03/2015 que desarrolla el currículo correspondiente a la Enseñanza Primaria en Andalucía. (BOJA nº60, 27 marzo 2015).
- Orden del 4/11/2015 que establece la evaluación del proceso de aprendizaje del alumno de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA nº230, 26 noviembre 2015).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (BOE nº52, 1 marzo 2014).