



UNIVERSIDAD DE JAÉN

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo de Fin de Grado (TFG)

Hacia un bilingüismo real: uso de la metodología AICLE en las aulas de Primaria.

Alumno: Fernando Toribios Luis

Tutora: D^a. María José Sueza Espejo

Dpto.: Lenguas y Culturas Mediterráneas

Índice

Resumen	3
Abstract.....	3
Nota aclaratoria.....	4
1. Bilingüismo en la Educación Primaria	5
1.1. Introducción.....	5
1.2. Justificación.....	6
1.3. Marco legislativo	7
1.4. Fundamentación teórica.....	9
1.5. Formación del profesorado	12
1.6. La motivación	15
2. Metodología y recursos AICLE: presentación y análisis de una secuencia.....	18
2.1. Metodología AICLE.....	18
Imagen 1. Niveles de la taxonomía de Bloom (Elaboración propia).	19
Imagen 2. Rueda de verbos (taxonomía de Bloom).....	20
2.2. Análisis de una secuencia AICLE.....	23
3. Conclusiones.....	32
Referencias	35
Legislación.....	39
Anexo 1. Secuencia didáctica AICLE: La météo et le climat.....	40

Resumen

En un mundo cada vez más globalizado, con un entorno cambiante y donde la tecnología juega un papel muy importante, el dominio de uno o varios idiomas es absolutamente necesario en nuestra sociedad. La Unión Europea aprobó el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) para que sus ciudadanos puedan comunicarse. En España se llevan desarrollando programas bilingües en Primaria en los últimos 20 años. A pesar de todo, los estudiantes españoles no son capaces de comunicarse en otro idioma con soltura después de terminar la enseñanza obligatoria.

En este Trabajo de Fin de Grado (en adelante TFG) analizaremos en primer lugar la legislación europea, española y andaluza respecto a la educación bilingüe. Después presentaremos la importancia de un buen programa de formación del profesorado y cuál ha sido el enfoque adoptado. También se tendrá en cuenta la motivación tanto del alumnado como de los equipos docentes para alcanzar los objetivos. Para finalizar, describiremos el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (en adelante AICLE) y los numerosos beneficios que aporta al aprendizaje de otra lengua.

Palabras clave: Bilingüismo, Educación Primaria, AICLE, aprendizaje de una segunda lengua.

Abstract

Living in a more global, technical and changing environment world, the several language proficiency is a must in our society. The EU promoted the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) to improve Europeans language skills. Bilingual programs have been also deployed in Spanish Primary schools over the last 20 years. Unfortunately, Spanish students are not able to communicate fluently in a foreign language after their compulsory education.

This paper analyse first the European, Spanish and Andalusian legislation on bilingual education. Then we'll consider the relevance of an adequate teachers training program and the approach chosen. We also take account of the teachers and pupils motivation to achieve that target. Finally, we describe the Content and Language

Integrated Learning Methodology (CLIL) as it casts multiple benefits on a second language acquisition.

Keywords: Bilingualism, Primary Education, CLIL, second language learning.

Nota aclaratoria

En el presente TFG se hará un uso del masculino genérico para referirse tanto al sexo femenino como al masculino con el objetivo de facilitar su lectura. Este uso no implica un lenguaje sexista y se ha intentado utilizar siempre palabras que engloben a ambos sexos (alumnado, profesorado, docente, etc.).

1. Bilingüismo en la Educación Primaria

1.1. Introducción

La educación bilingüe es hoy en día una realidad presente en un porcentaje bastante alto dentro de los colegios de Educación Primaria (y Secundaria) en toda la geografía española (y también, como se verá más adelante, en la andaluza). La enseñanza en otro idioma no es un concepto tan novedoso, pues ya en 1919 empezó el Liceo Francés o el Colegio del British Council en 1940, ambos en Madrid. Pero cuando hablamos de educación bilingüe en el ámbito de la Educación Primaria nos referimos a la impartición de un porcentaje del currículo oficial en otro idioma.

En 1996, el Ministerio de Educación y el British Council firmaron un acuerdo de colaboración por el que 42 colegios de Primaria de toda España implantaban el 40% del currículo en inglés. Posteriormente, en el año 2001, tras más de diez años de trabajo de numerosos grupos y expertos, el Consejo Europeo elabora el **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**, (en adelante MCER), que se ha convertido en el estándar europeo para conocer el dominio que tiene una persona en un idioma extranjero.

El MCER cumple con el objetivo principal del Consejo Europeo: conseguir una mayor unidad entre sus miembros, adoptando una acción común en el ámbito cultural. Y lo hace mediante uno de los principios básicos del propio Consejo Europeo:

Que solo por medio de un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas con el fin de fomentar la movilidad en Europa, la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación¹. (MCER, 2002: 2).

Desde entonces, la demanda por parte de los centros educativos, los padres y la sociedad en general, no ha hecho más que crecer. En palabras de Julie Dearden,

¹ Recomendación R (82) 18 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, 1982. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Traducción del Instituto Cervantes.

investigadora del Departamento de Educación de la Universidad de Oxford (Inglaterra) en el campo del inglés como medio de instrucción, referidas a España,

Public opinion is demanding EMI especially in primary and secondary education as English is considered a fundamental skill crucial for mobility and employability and not simply a foreign language. Provision of bilingual / CLIL education is considered a vote winner by public administrations². (Dearden, 2014: 21).

El presente TFG aborda distintos aspectos relacionados con la educación bilingüe, la legislación aplicable a nivel estatal y en la Comunidad de Andalucía, la formación requerida al profesorado que imparte en programas de bilingüismo, la motivación del docente y el alumnado para trabajar contenidos en otro idioma, así como la metodología AICLE y sus beneficios.

1.2. Justificación

El autor de este TFG cursó sus estudios obligatorios en EGB y BUP en los años 80 y 90. Pese a su interés por aprender una segunda lengua extranjera, el sistema educativo no estaba preparado para ello y ni siquiera se podía hablar de bilingüismo, ya que solo se impartía la asignatura de inglés, con un máximo de tres horas por semana. La metodología usada en aquella época se basaba en la memorización de vocabulario, el aprendizaje de reglas gramaticales y la lectura y traducción, dejando muy poco espacio a la comprensión y expresión oral.

Gracias a su interés y empeño, aprendió francés, obtuvo una beca Erasmus y trabajó durante casi cuatro años en Francia. Hoy en día, habría estudiado en un colegio bilingüe, tendría muchos recursos a su disposición, usaría las TIC, Internet y las redes sociales para aprender y comunicarse en ese idioma. Pero, a pesar de los cambios

² La opinión pública demanda *EMI (inglés como medio de instrucción)* especialmente en Educación Primaria y Secundaria ya que el inglés se considera una competencia indispensable para la movilidad y el empleo y ya no solamente como una lengua extranjera. La provisión de educación bilingüe y el AICLE es considerada una apuesta ganadora por las administraciones públicas. (Traducción propia)

expresados, ¿habría diferencias al final del proceso educativo, en cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera? Contestaré a esta pregunta en las conclusiones del TFG.

He elegido este tema para mi TFG tras haber hecho la mención en francés y las prácticas en un colegio bilingüe en francés de Andalucía. El aprendizaje de otro idioma no es solo una parte del currículo o una herramienta que pueda permitir el acceso a un mejor puesto de trabajo en el futuro. Para mí es, sobre todo, el acceso a una cultura diferente, que me permite relacionarme y comprender otros puntos de vista y me enriquece como persona. Y desde este enfoque planteo mi TFG.

Aunque en este TFG la mayoría de estudios, publicaciones e investigaciones consultados se limitan al ámbito meramente educativo, creo firmemente que se debería impulsar también el uso de esa lengua extranjera (en la medida de lo posible) en el ámbito familiar, viendo todo tipo de programas en versión original (aunque se ayude de subtítulos para una mejor comprensión), lecturas adecuadas a cada ciclo de Primaria en ese idioma y poder hablar con personas que dominen ese idioma en el ámbito familiar y social más cercano al alumnado. Así se estaría en unas condiciones mucho más cercanas al niño nacido en el país del idioma o de las personas que por distintos motivos tienen que trasladarse a vivir (y trabajar o estudiar) a ese país y aprenden directamente el idioma allí.

1.3. Marco legislativo

En primer lugar, cuando hablamos de educación bilingüe y siguiendo las categorías del MCER, conviene precisar que las personas tenemos 4 destrezas comunicativas: comprensión auditiva (escuchar), comprensión lectora (leer), expresión escrita (escribir) e interacción y expresión oral (hablar). Se establecen seis niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) en función de la dificultad de la comunicación, siendo el A1 aquel en el que las situaciones comunicativas son muy básicas y el C2 donde la persona no tiene apenas problemas para entender y hacerse comprender incluso por personas nativas en la mayoría de registros de esa lengua.

En ningún momento se establece una equivalencia entre los niveles del MCER y los distintos cursos de Educación Primaria o Secundaria. La enseñanza bilingüe no busca

convertir a bilingües a los estudiantes al final de las etapas educativas sino fomentar que sean capaces de comprender y usar dos idiomas sin muchas dificultades (Deprez, 1999).

Esto es así porque cada persona tiene diferentes capacidades, intereses, características socio-culturales, etc., aunque al finalizar 6º de Primaria, la mayoría del alumnado de educación bilingüe debería poder acreditar un nivel A1 (o incluso A2) sin excesivos problemas. Para que la educación pueda ser considerada bilingüe es necesario que se trabajen adecuadamente las cuatro destrezas en el aula, lo cual no siempre se cumple.

La legislación española da cuenta del bilingüismo ya en la LOCE (2002), que incluye un matiz más cercano al MCER puesto que en su artículo 15 apartado 2. h) expresa como objetivo *“Adquirir, en una lengua extranjera, la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en situaciones cotidianas.”* También continúa con la LOE (2006), siendo el fin j) de su artículo 2 *“La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.”* La LOMCE prosigue con el camino marcado por la anterior legislación en materia de enseñanza bilingüe.

Por su parte, el Real Decreto 126/2014 establece en el artículo 7 apartado f) que: *“La Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan: adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.”*

En la Comunidad Autónoma de Andalucía se ha apostado por el bilingüismo desde el primer momento. Antes incluso de que se aprobase el MCER y siguiendo las recomendaciones del propio Consejo de Europa, en el curso 98/99 se implantaron de manera experimental las secciones bilingües español-francés en los CEIP Lex Flavia de Málaga y Joaquín Turina de Sevilla. Desde entonces se ha generalizado el número de centros bilingües, principalmente en inglés, pero también en francés y alemán.

Actualmente, como recogen entre otras las Órdenes de 28 de junio de 2011 y 17 de marzo de 2015, se ha procedido a la modificación del currículo para la incorporación

de la enseñanza bilingüe (L2) e incluso, desde el curso 16/17, se ha implantado la enseñanza de una segunda lengua extranjera (L3, francés), en el 2º y 3º ciclo de Educación Primaria, según recoge la Orden de 1 de julio de 2016.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte disponía que la enseñanza bilingüe es aquella que permite impartir, al menos, un tercio del horario semanal en otro idioma mientras que la normativa andaluza establece un mínimo de un 50 por ciento del horario. Esto se consigue mediante la impartición en L2 de asignaturas de Áreas No Lingüísticas (ANL) como Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Educación Física y Educación Artística.

1.4. Fundamentación teórica

Reconociendo la importancia que se ha otorgado desde las administraciones educativas a la enseñanza bilingüe y los avances que se han hecho en estas dos décadas, creo que la definición de enseñanza bilingüe dada por la administración es quizás técnicamente adecuada pero insuficiente en la práctica. Desde mi modesta opinión se debería aprovechar el esfuerzo hecho por todo el estamento educativo para que se imparta en L2 la totalidad del horario (salvo si el centro es bilingüe en inglés, pues las sesiones de L3 se impartirán en francés). Aparte de mi experiencia personal como francófono y lo aprendido en los dos Practicum del grado, hay numerosos artículos e investigaciones que lo apoyan.

Por ejemplo, Jim Cummins decía en los años 80 en su teoría de la competencia subyacente común que *“las dos o más lenguas usadas por un individuo, aunque difieran aparentemente en la superficie, funcionan a través del mismo sistema cognitivo central”*. (Cummins, citado en Guía informativa para centros de enseñanza bilingüe, 2012: 14). Es decir, que el aprendizaje de una segunda lengua se basa y utiliza mecanismos cognitivos y habilidades lingüísticas que el alumnado ya conoce y ha desarrollado en su propia lengua materna. Especialmente en el aprendizaje del francés, por ser una lengua de origen latino, pero también en inglés, hay muchos elementos comunes en la gramática, la sintaxis o incluso la etimología. Por tanto, la presencia de varias lenguas de forma simultánea en la construcción del conocimiento no consiste en la repetición en una lengua de lo que se

ha explicado en la otra, sino en que se articule el mismo concepto de varias maneras distintas.

Fred Genesse nos habla de los programas de inmersión lingüística realizados en 1965 entre los estudiantes anglófonos de Canadá para obtener el dominio en la lengua francesa, lengua oficial en ese país. Para él, la enseñanza de una segunda lengua integrada con los contenidos en otras asignaturas es un enfoque mucho más efectivo que el aprendizaje aislado de esa segunda lengua.

También explica que los resultados de las investigaciones realizadas en esa época indican que el dominio de la L2 en estos estudiantes es mayor que en otros estudiantes que han usado otro tipo de metodologías. Esto es debido a que la enseñanza de la segunda lengua se hace en un entorno comunicativo lleno de sentido y no de forma aislada. No se busca la perfección gramatical sino que los estudiantes sean capaces de comunicarse. Como veremos en el apartado que dedicaremos a la motivación, esto provoca mayor interés por parte del alumno pues él mismo se da cuenta y es capaz de valorar su progreso y autoevaluar las dificultades que tiene cuando se expresa en la segunda lengua.

A menudo se escuchan opiniones de padres (pero también de maestros que no imparten enseñanzas en una segunda lengua) en las que manifiestan sus dudas sobre el impacto que puede tener el bilingüismo en el rendimiento del alumnado en el resto de asignaturas del currículo. Incluso hay quien aboga por retrasar hasta la Secundaria el aprendizaje de la L3, justificando su postura con el argumento de que los alumnos van a mezclar todos los idiomas y al final no van a ser capaces de ser competentes en ninguno de ellos.

Como demuestran los estudios e investigaciones realizadas a tal efecto, esto puede ser cierto en los primeros cursos de Educación Primaria, pero tras varios años de educación bilingüe, el dominio de la L2 es mayor, así como el rendimiento en otras asignaturas. Así, por ejemplo, Turnbull, Hart y Lapkin (2003) comprobaron que cualquier retraso de los alumnos de educación bilingüe en lectura, escritura y Matemáticas desaparece en 6º curso, mientras que Thomas y Collier (2002) sostienen que los estudiantes de programas bilingües superan en rendimiento en casi todas las asignaturas

a los estudiantes de las mismas características (pero escolarizados en escuelas monolingües) después de un periodo de entre 4 y 7 años de educación bilingüe.

Otro estudio realizado por Nieto Moreno (2017) sí que concluye que los estudiantes bilingües obtienen peores resultados en la lectura crítica en la propia lengua materna (L1), justificándolo así:

Estos resultados pueden explicarse porque en las asignaturas bilingües, la doble dificultad que entraña la comprensión de textos académicos en una lengua extranjera impone la necesidad de emplear una pedagogía más basada en la comprensión literal en detrimento de la adquisición de la lectura crítica. (Nieto Moreno, 2018: 9)

Acto seguido reconoce que este efecto indeseado va desapareciendo hasta no haber diferencias en la etapa de Secundaria. Aún así, también aconseja una mayor coordinación entre el profesorado de L1 y L2, recomendando a estos últimos que sean conscientes de este hecho y potencien (en la medida de lo posible) las habilidades de lectura crítica en sus clases.

En el mismo estudio, resalta que los estudiantes de una lengua extranjera poseen y comprenden un vocabulario mucho más extenso incluso en la lengua materna, lo que corrobora la existencia de una transferencia de habilidades, capacidades, competencias y estrategias entre la lengua extranjera y la propia lengua materna.

Por último, cito también la relación existente entre la enseñanza bilingüe y la creatividad en general (y la creatividad verbal en particular). Autores como Kessler y Quinn (1980) o Ródenas Ríos, Fernández Canca, y Ródenas Ríos (2016) han investigado sobre ello, llegando a la conclusión de que el aprendizaje bilingüe tiene un impacto muy positivo en el desarrollo de la creatividad. Educar en la creatividad es educar para el cambio y la versatilidad y formar personas con iniciativa propia, preparadas para afrontar los retos que se les planteen, no ya solo durante su formación académica sino en el futuro. En definitiva es fomentar su innovación para que sean capaces de desenvolverse posteriormente en la sociedad.

Después de haber presentado el marco normativo aplicable, continuaré con una exposición sobre la formación bilingüe de los maestros y los requisitos necesarios para impartir clase en estos centros.

1.5. Formación del profesorado

Es indudable que para poder desarrollar con garantías un plan de bilingüismo en nuestros centros educativos, uno de los pilares fundamentales es disponer de un profesorado con una buena formación en idiomas y que además esta sea convenientemente actualizada. Según el artículo 19 de la LEA (2007) *“La formación permanente constituye un derecho y una obligación del profesorado. A tales efectos, la Consejería competente en materia de educación realizará una oferta de actividades formativas diversificada, adecuada a las líneas estratégicas del sistema educativo (...)”*.

En la Orden de 31 de julio de 2014, se recogen todas las actuaciones del III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. Dentro del punto 4, Línea I, Eje 3.1, Fomento del plurilingüismo, se dice que:

“[...] la formación del profesorado en lenguas extranjeras no puede limitarse tan solo a la capacitación lingüística, sino que tiene que abarcar también al menos los siguientes objetivos:

- 1. Fortalecer y consolidar la competencia comunicativa del profesorado en lenguas extranjeras necesaria para el desarrollo de su materia.*
- 2. Favorecer la actualización pedagógica y didáctica en el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE).*
- 3. Acometer un tratamiento integrado de las lenguas en el currículo.*
- 4. Impulsar la dimensión europea de la educación en los centros.”*

En la Orden de 28 de junio de 2011, la Junta de Andalucía pone como requisito para que un centro sea considerado bilingüe que disponga de profesorado acreditado con al menos un nivel de B2 del MCER para impartir las áreas de la L2. En los primeros años de implantación valía cualquier acreditación del B2 de las múltiples que existen en el mercado, especialmente en lengua inglesa. Esto provocó que numerosos docentes accediesen a puestos bilingües sin tener un nivel realmente equivalente a un B2. También

hubo docentes que decidieron optar a estos puestos por conseguir un destino más cercano o en un mejor colegio en el concurso de traslados. Afortunadamente, en la actualidad solo sirven las acreditaciones de entidades de reconocido prestigio.

En general, los maestros suplen una menor competencia en la lengua extranjera con respecto a los profesores de Secundaria (donde es más habitual que se alcancen niveles de certificación de C1) con una mayor formación en metodología y más experiencia en programas bilingües.

Otro instrumento muy importante para los centros bilingües es el Proyecto Lingüístico del Centro (PLC), que es un mecanismo para el fomento y desarrollo de la competencia en comunicación lingüística del alumnado, tanto en la lengua materna como en lenguas extranjeras. Es un proyecto plurianual (se desarrolla durante tres años) que debe ser incorporado al Proyecto Educativo del Centro (PEC) y debe ser aprobado tanto por el claustro como por el Consejo Escolar. Entre las principales actuaciones destacan la elaboración de un plan de lectura del centro, un plan de trabajo de la oralidad, el plan de uso de la biblioteca del centro y el desarrollo de AICLE, entre otros. Aunque el PLC está coordinado por un responsable y es coliderado por el equipo directivo, implica a todo el profesorado del centro. Cuando se ha conseguido implantar después de los tres años hay que seguir actualizando e implantando nuevas actuaciones según las necesidades detectadas en cada curso. En el PLC se vuelve a hacer patente la importancia de fomentar en el alumnado las cuatro habilidades lingüísticas definidas por el MCER.

Para poder formarse en otros idiomas el docente tiene varias posibilidades. Por un lado están los Centros de Profesorado (CEP), dependientes de la Consejería de Educación. Son los centros encargados del desarrollo y dinamización de los procesos de formación permanente del profesorado. Disponen de un catálogo de actividades formativas cada curso sobre distintos aspectos relacionados con la profesión docente. Suelen dedicar jornadas temáticas o cursos presenciales y semi-presenciales y se imparten por las tardes. La ventaja es que tanto el profesorado y los ponentes como los participantes son todos miembros de la comunidad escolar con lo que se logra un alto grado de participación e intercambio de información.

Como principal inconveniente tenemos el reducido número de CEP en cada provincia (entre 2 y 6 en general). Esto implica que maestros de poblaciones más apartadas tengan que desplazarse a otra localidad más grande para poder recibir esa formación, alargando el tiempo dedicado a formarse entre una y dos horas por cada sesión. Para compensar en parte esta carencia, la Consejería de Educación mantiene un programa de bonificación al personal docente que asiste a estos cursos, para cubrir también los gastos de desplazamiento ocasionados.

En segundo lugar, los maestros también pueden acceder a los Cursos de Actualización Lingüística (CAL) organizados en las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI). En este caso se trata de formación específica destinada a maestros y profesores para la obtención del nivel B2 (o superior) de un determinado idioma. Por tanto el principal objetivo es la utilización y posterior dominio de las cuatro destrezas comunicativas del MCER, aunque no están específicamente orientados al mundo académico sino que se trabaja con documentos auténticos de diferentes registros lingüísticos. Se imparten cuatro o cinco horas semanales repartidas en dos tardes durante todo el curso escolar y se realizan pruebas de cada destreza para certificar si el alumno ha conseguido el nivel requerido. Al ser las EOI organismos dependientes de la Consejería de Educación, los costes de la matrícula son bastante bajos. Como pasa con los CEP, no hay demasiadas EOI en cada provincia y para muchas personas el tener que desplazarse durante todo el curso es motivo para renunciar a este recurso. Aun así, están muy demandadas y en ocasiones hay dificultades para poder acceder a determinados idiomas y niveles.

Como cualquier otra persona, los docentes también pueden acudir a cualquier centro formativo (público o privado) que les forme en el idioma deseado. Aquí la oferta es muy amplia tanto en contenidos, como en metodologías y precios. Si lo que desean es obtener una certificación, es conveniente informarse antes, pues, como se comentó anteriormente, ya no todos los títulos nos permiten acreditarnos de forma oficial ante la Consejería de Educación.

Por último, y como desarrollo de la importancia dada por el Consejo de Europa a la adquisición de otras lenguas y al intercambio cultural y personal entre los ciudadanos de la Unión Europea, los docentes también pueden optar a diferentes convocatorias de intercambios lingüísticos como, por ejemplo, los programas Erasmus+, Comenius,

Grundtvig, ... Cada año se publican convocatorias en las que se explicitan cuáles son las actuaciones disponibles y a quién van dirigidas. Es conveniente estar informado pues hay actividades que no cubren las plazas por no haberse matriculado suficiente gente.

Una vez que el profesorado tiene la competencia lingüística adecuada y está en un centro bilingüe, lo ideal sería que se hable todo el tiempo al alumnado y entre el profesorado en ese idioma. El error que cometemos muchas veces es la relajación. Una vez que hemos conseguido el puesto bilingüe deseado, nos limitamos a explicar los contenidos en L2, ciñéndonos a lo que venga en el libro y no aprovechamos nuestras destrezas lingüísticas en ese idioma para enriquecer la explicación de esos contenidos pero tampoco de la propia L2 al no usarla de forma permanente en el aula para cualquier tipo de situación (preguntas, consignas, ...). Es cierto que eso requiere un esfuerzo adicional por parte del profesorado, así como una mayor coordinación entre los docentes, pero no entiendo la educación bilingüe sin un uso intensivo en las aulas.

En este punto quisiera hacer mención a los auxiliares de conversación, figura recogida por la normativa y que debe estar presente en los colegios bilingües. Es un recurso muy valioso que se infrutiliza en ocasiones por el miedo de la parte del docente a no saber responder en todo momento, tener una mala pronunciación o cometer errores en otro idioma. Como veremos al tratar la metodología AICLE, el error no es algo de lo que debamos avergonzarnos en el aprendizaje de una lengua sino que nos ayuda a darnos cuenta de lo que no hacemos bien para intentar mejorarlo, es como un indicador. En nuestro caso, el auxiliar de conversación nos ayudará a mejorar nuestro aprendizaje de la lengua y es un elemento muy motivador para el alumnado. Por eso deberíamos aprovechar mucho más su presencia en nuestra aula para fomentar las destrezas orales de nuestro alumnado.

1.6. La motivación

Gardner (1985) propuso un modelo socio-educacional en el que daba cuenta de la motivación como un elemento muy importante en el aprendizaje de una segunda lengua. En él, diferencia entre la motivación integradora (las ganas por aprender una lengua para poder sentirse integrado en otra cultura) y la motivación instrumental (el aprendizaje de

esa lengua con fines meramente prácticos: obtener buenas calificaciones). En muchas ocasiones estos dos tipos de motivación no son opuestos. La motivación junto con las actitudes del alumnado influyen (positiva o negativamente) en la constancia en el aprendizaje y el interés por comunicarse en esa lengua.

Además de este componente socio-educacional también hay otra componente cognitiva, que nos informa sobre la calidad de la motivación. Hablamos entonces de motivación intrínseca (a la persona le interesa y disfruta aprendiendo otro idioma) o de motivación extrínseca (se ha aprendido otro idioma solo para lograr un resultado final, por ejemplo, un título). Otros autores, como Deci & Ryan (1985) en su teoría de autodeterminación, nos hablan de motivación autónoma (que implica libertad) y de motivación controlada (donde el aprendizaje está coaccionado). En esta teoría también se analizan los entornos del alumnado y su efecto en la motivación controlada o autónoma.

Otros autores como Navarro Pablo (2018) han estudiado el impacto que tiene la motivación (y otros factores afectivos como la autoestima, la falta de interés o la ansiedad) en la mejora de las habilidades lingüísticas usando la metodología AICLE. La conclusión a la que llegan es que los resultados de los estudiantes bilingües que usan esta metodología son ligeramente mejores en Primaria (con diferencias más apreciables todavía en Secundaria) respecto a los estudiantes bilingües que aprenden la L2 de forma aislada. Esto es especialmente relevante en las destrezas productivas (hablar y escribir).

Tras considerar todos estos aspectos técnicos de la motivación del alumnado, concluyo este subapartado con una pequeña reflexión. Los docentes en L2 (o L3) no deben conformarse con impartir contenidos (gramática, vocabulario, fonética, expresiones, ...) que permitan a sus alumnos ser competentes en una segunda lengua. Quedarse en ese estado es limitarse a cumplir la parte estrictamente académica. Pero lo deseable es suscitar su interés por esa lengua de forma que el alumno quiera aprenderla para, gracias a ese dominio, plantearse y alcanzar sus propios objetivos.

En definitiva, tenemos que trabajar en el aula escuchando a los alumnos, fomentando su participación y expresión, teniendo en cuenta sus intereses más cercanos y saciando su curiosidad y necesidades de explicación de ideas porque, como sostiene

César Bona, “*algo mágico sucede cuando a un niño se le ofrece la oportunidad de dar un paso adelante y comienzan a cambiar las cosas*” (Bona, 2015).

Cuando desarrollemos la metodología AICLE, comprobaremos que la motivación es uno de los elementos que influyen en el éxito de la educación bilingüe desde el punto de vista del alumnado.

Pero cuando hablamos de la motivación por parte del profesorado necesitamos referirnos a otras realidades. Según Durán Martínez (2017), las demandas más comunes de los maestros a la administración educativa son tener más oportunidades de formación lingüística y metodológica o una mayor dotación de profesorado y recursos en los centros. Cabe destacar que consideran la coordinación y el trabajo en grupo entre docentes como elemento clave para el éxito de programas bilingües.

Entre los aspectos que favorecerían la desmotivación por parte del profesorado podemos citar el aumento de la ratio en las aulas, el aumento del trabajo no docente (lo que suelen llamar *rellenar papeles*) o el aumento de las horas impartidas (todos ellos dependientes de la administración educativa), o una mejorable coordinación entre docentes (dependiente tanto de los propios docentes como del equipo directivo del centro).

Con respecto al uso de las TIC, se puede llegar a observar en un mismo centro escolar que es un factor tanto de motivación como de desmotivación. En general, las personas más mayores son más reacias al uso de las nuevas tecnologías y su curva de aprendizaje es más lenta, lo que no significa, como por error piensan muchos de ellos, que ya no están capacitados para aprender y usarlas en su aula. Tienen que perder ese miedo a no saber reaccionar ante un imprevisto (por ejemplo, intentar acceder a un recurso y que no funcione porque hay un problema de configuración) y no temer que sean los propios alumnos los que les ayuden.

Cuanto más joven es el docente, se supone que tiene más competencia digital y conoce más recursos multimedia, por lo que es capaz de aplicar esos conocimientos como apoyo a sus explicaciones en el aula de una forma más natural. Ahora bien, no debemos caer en el error de convertir toda nuestra metodología en el uso exclusivo de las TIC y

explicar durante toda la sesión por medio de vídeos, imágenes o presentaciones. En el siguiente apartado hablaremos de la metodología AICLE y justificaremos por qué es tan deseable utilizar AICLE en la enseñanza de una segunda lengua.

2. Metodología y recursos AICLE: presentación y análisis de una secuencia.

2.1. Metodología AICLE

Como ya hemos dicho anteriormente, el acrónimo AICLE significa en español Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (CLIL en inglés o EMILE en francés). Este término fue acuñado por David Marsh a mediados de los 90 y surge como respuesta a una concepción diferente de la educación, relacionada con un aprendizaje para toda la vida, el aprender a aprender o el desarrollo de habilidades y destrezas para formar individuos que puedan integrarse en la sociedad en la que viven. Se basa en aprovechar las estrategias y destrezas que el alumnado desarrolla con su lengua materna para usarlos en asignaturas de otras áreas impartidas en lengua extranjera y compartiendo los contenidos. De esta forma, y casi sin darse cuenta, el alumno adquiere una serie de conocimientos y contenidos en lengua extranjera que van a fortalecer sus competencias lingüísticas en L2 (y/o L3) teniendo como última finalidad el desarrollo de su capacidad comunicativa en esa lengua extranjera.

Un concepto necesario para empezar a trabajar en AICLE es el modelo de las 4C, introducido por Coyle, que son: Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura. Vamos a explicar brevemente cada una.

- **Contenido:** Abarca qué y el cómo se aprende. Es decir que tiene relación con el contenido o conocimiento estricto del tema a tratar así como con las destrezas y habilidades requeridas y desarrolladas para su comprensión y asimilación.
- **Comunicación:** La lengua extranjera es una herramienta a la vez para la comunicación y el aprendizaje; el alumnado aprende a usarla en situaciones reales de comunicación y usa esa misma lengua para afianzar su aprendizaje

sobre ese tema concreto. Como previamente ha trabajado con el contenido en su lengua materna, se facilita su comprensión en la lengua extranjera.

- **Cognición:** Se desarrollan habilidades cognitivas que les ayudan a construir su propio aprendizaje como el razonamiento, el pensamiento crítico o distintos tipos de comprensión.
- **Cultura:** Se facilitan conexiones entre las dos culturas para que sean conscientes de las diferencias y las semejanzas que existen entre ellas, para que aprendan a ver las cosas desde distintas perspectivas y valoren la multiculturalidad. Veremos un ejemplo al analizar un material AICLE más adelante.

También vamos a hacer referencia a la taxonomía (o clasificación) de Bloom. Algunos autores consideran que ya no es un instrumento tan válido por ser un concepto introducido en los años 50, cuando el conductismo era la corriente psicológica aplicada a la educación. Desde entonces se ha avanzado mucho en la investigación. A pesar de todo hay ciertos autores que la siguen vinculando al AICLE en su dimensión cognitiva. Bloom establece seis niveles para hablar del pensamiento del tema o concepto objeto de estudio. Los tres primeros son los llamados LOTS y son inferiores a los tres últimos, los HOTS. El desarrollo de habilidades cognitivas implica el ascenso un nivel a otro superior. Los seis niveles se muestran en la Imagen 1. En la Imagen 2 se recogen los distintos verbos y productos relacionados con los seis niveles de la taxonomía de Bloom.



Imagen 1. Niveles de la taxonomía de Bloom (Elaboración propia).



Imagen 2. Rueda de verbos (taxonomía de Bloom).

Fuente: https://images.slideplayer.es/12/3518171/slides/slide_18.jpg

El maestro o la maestra pasan de ser la fuente del saber a convertirse en un facilitador del conocimiento y el alumnado adopta un papel mucho más activo, pues se tiene que comunicar tanto con el maestro como con sus compañeros, con lo que se fomenta también las relaciones interpersonales. Es una metodología centrada en el alumno. Como se apuntó anteriormente, la perfección gramatical se deja en un segundo plano, dándose prioridad a la fluidez. Eso conlleva también que los errores no sean penalizados como se hacía anteriormente, sino que se advierten para que la clase sea consciente de que eso está mal y se corrijan gradualmente. Se adquiere un vocabulario específico relacionado con el tema o unidad didáctica que se está trabajando. Además, se suele combinar con un aprendizaje basado en proyectos o tareas, con lo que en cada momento el alumnado sabe qué es lo que tiene que hacer y por lo que se le va a evaluar. Se hace un uso más intensivo de las TIC y esto implica que el alumno está más motivado y desarrolla aspectos sociales y afectivos como la creatividad, la cooperación o el respeto.

En cuanto a los cambios que implica en el papel del maestro en su aula, en el resto del profesorado y en el centro, el principal es que el docente deja de ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje para ceder ese puesto al alumno. Su misión ahora es ayudarle a que él sea capaz de completar su aprendizaje por medio de habilidades y estrategias que deberá adquirir con nuestra ayuda. También nos permite tener una flexibilidad mayor que cuando se sigue estrictamente un libro y solo importan los contenidos impartidos y los objetivos.

Con respecto al profesorado, es necesaria una mayor colaboración y trabajo en equipo. Esto mejorará las relaciones personales y vínculos afectivos del claustro ya que habrá que llegar a acuerdos y consensos en los objetivos que se persiguen y el diseño de materiales y recursos TIC. Otro objetivo deseable es la observación de las aulas por distintos maestros, para compartir conocimientos y experiencias. Esto se puede hacer dentro del propio centro o incluso intercentros. En definitiva, mejorará la calidad educativa, favorece el desarrollo personal como docentes, pero requiere una mayor dedicación. Por eso es fundamental que desde el equipo directivo se fomente ese clima de colaboración entre el profesorado y se apueste de forma unánime por este nuevo enfoque. No sirve de nada que haya maestros, líneas o ciclos que trabajen con AICLE mientras otros usan metodologías distintas. A la larga, eso hace que el uso en el centro de esta metodología se vea comprometido en el futuro y creará una frustración en aquellas personas que han apostado por implementarla y la hayan estado usando.

Por supuesto que hay que hacer hincapié en que el uso de AICLE requiere un esfuerzo adicional por parte de todo el profesorado (sobre todo en lo que hace referencia al propio uso de la lengua extranjera) para trabajar de forma homogénea con las distintas clases. Es probable que sea necesaria una formación adicional para el claustro antes de usar esta metodología. Hay que explicar adecuadamente qué es lo que se busca, hasta dónde se quiere llegar y cómo se va a hacer para que no haya malentendidos desde el principio. No olvidemos que el ser humano es bastante reticente a los cambios y el sector educativo no es una excepción, pues hasta hace poco, lo de *cada maestrillo tiene su librillo*, se interpretaba también como que el maestro era “*el dueño*” de su clase y no recibía de buen grado ni críticas a sus métodos ni intromisiones en su aula para ver cómo impartía la clase.

Ahora que hemos explicado la metodología, vamos a hablar brevemente de los recursos AICLE. Aunque los maestros tienen bastante experiencia en la elaboración de materiales para sus clases de Primaria, cuando trabajan con AICLE suelen recurrir en primer lugar a los recursos disponibles creados por las editoriales o en páginas Web que recopilan como una base de datos distintos recursos agrupados por niveles o asignaturas. Como se ha resaltado en varias ocasiones a lo largo de este TFG, uno de los aspectos más

relevantes en el uso de AICLE es que se tienen que fomentar las cuatro habilidades o destrezas lingüísticas definidas por el MCER.

Cuando se analizan rápidamente los recursos que las editoriales ponen a disposición de los maestros y alumnos, se percibe que no siempre se trabajan las cuatro habilidades y que están más orientadas a las escritas (comprensión y producción). Hay que reconocer el esfuerzo que se ha hecho en los últimos años por incluir CDs con mucho más contenido audiovisual orientados a fomentar una escucha activa, así como la creación de espacios en Internet donde el alumnado puede jugar y practicar de forma más lúdica los contenidos de los libros de texto. Pero, al igual que sucede con los libros, no existe el recurso AICLE perfecto, por lo que no siempre se utilizan en su totalidad. Además, en general, hay todavía poco espacio para las actividades orales.

Mi experiencia tras mis dos periodos de prácticas de la carrera en un colegio bilingüe me dice que los alumnos tienen una buena comprensión oral pero cuando tienen que expresarse (además del comprensible miedo al ridículo o la vergüenza) adolecen de un vocabulario y estructuras para poder expresarse con más normalidad. Las recomendaciones que se hacen desde el CEP a los maestros en los cursos de formación de lengua extranjera son que se les hable en todo momento en la L2 pero que se les “exija” que hablen ellos también. Esto se consigue haciéndoles repetir individualmente frases, expresiones, lecturas, canciones, ...

Otra estrategia recomendable es usar situaciones cotidianas en la clase para aumentar su léxico y estructuras (p. ej.: *“He llegado tarde porque vengo del médico”*, o *“Me he dado un golpe en la mano y me duele”*). Se trataría de simular el aprendizaje de la lengua materna cuando empezamos a hablar. Es cierto que esta forma de proceder ralentiza bastante el aprendizaje en los primeros años, máxime cuando solo se dispone de 45 minutos por sesión, pero es beneficioso porque a fuerza de repetir memorizan y recuerdan, y sobre todo, porque al final entienden qué es lo que dicen y se les dice y no se limitan a repetir como loros.

Esta es una diferencia bastante importante con respecto al método tradicional que se empleó varias décadas antes, cuando en los años 80 se empezó a enseñar idiomas (el inglés) de una forma más generalizada en España. Como expresé en el resumen del TFG,

la realidad es que los españoles no tenemos facilidad para hablar y entender idiomas, a pesar de ser un país turístico y recibir cada año millones de extranjeros. No se nos enseñaba a comunicarnos en un idioma realmente, sino listas de vocabulario, gramática y demás, pero de forma descontextualizada. Pienso que con la metodología AICLE las próximas generaciones serán capaces de mejorar nuestras competencias.

La segunda opción más utilizada consiste en acudir a páginas Web de distintas entidades y autores donde se presentan de manera más o menos ordenada distintos recursos AICLE listos para ser utilizados en el aula. Como todo lo que está disponible en Internet, es necesario dedicar un tiempo para visualizar y seleccionar los más adecuados para nuestra clase. Ante la dificultad de encontrar un material que se adapte por completo a nuestras necesidades, se recurre generalmente a elegir la parte más interesante de cada uno. En ese caso, sería deseable que supervisemos y adaptemos nuestra programación diaria para que no se noten tanto las diferencias entre las distintas fuentes y que haya una cierta homogeneización, pues de lo contrario caeremos en la tentación del uso de las TIC y los recursos AICLE más de lo necesario.

Como esta segunda vía también resulta algo insatisfactoria, algunos maestros, con conocimientos de informática y de herramientas de desarrollo de contenidos (imagen, sonido o vídeo) como Photoshop, Flash, Audacity o similares, han decidido desarrollar sus propios recursos AICLE para sus alumnos. Aunque esta opción es minoritaria, es cierto que ese tipo de recursos se terminan compartiendo cuando esa persona se da cuenta del interés que tiene y deciden ponerla a disposición de otros compañeros. De hecho, alguna de las páginas Web de las que hablábamos antes surgieron de esta forma. Últimamente, con la generalización del uso de los teléfonos inteligentes, podemos encontrar varias aplicaciones que nos facilitan mucho crear, editar y difundir este tipo de materiales. Voy a terminar mi TFG analizando en el siguiente apartado una secuencia AICLE indicando sus fortalezas y debilidades y proponiendo alguna actividad para su mejora.

2.2. Análisis de una secuencia AICLE

De todos los materiales disponibles que he comentado anteriormente, me voy a centrar en la página Portal del plurilingüismo, el repositorio que ha creado la Junta de

Andalucía para todo lo relacionado con el plurilingüismo en nuestra comunidad. Si seguimos el enlace de *Recursos y materiales*, observamos que hay un apartado *Material AICLE*. Esto nos lleva a una pequeña base de datos con secuencias AICLE para los distintos cursos en los tres idiomas que se imparten en los colegios bilingües de Andalucía: alemán, inglés y francés. Para analizar este tipo de material he elegido la secuencia AICLE correspondiente a 5º curso de Primaria en francés para el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural titulada *La Météo et le climat* y que aparece completa en el Anexo 1.

La primera impresión que uno recibe al ojearla es que está bastante completa (casi 30 páginas de contenidos y recursos), pudiendo ser utilizada según la autora durante 6 sesiones aproximadamente. En las primeras páginas (3 y 4) tendríamos todos los aspectos relativos a la programación de esta unidad didáctica (contenidos, objetivos, competencias o criterios de evaluación). Al ver las competencias, constatamos que no se corresponden con las del Decreto 97/2015, por lo que nos damos cuenta de que este material no está actualizado. Como se ha comentado anteriormente, es muy deseable que los materiales AICLE sean lo más actuales posibles porque, no solo el conocimiento sino también las metodologías y herramientas cambian con el tiempo, especialmente las referidas al uso de las TIC. Hay un apartado importante en este recurso y es el contenido lingüístico, lo que nos va a permitir evaluar a modo de resumen las funciones, estructuras y léxico utilizados y que son adecuadas para el nivel propuesto (5º de Primaria). El nivel lingüístico según el MCER es un A1, aunque considero que podría calificarse como A2 por la mayor complejidad en las actividades y contenidos recogidos.

La secuencia AICLE tiene un pequeño inconveniente a nivel técnico. El formato elegido por la Consejería para presentarlo en la página del Plurilingüismo es el PDF. Este formato es adecuado para la difusión de cantidad de información (libros, trabajos, estudios, y en general, archivos con una cantidad importante de información escrita junto con imágenes, gráficos y otros diseños) y de hecho se ha convertido en un estándar en Internet. Pero, como se puede comprobar en la página 5 de la secuencia, cuando se quiere añadir sonido (o vídeo), lo que tenemos en el archivo PDF original es un enlace a otra página que contiene ese recurso audiovisual. Como consecuencia, si queremos que el alumnado escuche ese audio, y dependiendo del navegador y sistema operativo que

utilicemos, será necesario abrir otra pestaña o ventana, lo que puede interferir un poco con la atención de nuestro alumnado.

Además este tipo de presentación de la información puede generar errores de reproducción de los programas externos si no están bien configurados o actualizados. Los docentes han aprendido muchas nociones propias de los informáticos y en los centros hay también un responsable o coordinador TIC, pero no podemos aspirar a que sean capaces de solucionar cualquier error que presente un programa. Lo ideal sería que el desarrollador de la secuencia (ya sea un organismo, una empresa o una persona individual) utilizara otro tipo de tecnología disponible (como Flash o HTML5) que nos permite incorporar esos recursos audiovisuales en la misma página. Pero esto es solo un pequeño comentario de una posible mejora a nivel técnico.

La idea de escuchar un audio al mismo tiempo que mostramos el texto es bastante buena porque nos permite reforzar por un lado la pronunciación (producción oral), una comprensión general del texto (comprensión escrita) y sirve también de repaso a la ortografía y vocabulario (expresión escrita). Sin embargo hay también algún fallo en los audios. Por ejemplo, en el primer audio de la página 6 se habla tanto de la actividad que está justo debajo del icono del altavoz como de la actividad 1 de la página 5. También hay una inversión entre un nombre y un adjetivo con respecto a lo que aparece escrito. Pero, en mi opinión, el principal error que contiene ese audio (y también el texto de la actividad 1 de la página 5) es que se propone rellenar un recuadro que no aparece en ninguna de las páginas. Nuevamente el audio puede ser percibido más como un factor de dispersión de la atención que como una herramienta de refuerzo del contenido presentado.

Después de una explicación de los tres factores que modifican el clima y la meteorología (páginas 7 y 8) se les propone unas pequeñas actividades de búsqueda de información y razonamiento que sirven para establecer relaciones entre los conceptos y adquirir nuevas herramientas que podrán usar al enfrentarse a nuevos problemas. En las siguientes páginas (de la 9 a la 14) se les muestran las características de los principales climas y se les invita a adivinar cuáles corresponden a cada clima, para, a continuación, presentarles los climas que tenemos en España (por medio de un mapa con diferentes colores) y en Andalucía (mediante un par de imágenes para explicar las diferencias apreciables en el clima mediterráneo litoral o interior). Esta actividad trabaja la lectura

comprensiva, la búsqueda de vocabulario o nuevamente la ortografía. Se vuelven a proponer actividades de investigación y razonamiento adecuadas a lo que se está trabajando en cada página.

Con respecto a la ficha de la vegetación, creo que no es muy acertada. En primer lugar, porque hay un vocabulario demasiado específico, que no todo el alumnado conoce ni emplea en la lengua materna, puede que ni siquiera aquellos que vivan en entornos rurales (ciste → jara, chêne rouvre → roble albar, bruyère → brezo). Pero lo peor, bajo mi punto de vista, es la inexactitud de la información recogida. Se dice que en el clima mediterráneo de costa, la vegetación que podemos encontrar, por ejemplo, son las jaras, romeros y otro tipo de arbustos. Cualquiera que haya paseado por las sierras interiores de Andalucía o de Jaén (Sierra Morena, Sierra de Cazorla, Sierra Sur o Sierra Mágina) y conozca un poco estas especies vegetales las habrá podido encontrar fácilmente. Y no son precisamente paisajes de costa, como se muestra en la imagen de la página anterior.

Personalmente creo que el mayor error que podemos cometer con nuestros alumnos es proporcionarles informaciones incorrectas y no reconocer que no sabemos todas las cosas, que somos humanos y nosotros también aprendemos todavía casi todos los días. Por eso es hoy tan importante el desarrollo en la escuela de un espíritu crítico y que los alumnos sean capaces de corroborar de vez en cuando las informaciones que se les da y poner incluso en tela de juicio los posibles errores que descubran. Considero beneficioso para ellos forzar la introducción de esos errores de forma consciente de vez en cuando, para que desarrollen esta capacidad siempre que se les avise previamente y se les explique por qué hacemos esto.

Cuando hablábamos del enfoque de las 4C de Coyle decíamos que la última era Cultura. Este tema se presta poco a desarrollar el tema de la cultura del otro país, pero aún así, en la página 15 hay una actividad sobre el clima en Francia, nuevamente apoyándose en la búsqueda de información, que podríamos aprovechar para que luego sean capaces de buscar similitudes y diferencias entre el clima francés y el español. Al trabajar por parejas, deberíamos enfocar esta actividad a la expresión oral. En este punto, por ejemplo, podemos recurrir también al asistente de conversación para que nos hable de alguna zona de Francia (o localidad concreta) que tenga un clima lo más parecido posible con el de nuestra ciudad o pueblo.

Como estamos aproximadamente en la mitad de nuestra secuencia AICLE se propone (con muy buen criterio, a mi entender) una serie de actividades recapitulativas de lo que llevamos trabajado. Se empieza con un pequeño esquema sobre el clima de nuestro país, en la página 16. Aquí buscamos sobre todo el desarrollo de la comprensión escrita (saber si realmente han adquirido esos conceptos) y la expresión escrita (si son capaces de reproducirlos de forma adecuada mediante la escritura). Lo mismo ocurre con la actividad de la página 17. Pero la más importante es la actividad 10, porque mediante un juego colaborativo bastante divertido (hay que desplazarse en la clase y eso es un cambio de la rutina habitual), motivador (se usa también el ordenador para la búsqueda de información) y competitivo (hay varios equipos y cada uno tiene sus preguntas), además del factor tiempo como determinante del ganador, el alumnado va a mostrar de una forma muy transparente si ha asimilado lo que llevamos trabajado hasta ahora. Tanto para nosotros como para ellos, es una especie de evaluación intermedia que nos va a permitir considerar si nuestro trabajo se ajusta a lo requerido.

En la siguiente actividad (páginas 23 y 24) fomentamos su creatividad. A propósito de la meteorología, se les pide utilizar símbolos para indicar los distintos meteoros. Es recomendable incitarlos a no reproducir los símbolos que podemos ver habitualmente en los medios de comunicación para representar un día soleado o con mucho viento, por ejemplo, sino a inventar sus propios símbolos. Como los van a relacionar con el vocabulario específico, les será más fácil establecer relaciones cognitivas que les permitan recordar y aprender estos conceptos. Yo complementarí­a esta actividad con la puesta en común por parejas o pequeños grupos para que se trabaje algún aspecto de la expresión oral (P. ej. los conectores: *Quand il fait beau, il y a le soleil. Comme il pleut, je dessine un nuage avec des gouttes.*)

Lamentablemente, el trabajo que han desarrollado en la actividad anterior no se puede aprovechar en la actividad 12 (página 25) puesto que no disponemos de los enlaces de audio correspondiente a las informaciones del tiempo en Francia y en España, a pesar de que tanto en el audio como en el texto se hace referencia expresa a esta información sonora. Esto nos obliga a tener que buscar otro recurso externo a esta secuencia, con otras características, lo cual implica una nueva inversión de tiempo para el docente y tener que buscar y abrir ese nuevo recurso en la clase, con la pérdida de tiempo y posibilidad de

que haya algún tipo de problema que nos impida usarlo. Es una pena, pero este tipo de situaciones es bastante corriente en las aulas y menoscaba en parte las ventajas del enfoque AICLE.

Vamos a suponer que sí que funciona bien y podemos escuchar el tiempo que va a hacer al día siguiente en los dos países. En este caso se trabajarían de forma paralela la comprensión oral (el alumnado debe comprender primero la información sonora) y la comprensión lectora (después tendrá que buscar en la actividad anterior qué símbolo corresponde a lo que ha escuchado para colocarlo en el mapa en el lugar adecuado; por ejemplo: *En París tendremos nubes y claros – À Paris on aura des éclaircis.*) Como se pide que se haga una verificación con tus compañeros, también trabajaremos la expresión oral.

El último bloque de esta secuencia AICLE tiene que ver con el cambio climático. Además de un tema de permanente actualidad, como se demuestra echando un vistazo a los medios de comunicación, el cambio climático es también una oportunidad en el futuro para la economía de los países y, por tanto, de sus ciudadanos. Por eso es muy importante que se trate en las escuelas y se permita que los estudiantes se manifiesten y aporten sus ideas sobre el tema. Tenemos, además, muy reciente el ejemplo y la actitud de Greta Thunberg, la estudiante sueca que desde hace casi un año ha conseguido movilizar a los adolescentes y jóvenes europeos y hacerse oír en diversos auditorios y cumbres para que reaccionemos ya contra el cambio climático. Por todo ello me parece un tema muy importante en esta secuencia.

Pero considero que el alumnado carecería de las herramientas necesarias para acometer con éxito las actividades propuestas por diferentes motivos. Por ejemplo, en la actividad 13 de la página 26 se les da una pequeña definición de lo que es el cambio climático para, a continuación, pedirles que expliquen qué actividades humanas están relacionadas con el cambio climático. En todas estas actividades se les exige unas competencias lingüísticas superiores a las que puede tener un alumno de 5º de Primaria. De hecho, este tipo de tema es uno de los habituales en los exámenes de los distintos idiomas en las EOI de Andalucía, pero en los niveles B1, B2 y C1, en cualquiera de las cuatro habilidades lingüísticas descritas por el MCER.

Este tipo de sobreesfuerzo es bastante contraproducente porque ellos mismos se dan cuenta de que no tienen ni vocabulario específico ni conocimientos suficientes en ocasiones en la propia lengua materna para poder expresar su opinión, lo que les puede llevar a una desmotivación hacia la asignatura de Conocimiento del Medio y la propia lengua extranjera. Por eso creo necesario un trabajo previo tanto en L1 como en L2 (o L3) para darles herramientas con las que poder afrontarlo. De todas formas, vamos a seguir analizando el resto de actividades y viendo como hemos hecho hasta ahora sus aciertos y los errores. Para poder responder a la actividad 13 necesitarían conocer (o al menos disponer de él como referencia) un listado de las principales actividades humanas. Entonces sí que serían capaces de contestar a lo que se les pide en la actividad. Desarrollamos la expresión escrita (y oral, si hacemos la corrección conjunta leyendo sus respuestas).

Tanto para la actividad 14 como para la 15 no deberían tener demasiadas dificultades en completarlas individualmente. Quizás sería conveniente ver algún vídeo o ilustración pertinente para poder representar gráficamente el efecto invernadero y el recalentamiento global. Sin embargo son actividades que deberíamos replantear un poco pues, tal y como vienen en la secuencia, apenas sirven para trabajar las destrezas lingüísticas. Lo mismo ocurriría con la actividad 16 de la siguiente página. Pienso que estarían más orientadas a un curso inferior.

Sin embargo la actividad 17, debate sobre el protocolo de Kyoto, según mi experiencia, sería válida a nivel teórico pero no creo que funcionara bien a nivel práctico en el aula. En una clase de Primaria actual, con unos 25 alumnos, es ya difícil poder organizar un debate incluso en español. Lo normal a estas edades es que no se respete mucho el turno de palabra ya que todos quieren participar. Pero lo más importante es que todavía no tienen el desarrollo cognitivo suficiente como para argumentar y justificar su posición ante un tema, sobre todo si es tan complejo y alejado de sus intereses como este. Se debería trabajar previamente la exposición de nuestras ideas y la refutación de lo que dice la otra persona. En el caso de una lengua extranjera creo que es más práctico facilitarles un listado de fórmulas para estructurar su discurso. En cualquier caso, no creo que utilizase esta actividad para este tema pues le veo más desventajas que puntos positivos.

Con respecto a la siguiente actividad, la número 18 en la página 29, la modificaría de la siguiente forma. Considero interesante hacer una escucha con un texto delante y hacer preguntas al finalizar. Esto permite tener una interacción de la expresión oral (en forma de escucha) y la comprensión escrita con la expresión escrita al contestar a las preguntas. Sin embargo, me reafirmo en que este texto es demasiado largo y quizás no resultaría interesante o motivador para un niño de 5° de Primaria, por lo que lo adaptaría a su nivel o buscaría otro alternativo que cumpla el mismo cometido.

Para terminar la secuencia AICLE analizada, hay una serie de actividades en las páginas 30, 31 y 32 referidas a la evaluación. Como sabemos, después de realizada la acción docente es necesario comprobar que el alumnado ha adquirido los contenidos y objetivos propuestos y ha desarrollado las competencias y habilidades programadas en la misma. Además de la observación en clase del trabajo diario, la participación, el esfuerzo y otra serie de factores que evaluamos, los maestros necesitamos una serie de instrumentos para poder cuantificar el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tanto los docentes como los padres y los alumnos todavía le damos demasiada importancia al examen que suele realizarse al finalizar un tema o unidad didáctica.

Pero como se muestra en esta secuencia, hay otra serie de instrumentos disponibles que podemos utilizar. En la actividad 19 se propone un ejercicio de tipo test sobre diversos conceptos tratados en estas sesiones. La actividad 20 (página 31 de la secuencia AICLE) nos invita a detectar el intruso en una serie de temas trabajados. Por último, la actividad 21 es una pequeña autoevaluación de los contenidos pero también de los procedimientos y las actitudes adquiridos a lo largo de todo el tema. La autoevaluación les permite desarrollar la autocrítica, así como darse cuenta de qué están haciendo bien (o mal) antes de que termine el aprendizaje.

El uso de este tipo de herramientas para la evaluación es muy beneficioso. Por un lado, al no ser técnicamente un examen, el alumnado no siente esa presión y los nervios que se observan en los exámenes, lo que suele redundar en mejores resultados. Por otro lado, como podemos observar, seguimos utilizando la L2 para realizar estas pruebas, con lo que aumentamos la competencia lingüística del alumnado. Y si sabemos combinar y variar los distintos instrumentos de evaluación contribuiremos también a que no haya rutinas en ese apartado, lo que les tendrá también más motivados.

Como mejora para trabajar más la parte oral, propondría en la actividad del tiempo en España y Francia (páginas 11 y 15 de la secuencia, respectivamente) que el alumnado simulara un programa de televisión del tiempo estableciendo conexiones con distintas ciudades de ambos países de forma que participe toda la clase. Se trabajarían previamente algunas expresiones y vocabulario necesarios (*les giboulés, la grisaille, les températures vont s'effondrer / s'adoucir, l'envoyé spécial à Lille, on va jouir d'un agréable après-midi, ...*) y les permitiría repasar y/o conocer entre otros conceptos los puntos cardinales, las regiones de ambos países, los nombres de los diferentes vientos o los accidentes geográficos y su localización. Volvemos a proponer una actividad motivadora, creativa (se les da un guion, pero sobre él construyen su intervención de forma abierta) y que integra otras habilidades como la comunicación no verbal o el hablar en público.

Otra propuesta complementaria para desarrollar aún más la producción oral sería que el centro colabore en el proyecto europeo *eTwinning* (parte del programa Erasmus+) cuyo objetivo es promover el intercambio de ideas e información así como la colaboración y el trabajo en equipo entre distintos centros de los países europeos que participan, tanto para el alumnado como para el profesorado. Además del beneficio puramente lingüístico y académico, se contribuye al conocimiento de otras realidades en distintas culturas, a aprender a resolver problemas colaborando con otras nacionalidades; en definitiva, a abrir nuestras mentes y tener nuevas inquietudes. El grado de satisfacción de los centros que han participado en estos proyectos es muy alto y, desde el punto de vista del alumnado, es una experiencia que siempre recordarán y puede que incluso sea la puerta de entrada a realizar algún tipo de estancias lingüísticas en ese país y entablar nuevas amistades.

Para terminar con el análisis de la secuencia AICLE escogida, debo reconocer que es un buen material, listo para ser usado en clase con bastante eficacia, muy útil y que nos permite trabajar el tema elegido de una manera muy distinta a la enseñanza tradicional. Y todo ello a pesar de algunas consideraciones no tan favorables expresadas en alguna de sus partes.

Como vemos, de una forma bastante distendida y sin tener que recurrir a otros métodos más tradicionales como el aprendizaje de mucho vocabulario, la traducción sistemática o la corrección gramatical, el alumnado, a través de la lengua extranjera y de

forma integrada con los contenidos de otra asignatura, adquiere las habilidades y destrezas comunicativas necesarias para poder hablar, escribir, oír o leer sobre estos temas de manera más lúdica, motivadora, siendo el protagonista en bastantes ocasiones de su proceso de aprendizaje, trabajando en grupo, investigando, desarrollando su creatividad o pensamiento crítico, ... En definitiva, adquiriendo no solo las cuatro habilidades lingüísticas propuestas por el MCER sino otra serie de competencias y destrezas que le servirán en su posterior proceso de aprendizaje y desarrollo personal, social y cognitivo para conseguir el principal objetivo de la Educación Primaria: promover la socialización, favorecer su incorporación a la cultura y contribuir a la autonomía de acción en su medio para que se desarrolle íntegramente como persona.

3. Conclusiones

El aprendizaje de una segunda lengua en la etapa de Educación Primaria está recogido en la legislación actual como uno de los principales objetivos. Además está socialmente valorado de forma muy positiva y es imprescindible para poderse comunicar y trabajar en un entorno cada vez más multicultural. En las últimas décadas se ha hecho un esfuerzo muy grande para conseguir que esto sea una realidad, aunque los resultados son diferentes según las comunidades, metodologías y recursos empleados para conseguirlo. La primera conclusión que sacamos es que ya no sirve con estudiar un idioma como si fuese otra asignatura más, ni basta con tener un título que pruebe que se tiene un determinado nivel en otro idioma si no se es capaz de comunicar después de forma adecuada a cada nivel y contexto. Para ser competente en una lengua extranjera es necesario fomentar las cuatro destrezas lingüísticas recomendadas por el MCER. El profesorado tiene que estar bien formado y seguir actualizándose en el conocimiento del idioma (que, a su vez, también va evolucionando).

La segunda conclusión es que el uso del idioma en otras asignaturas (ANL) aumenta el vocabulario, la comprensión y las capacidades lingüísticas y comunicativas del alumnado, incluso en la propia lengua materna. Por eso se ha adoptado la metodología AICLE, que integra la enseñanza-aprendizaje en estas asignaturas. Este nuevo enfoque añade otras características como una mayor creatividad, la alta motivación del alumnado, y la utilización de las TIC; todas ellas contribuyen al desarrollo completo del niño. Los

estudios también demuestran que los mejores resultados se obtienen en los centros bilingües.

Para su éxito todo el profesorado tiene que trabajar de forma conjunta, con la implicación del equipo directivo, en forma de proyecto a medio y largo plazo, dedicando los esfuerzos y recursos requeridos, elaborando, adquiriendo o incorporando y compartiendo materiales AICLE adecuados a cada ciclo, actualizados, precisos y sencillos de usar, tanto por el profesorado como por el alumnado. De esta forma se aprecia como una herramienta colectiva y no como un recurso que utilizan solo algunos maestros del centro.

En la introducción planteaba qué diferencias habría entre un alumno que estudió un idioma en la Educación General Básica (EGB), vigente hasta los años 90 y otro que haya utilizado la metodología AICLE en la actualidad. La respuesta es que el segundo tendrá unas destrezas comunicativas superiores al primero, cometiendo probablemente algún error gramatical más. Esta mayor fluidez y dominio de la lengua extranjera será más plausible a la hora de hablar, destacando especialmente con respecto al primero. Pero además, desde el punto de vista de la motivación y el interés que ese idioma despierta en el alumno, la comparación también es favorable al segundo, pues ahora se trabaja con textos que ya ha visto en otras asignaturas y en situaciones de comunicación reales en su contexto.

Otro argumento a favor del AICLE es que nuestro lenguaje ha incorporado muchas palabras y conceptos de otros idiomas (especialmente del inglés) que ya no nos resultan extraños. El estudiante actual forma parte de una cultura global, por lo que le resulta más fácil que al primero en su época acceder a numerosos recursos en el idioma original (música, libros, videos, cadenas de televisión de otros países, ...) teniendo a su alcance muchas más posibilidades de seguir aumentando sus conocimientos y destrezas en la lengua extranjera. También dispone en general de más medios económicos, mayores oportunidades de viajar y participar en programas de intercambio (en Secundaria, Formación Profesional y Universidad) con estudiantes de otros países. Si a todo esto le añadimos el uso de las TIC el resultado no tiene discusión.

Con Internet, hoy en día cualquier persona con su móvil, ordenador o tableta y sus aplicaciones adecuadas, puede consultar un diccionario, utilizar juegos para aprender o seguir mejorando, escuchar en cualquier momento la pronunciación correcta de cualquier palabra por parte de un nativo, realizar test sobre innumerables aspectos, hacer videoconferencias con una persona que hable otro idioma, usar las redes sociales para comunicarse con alguien en el otro extremo del mundo o incluso participar en plataformas de aprendizaje en línea, como si estuviese en una academia, pero adaptada a su nivel y disponibilidad.

Por todo lo anteriormente expuesto creo que el sistema educativo está contribuyendo a la formación de calidad de una sociedad que será capaz de comunicarse en otro idioma con personas de distintas culturas de una forma más fluida y natural que lo que sucede en la actualidad, que se interesarán mucho más por esa cultura distinta, con renovadas ganas de viajar, de vivir o de trabajar en otro país y que ayuden a cumplir los objetivos que definió el Consejo Europeo (y que por tanto la Unión Europea sea mucho más que una Unión Económica). Y desde mi futuro puesto de trabajo como maestro especialista en lengua francesa dedicaré mis esfuerzos a que eso sea posible.

Referencias

- Bona, C. (2015). *La Buena educación. Los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Madrid: Plaza Janés.
- Consejo de Europa. (1982). *Recommendation n.º R(82)18 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages*, en Anejo A de GIRARD, D. y TRIM, J.L.M. (eds.) (1988).
- Coyle, D. (2000). Meeting the Challenge: The 3Cs Curriculum. In S. Green (Ed.), *A New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages: Modern Languages in Practice* (pp. Chapter 9). (Modern Languages in Practice). Clevedon: MultiLingual Matters.
- Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education*. New York: Longman.
- Dearden, J. (2015). *English as a medium of instruction - a growing global phenomenon*. London: British Council. Disponible en https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/british_council_english_as_a_medium_of_instruction.pdf Consultado el 20 de abril de 2019.
- Deci, E. L. & Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum
- Deprez, C. (1999). *Les enfants bilingues: langues et familles*. Paris: Didier.
- Durán Martínez, R. (2017). “Análisis comparativo de la percepción de los docentes sobre los programas bilingües en la Educación Primaria y Secundaria.” *Revista Complutense de Educación*, 29 (3), 865-880. Disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/54066> Consultado el 27 de abril de 2019.
- *Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL. Volumen I. Informe español*. (2012). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Disponible en <https://www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/eeclvolumeni.pdf?documentId=0901e72b813ac515> Consultado el 18 de abril de 2019.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London, England: Edward Arnold.

- Genesee, F. (1994). Integrating Language and Content: Lessons from Immersion. Educational Practice Reports. N° 11. *National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. Disponible en <http://carla.umn.edu/cobaltt/modules/principles/genesee1994/genesee1994.pdf> Consultado el 19 de abril de 2019.
- Guadamillas Gómez, M. V. & Alcaraz Mármol, G. (2017). Legislación en enseñanza bilingüe: análisis en el marco de Educación Primaria en España. *Multiárea. Revista de didáctica*, 9, 82-103. Disponible en <https://revista.uclm.es/index.php/multiareae/article/view/1528> Consultado el 22 de abril de 2019.
- *Guía informativa para centros de enseñanza bilingüe. 2ª Edición*. 2012. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Disponible en https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Guia_informativa_centros_enseñanza_bilingue_.pdf Consultado el 24 de abril de 2019.
- Järvinen, H. M. (Ed.). (2009). *Handbook: Language in content instruction*. Turku, Finland: University of Turku. Disponible en https://broadyesl.files.wordpress.com/2012/09/language-in-content_handbook_en.pdf Consultado el 4 de mayo de 2019.
- Kessler, C. y Quinn, M. E. (1980). Positive effects of bilingualism on Science problem-solving abilities. *Annual Georgetown University round table on languages and linguistics* (pp. 295-308). Washington: Georgetown University Press.
- *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. 2002. Instituto Cervantes. Centro Virtual Cervantes. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf Consultado el 15 de abril de 2019.
- Marsh, D. (1994). *Bilingual education and content and language integrated learning*. Paris, France: University of the Sorbonne.
- Navarro Pablo, M. (2018). Are CLIL Students More Motivated? An Analysis of Affective Factors and their Relation to Language Attainment. *Porta Linguarum*, 29, 71-90. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6273211.pdf> Consultado el 17 de abril de 2019.

- Nieto Moreno, E. (2018). Adquisición de la lectura en L1 en programas bilingües de Educación Primaria. Un estudio comparativo. *Ocnos Revista de Estudios sobre lectura*, 17 (1), 43-54. Disponible en https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2018.17.1.1471/pdf Consultado el 26 de abril de 2019.
- Pérez Invernón, M. A. Material AICLE. 5º de Primaria: La Météo et le climat. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Participación e Innovación Educativa. Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/descargasrecursos/aicle/html/pdf/043.pdf> Consultado el 8 de mayo de 2019.
- *Portal del plurilingüismo*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-plurilinguismo> Consultado el 29 de abril de 2019.
- *Portal del Servicio Nacional de Apoyo eTwinning*. Gobierno de España. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Disponible en <http://etwinning.es/es/> Consultado el 6 de mayo de 2019.
- Ródenas Ríos, J. A., Fernández Canca, J. M. y Ródenas Ríos, M. (2016). La creatividad verbal en el alumnado bilingüe y su influencia en el rendimiento de las áreas lingüísticas. *Tejuelo*, 24, 228-250. Disponible en <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/24.1.228> Consultado el 30 de abril de 2019.
- Sotoca, E. (2014). La repercusión del bilingüismo en el rendimiento académico en alumnos de colegios públicos de la Comunidad de Madrid. *Revista Complutense de Madrid*, 25(2), 481-500. Disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/41732> Consultado el 23 de abril de 2019.
- Thomas, W. & Collier, V. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Center for Research on Education, Diversity and Excellence. UC Berkeley. Disponible en http://www.thomasandcollier.com/assets/2002_thomas-and-collier_2002-final-report.pdf Consultado el 16 de abril de 2019.

- Turnbull, M., Hart, D. & Lapkin, S. (2003). Grade 6 French immersion students' performance on large-scale reading, writing, and mathematics tests: Building explanations. *Alberta Journal of Educational Research*, 49 (1), 6-23. Disponible en <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/download/54956/42011>
Consultado el 2 de mayo de 2019.

Legislación

- España. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (LOCE). Boletín Oficial del Estado, de 24 de diciembre de 2002, núm. 307, pp. 45188 a 45220.
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE). Boletín Oficial del Estado, de 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158 a 17207.
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, de 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858 a 97921.
- España. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, de 1 de marzo de 2014, núm. 52, pp. 19349 a 19420.
- España. Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. (LEA). Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, de 10 de diciembre de 2007, núm. 252, pp. 5 a 36.
- España. Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, de 12 de julio de 2011, núm. 135, pp. 6 a 19.
- España. Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, de 2 de septiembre de 2014, núm. 170, pp. 9 a 34.
- España. Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, de 27 de marzo de 2015, núm. 60, pp. 9 a 142.
- España. Orden de 1 de julio de 2016, por la que se establece el calendario de implantación de la Segunda Lengua Extranjera en la Educación Primaria en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, de 8 de julio 2016, núm. 130, pp. 13 a 14.

Anexo 1. Secuencia didáctica AICLE: La météo et le climat



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Dirección General de Participación e Innovación Educativa Identificación del material AICLE

TÍTULO	La Météo et le climat
NIVEL LINGÜÍSTICO SEGUN MCER	A1.3
IDIOMA	Francés
AREA / MATERIA	Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural
NÚCLEO TEMÁTICO	- El clima - El tiempo atmosférico - Hábitos respetuosos con el medio ambiente
GUION TEMÁTICO	A través de esta unidad vamos a ir de los conceptos más sencillos relacionados con el tema del clima y el tiempo atmosférico hacia otros más complejos para así desarrollar en el alumnado una actitud responsable hacia el medio ambiente en su vida cotidiana.
FORMATO	- Fichas con la unidad en formato PDF - Audiciones para cada uno de los ejercicios
CORRESPONDENCIA CURRICULAR	5º de Educación Primaria
AUTORÍA	Mª América Pérez Invernón
TEMPORALIZACIÓN APROXIMADA	6 sesiones
COMPETENCIAS BÁSICAS	- Competencia para el conocimiento e interacción del mundo: contenidos específicos del clima y efectos ambientales - Competencia cultural y artística: tomar conciencia de la necesidad de cambio cultural con respecto al respeto al medio ambiente - Competencia matemática: uso de los porcentajes - Competencia Social y ciudadana: adquirir buenos hábitos relacionados con el respeto al medio ambiente - Competencia para el tratamiento de la información y competencia digital: aprender a obtener información de internet - Competencia en comunicación lingüística: ampliar el vocabulario en francés sobre la energía así como las estructuras para poder expresar las ideas - Competencia para aprender a aprender: utilizar diferentes fuentes de información para formar y justificar la opinión, observar fotografías y extraer conclusiones - Competencia para la autonomía e iniciativa personal y competencia emocional: adquirir hábitos responsables para con el medio ambiente
OBSERVACIONES	Atención a la diversidad: las actividades tendrán diferentes grados de ejecución adaptándose a las necesidades individuales del alumnado. Para ello se utilizarán ayudas visuales, grupos de nivel y grupos heterogéneos con diferentes niveles de competencia.

Material AICLE. 5º de Primaria: *La Météo et le climat*

3

Tabla de programación AICLE

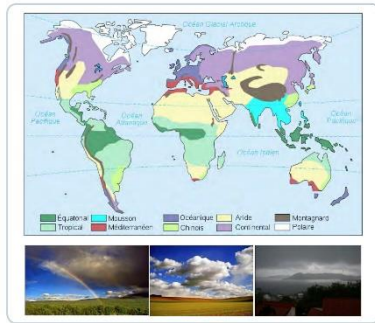
OBJETIVOS	- Diferenciar entre tiempo atmosférico y clima. - Conocer y comprender como actúan los tres factores principales del clima. - Conocer los climas de España y Francia, sus características y especies vegetales. - Conocer la terminología del tiempo atmosférico. - Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.	
CONTENIDOS DE CURSO / CICLO	- El tiempo atmosférico - El clima - La altitud - La proximidad al Ecuador - La influencia del mar - Clima español - Clima francés - Características de los climas	
TEMA	- El clima - Actitudes responsables de respeto al medio ambiente	
MODELOS DISCURSIVOS	- Clasificación de los tipos de clima - Descripción de los diferentes climas - Análisis de los problemas derivados del consumo de energía - Elaboración y planteamiento de diferentes acciones para llevar una respuesta con el medio ambiente - Observar, analizar, comparar los diferentes climas en España y Francia - Expresar justificaciones a las diferentes opciones en políticas climáticas en francés	
TAREAS	- Actividades de escucha de las actividades propuestas - Conceptualización a través de la lectura y comprensión de oraciones - Interpretación y escritura de conceptos y procesos a través de imágenes y esquemas. - Comprensión de textos cortos para responder a preguntas directas. - Debate colectivo - Realización y resolución de fichas lúdicas de conocimiento - Textos para completar - Escucha y discriminación de información - Realización de un proyecto - Autoevaluación	
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	FUNCIONES: - Clasificar - Analizar - Describir - Comparar - Interpretar - Dubitar	ESTRUCTURAS: - À volé/mont/en avia... - Qui/quelle(s) ... ? - Il s'agit de... - Qui est-ce que... ? - C'est... - Je pense que... - D'un côté... et de l'autre... - Je pourrais/je vais... - Parce que...
LEXICO	Climat, météo, océanique, méditerranéen, continental, montagne, altitude, equateur, gaz à effet de serre, précipitations, température, végétation, ...	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	- Conocer e identificar los tipos de clima y sus características así como los tres factores que influyen en ellos. - Definir conceptos básicos relacionados con el clima, el tiempo y los problemas relacionados. - Describir problemas relacionados con el clima. - Nombrar acciones para mejorar los problemas climáticos. - Mostrar sensibilidad hacia los problemas medioambientales. - Diseñar técnicas para memorizar, organizar y relacionar la información y para autoevaluar su aprendizaje. - Ampliar estructuras y vocabulario específico que mejoren su expresión en lengua francesa.	

Material AICLE. 5º de Primaria: *La Météo et le climat*

4

La météo et le climat ne sont pas la même chose mais ils nous influencent. Nos activités habituelles, le paysage... notre vie s'est toujours adaptée à leurs caractéristiques. Mais nous aussi, nous sommes en train de les modifier et pas forcément dans le bon sens. Gare aux attitudes peu responsables envers l'environnement!

La Météo et le Climat



1. Regarde les images. La météo et le climat ne sont pas la même chose. Peux-tu imaginer quelle est la différence? Mettez-vous par trois et essayez de la trouver. Remplissez ensuite la grille qui suit et faites la mise en commun avec toute la classe.

Material AICLE 5º de Primaria: La Météo et le climat

5

Le climat c'est...

La météo c'est...

2. La météo et le climat

Relie les définitions au concept approprié.

MÉTÉO

C'est l'état de l'atmosphère d'un endroit pendant une longue période

CLIMAT

C'est l'état de l'atmosphère d'un endroit pendant une période courte

3. Les facteurs d'influence

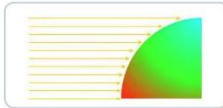
Le climat et la météo sont influencés par trois facteurs:

- La proximité de l'équateur
- La hauteur par rapport au niveau de la mer
- La proximité de la mer

Material AICLE 5º de Primaria: La Météo et le climat

6

La proximité de l'équateur



Plus nous sommes près de l'équateur, plus les rayons du soleil chauffent la Terre.

Trouve sur une carte du monde les pays suivants, puis imagine et explique comment est leur climat:

- Le Canada
- La Bolivie
- L'Allemagne

La hauteur par rapport au niveau de la mer



La température d'un endroit dépend de sa situation par rapport au niveau de la mer. Plus l'altitude est importante, plus le climat est froid. Trouve sur internet les altitudes des villes suivantes, puis imagine et explique comment est leur climat:

- Cadix
- Andorre
- Lyon

Material AICLE 5º de Primaria: La Météo et le climat

7

La hauteur par rapport au niveau de la mer

Plus on est proche de la mer, plus le climat est tempéré car pendant l'été la terre se réchauffe plus rapidement que la mer et les vents qui vont de la mer à la terre sont donc plus frais. En hiver, la terre se refroidit plus rapidement que la mer et les vents qui vont de la mer à la terre sont donc plus chauds.

D'après toi, laquelle des villes suivantes a le climat le plus froid? Explique pourquoi. Tu peux consulter internet ou une encyclopédie.

- Québec
- Rabat
- Bruxelles

Réponse : La ville avec le climat le plus froid est

parce que

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Les différents climats



Chaque type de climat a plusieurs caractéristiques. Essaie de deviner lesquelles appartiennent à chacun d'eux.

Montagnard

Températures froides en hiver et fraîches en été. Précipitations abondantes, souvent sous forme de neige. Végétation rare sauf dans les parties basses où il y a des sapins, des pins ou des chênes.

Continental

Températures douces toute l'année. Peu de pluies. Végétation particulière des îles.

Océanique

Températures douces durant toute l'année mais un peu plus fraîches en hiver. Précipitations abondantes pendant toute l'année. Végétation de prés et forêts d'arbres à feuilles caduques comme le châtaigner, le chêne, le hêtre...

Subtropical

Températures extrêmes: très froid en hiver et très chaud en été. Précipitations peu abondantes. Végétation de chênes et pins peu abondante.

Méditerranéen

Des températures douces en hiver et en été. Précipitations peu abondantes et irrégulières. Végétation de chênes, pins et buissons.



Material ICLLE. 5^e de Primaria: La Météo et le climat

9



Climat méditerranéen



Climat montagnard



Climat continental



Climat océanique



Climat subtropical

Maintenant, regarde les images et trouve l'erreur. Fais-le à l'aide des informations données et n'oublie pas qu'il y a une seule erreur.

10

Material ICLLE. 5^e de Primaria: La Météo et le climat



5. Le climat en Espagne



L'Espagne est un pays avec une grande variété de climats comme tu peux voir sur la carte. Cela est dû à la proximité de la mer mais aussi à son relief. Dans notre pays on peut trouver les climats océanique, continental, méditerranéen, montagnard, aride (un peu seulement) et

Quel climat n'est pas indiqué sur la carte ? Peux-tu dessiner la partie de l'Espagne qui n'apparaît pas et choisir une couleur pour le type de climat non représenté ?

Trouve aussi les villes de Melilla et Ceuta. Indique-les sur la carte. Quel est leur climat, selon toi ? Colorie-les en te servant de la couleur appropriée.



Material ICLLE. 5^e de Primaria: La Météo et le climat

11

Ensuite, relie les mots suivants avec les types de climat.

	Mulhacén
Montagnard	Asturies
Océanique	Melilla
Continental	Tonériffe
Subtropical	Cap de Gata
Méditerranéen	Barcelone
Aride	Galice
	Tolède

6. Le climat en Andalousie



Dans notre communauté on trouve les climats suivants:

- Le climat méditerranéen
- Le climat montagnard
- Le climat aride

Mais, il y a des différences entre le climat méditerranéen de Cordoue et celui que l'on trouve à Huelva.

12

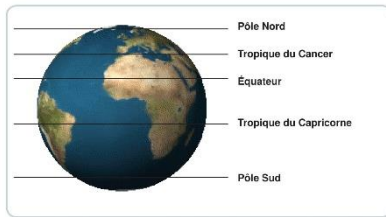
Material ICLLE. 5^e de Primaria: La Météo et le climat



9. Les zones climatiques



On peut organiser le monde en trois zones climatiques.



Remplis les phrases suivantes :

- Les climats chauds se trouvent entre le et le
- Les climats tempérés se trouvent entre les et les
- Les climats froids se trouvent dans les



Material AICLE. 5^e de Primaria: *La Météo et le climat*

17

10. Les Incollables du climat



On vous propose un jeu. Il faut s'organiser par quatre ou cinq et vous avez droit à un ordinateur par équipe. Le défi consiste à répondre le plus rapidement possible aux questions suivantes. Mais attention ! La feuille de réponses sera collée sur le tableau et les équipes seront situées de l'autre côté de la classe, il vous faudra aller lire vos questions, retourner à l'équipe pour choisir une réponse et revenir au tableau pour écrire la réponse. Chaque équipe aura des questions différentes aux vôtres. L'équipe la plus rapide gagne. Bon courage !

LES INCOLLABLES DU CLIMAT

- Dans quelle zone climatique se trouve Cuba?
Cuba se trouve
- Quel type de climat trouve-t-on à Jaen?
À Jaen on trouve le climat
- Quelles sont les caractéristiques du climat de Grenade?
Précipitations:
Température:
- Quelle type de végétation peut-on trouver à Grenade?
.....

ÉQUIPE A

18

Material AICLE. 5^e de Primaria: *La Météo et le climat*



LES INCOLLABLES DU CLIMAT

- Dans quelle zone climatique se trouve l'Antarctique?
L'Antarctique se trouve
- Quel type de climat trouve-t-on à Almería?
À Almería on trouve le climat
- Quelles sont les caractéristiques du climat de Séville?
Précipitations:
Température:
- Quelle type de végétation peut-on trouver à Séville?
.....

ÉQUIPE B



Material AICLE. 5^e de Primaria: *La Météo et le climat*

19

LES INCOLLABLES DU CLIMAT

- Dans quelle zone climatique se trouve la plupart du continent européen?
L'Europe se trouve
- Quel type de climat trouve-t-on à Cadix?
À Cadix on trouve le climat
- Quelles sont les caractéristiques du climat de Huelva?
Précipitations:
Température:
- Quelle type de végétation peut-on trouver à Huelva?
.....

ÉQUIPE C

20

Material AICLE. 5^e de Primaria: *La Météo et le climat*



LES INCOLLABLES DU CLIMAT

- Dans quelle zone climatique se trouve la plupart du continent africain?
L'Afrique se trouve
- Quel type de climat trouve-t-on à Malaga?
À Malaga on trouve le climat
- Quelles sont les caractéristiques du climat de Jaen?
Précipitations:
Température:
- Quelle type de végétation peut-on trouver à Jaen?
.....

ÉQUIPE D

LES INCOLLABLES DU CLIMAT






- Dans quelle zone climatique se trouve le Canada?
Le Canada se trouve
- Quel type de climat trouve-t-on à Cordoue?
À Cordoue on trouve le climat
- Quelles sont les caractéristiques du climat de Malaga?
Précipitations:
Température:
- Quelle type de végétation peut-on trouver à Malaga?
.....






ÉQUIPE E

10. Les Incollables du climat

On peut avoir des informations sur la météo chaque jour dans le journal télévisé, à la radio ou dans les journaux. La météo nous intéresse pour savoir quel type de vêtements on peut porter, si l'on peut sortir jouer au foot... Regarder ou écouter la météo c'est très pratique !

On te propose maintenant de créer des symboles pour indiquer d'une façon rapide et claire le temps qu'il fait sur chacune des photos ci-dessous.

	Il fait beau	<input type="text"/>
	Il pleut	<input type="text"/>
	Il fait chaud	<input type="text"/>
	Il fait froid	<input type="text"/>
	Il neige	<input type="text"/>

	Il y a du brouillard	<input type="text"/>
	Il y a des éclaircies	<input type="text"/>
	Il y a de l'orage	<input type="text"/>
	Il y a du vent	<input type="text"/>
	C'est nuageux	<input type="text"/>

12. Écoute la météo



Maintenant, écoute la météo sur les enregistrements suivants et indique les informations données sur la carte à l'aide des icônes que tu as toi-même créés pour l'exercice précédent. Vérifie ensuite avec tes camarades.

Écoute 1



Écoute 2



Material AICLE 5º de Primaria: La Météo et le climat

25

13. Des problèmes: le changement climatique



Le changement climatique est une modification du climat global de la Terre dû à des processus intrinsèques à la planète Terre et aux activités humaines.

D'après toi, quelles activités humaines influencent le changement climatique ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Les images ci-dessous représentent des activités humaines qui ont contribué au changement climatique. Cela correspond-il à ce que tu imaginais ?



26

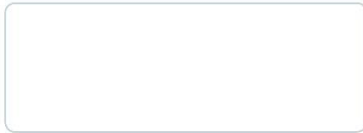
Material AICLE 5º de Primaria: La Météo et le climat

14. L'effet de serre et le réchauffement de la planète



Une partie du rayonnement du Soleil traverse l'atmosphère terrestre et vient chauffer le sol. Celui-ci émet alors un rayonnement infrarouge qui, au lieu de s'échapper totalement dans l'espace, est en partie ou totalement piégé par l'atmosphère rendue "imperméable" par la présence de gaz dont les principaux sont la vapeur d'eau et le CO2. Ce rayonnement infrarouge « piégé » réchauffe encore plus la terre: c'est l'effet de serre.

Dessine la Terre, le soleil, l'atmosphère, les rayons du soleil qui arrivent à la surface de la terre, les infrarouges qu'émet la Terre et les gaz qui empêchent leur sortie.



15. Les conséquences



À cause de l'effet de serre la Terre se réchauffe. À ton avis, quelles en sont les conséquences? Écoute l'enregistrement et indique les images correspondantes.



La désertification

L'augmentation des pluies

L'augmentation du niveau de la mer

Material AICLE 5º de Primaria: La Météo et le climat

27

16. Les mesures à entreprendre



Si telles sont les conséquences, des mesures nécessaires sont à entreprendre. À ton avis, quelles sont les mesures les plus urgentes? Écoute l'enregistrement et indique les images correspondantes.



Energies Renouvelables

Économiser de l'énergie

Reforestation

17. Le débat : Le protocole de Kyoto



Le protocole de Kyoto est un compromis international qui prétend ralentir le changement climatique. Il a eu lieu en décembre 1997 à Kyoto, au Japon.

Les pays qui ont signé le protocole se compromettent à une réduction des émissions de gaz mais les États Unis (qui émettent un 25% des émissions mondiales) ne l'ont pas signé.

Le principal problème qu'ont les pays les plus puissants du monde c'est l'impact économique du protocole car le secteur de l'industrie doit beaucoup changer pour améliorer l'utilisation de l'énergie qu'ils font.

Organisez la classe en deux groupes. L'un des groupes défendra la signature du protocole et l'autre sera contre. Trouvez les avantages et les inconvénients selon vos points de vue. Il vous faut un porte-parole par équipe et un modérateur/une modératrice pour noter vos justifications au tableau.

POUR

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

CONTRE

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

28

Material AICLE 5º de Primaria: La Météo et le climat

18. Des nouvelles du front écolo



Par deux, lisez et écoutez l'enregistrement de l'article suivant. Ensuite l'un d'entre vous répondra à la question en rouge et l'autre à celle en bleu. Vérifiez vos réponses ensemble et justifiez-les.

CHANGEMENTS CLIMATIQUES: L'OIE VA ANALYSER L'IMPACT DE L'ÉLEVAGE SUR LE CLIMAT

Toujours plus de viande, toujours plus de lait et d'œufs... La population ne cesse de croître, la consommation de protéines avec. Mais l'extension de l'élevage est une des principales causes de pollution sur terre... Le directeur général de l'Organisation mondiale de la santé animale (OIE), Bernard Vallat, a ainsi annoncé qu'il allait réunir des experts pour étudier les impacts de l'élevage sur les écosystèmes et les changements climatiques.

Avec l'augmentation de la consommation de viande, de lait et d'œufs dans les pays émergents, la demande mondiale en protéines va croître de 50 % d'ici à 2020.

"On va devoir produire plus d'animaux pour nourrir la planète quoi qu'il arrive", a déclaré M. Vallat.

Où, l'élevage est responsable de la déforestation et de 18 % des émissions des gaz à effet de serre sur terre (plus que les transports), selon un rapport de la FAO (Food and Agriculture Organization) datant de 2006.

En Europe, la quasi-totalité des émissions de méthane (CH4) liée à l'activité d'élevage provient des fermentations digestives des ruminants (70 %) et des déjections animales (30 %). Il faut savoir que le méthane est un puissant gaz à effet de serre.

Sein Bernard Vallat, des solutions ont été trouvées en laboratoire pour réduire de moitié les émissions de méthane des ruminants. Il ne reste plus désormais qu'à développer ces procédés à l'échelle industrielle.

L'OIE va également soulever un sujet important : l'impact du réchauffement sur la progression de certaines épidémies animales. "Si on avait eu il y a dix ans aux épidémiologistes que la fièvre catarrhale méditerranéenne en Europe, ce n'était pas possible", a déclaré le directeur de l'OIE. Cette maladie virale venue d'Afrique est pourtant aujourd'hui présente jusqu'en Europe du Nord.

Bernard Vallat a également souligné que l'OIE prendrait en compte les enjeux sociaux liés à l'élevage dans les pays du Sud, où vivent "un milliard d'éleveurs pauvres dont l'animal est le seul bien".

Les experts chargés d'étudier l'impact de l'élevage sur le climat se réuniront une première fois en mars et publieront leurs travaux au plus tôt cet été.

En attendant les résultats, souvenons nous que diminuer sa consommation de viande est le geste individuel le plus simple et le plus efficace pour réduire ses émissions de gaz à effet de serre.

Question: D'après M. Vallat, que permettent les solutions trouvées dans le laboratoire?

Question: Que peut-on faire pour réduire les émissions de gaz à effet de serre en attendant de nouvelles recherches?

Material AICLE 5^e de Primaria: La Météo et le climat

29

19. Le Quiz de la météo et du climat



Groupez-vous par deux. Le professeur indiquera le début du quiz. L'équipe qui répondra le plus rapidement à toutes les questions remportera l'épreuve. Le professeur vérifiera les réponses et s'il y a une ou plusieurs erreurs, le jeu continuera jusqu'à ce qu'une autre équipe trouve toutes les bonnes réponses. Bonne chance !

1. Que veut-on dire par « changement climatique » ?

- C'est le changement de température d'une journée à l'autre.
- C'est le changement du climat qu'on observe sur de longues périodes de temps.

2. Le climat de la planète a-t-il changé au cours du 20^e siècle?

- Oui, la température de l'air à la surface de la planète s'est élevée.
- Non, il fait toujours aussi chaud l'été et froid l'hiver.

3. Le climat de la planète continuera-t-il à changer au XXI^{ème} siècle?

- Oui, la température continuera d'augmenter.
- Non, le climat va redevenir comme il était avant.

4. Quelle est la principale cause du réchauffement du climat de la planète?

- Le Soleil.
- L'augmentation des quantités de gaz à effet de serre (GES).

5. Que sont « les gaz à effet de serre » ?

- Ce sont des gaz qu'on injecte dans les serres pour faire pousser les légumes et les fleurs.
- Il s'agit de gaz dans l'atmosphère (que la Terre reçoit du Soleil) ayant la propriété d'empêcher la chaleur de repartir trop vite vers l'espace.

6. Qu'est-ce qui a provoqué l'augmentation des quantités de GES dans l'atmosphère?

- La diminution des nuages
- Les activités humaines

30

Material AICLE 5^e de Primaria: La Météo et le climat

20. Trouve l'intrus



Trouve l'intrus dans chaque groupe de phrases à l'aide d'un(e) camarade.

a) Pour améliorer les émissions de gaz à effet de serre en ville il faut :

- utiliser le plus possible les transports en commun
- prendre le vélo, la trottinette ou marcher pour les déplacements quotidiens
- faire ses devoirs.
- acheter des véhicules qui consomment peu d'essence

b) Pour améliorer les émissions de gaz à effet de serre à la maison il faut :

- recycler le papier, les piles, l'aluminium et les vêtements, car le recyclage permet d'économiser de l'énergie
- regarder plus la télévision
- éteindre les lumières dans les pièces qu'on n'utilise pas
- limiter sa consommation d'eau

c) Les effets du changement climatique sur les êtres humains sont :

- augmentation des décès à cause des grandes chaleurs de l'été
- augmentation des problèmes respiratoires et des allergies causés par la mauvaise qualité de l'air
- augmentation des maladies transmises par des insectes qui peuvent se multiplier plus facilement à cause des températures plus chaudes
- augmentation du chômage

Material AICLE 5^e de Primaria: La Météo et le climat

31

21. Auto-évaluation

La Météo et le Climat



	Oui	Pas toujours	Non
Je reconnais la différence entre la météo et le climat			
Je peux lire sur les facteurs d'influence de la météo et du climat			
Je peux parler sur les caractéristiques des différents types de climat			
Je peux comprendre des informations sur la météo			
Je peux décrire les conséquences du changement climatique			
J'ai une attitude responsable face au changement climatique			
Je peux expliquer les avantages et les inconvénients du protocole de Kyoto			
Je peux trouver des informations dans un texte			

32

Material AICLE 5^e de Primaria: La Météo et le climat

